T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL MUTLULUK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: ŞANLIURFA ÖRNEĞİ

Münir Semih AYTAÇ

ŞANLIURFA – 2021

T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL MUTLULUK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: ŞANLIURFA ÖRNEĞİ

Münir Semih AYTAÇ

Danışman

Doç. Dr. Mehmet Emin USTA

ŞANLIURFA - 2021

T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS
TEZ ONAY SAYFASI

Doç. Dr. Mehmet Emin USTA danışmanlığında, Münir Semih AYTAÇ'ın hazırladığı **"Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Şanlıurfa örneği"** konulu bu çalışma 10/08/2021 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

□ Oybirliğiyle / □□ Oy çokluğu ile

		İmza
Danışman	Doç. Dr. Mehmet Emin USTA	……..
Üye	Doç. Dr. Çetin TAN	……..
Üye	Dr. Öğr. Üyesi. Ramazan ATASOY	……..

Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında yapıldığını ve enstitümüz kurallarına göre düzenlendiğini onaylarım.

Prof. Dr. Şevket ÖKTEN
Enstitü Müdürü

Bu çalışma: ……. Tarafından Desteklenmiştir.
Proje No : ……

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

ÖĞRENCİNİN	
Öğrenci No	185215023
Adı / Soyadı	Münir Semih AYTAÇ
Anabilim Dalı/Programı	Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı / Tezli Yüksek Lisans
Tez Konusu	"Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Şanlıurfa örneği"

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 240 sayfalık kısmına ilişkin, 15/06/2021 tarihinde şahsım/ danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, benzerlik oranı % 19'dur. Ayrıca tez çalışması hiçbir blok kopyalama içermemektedir.

Uygulanan filtrelemeler:

1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
2- Kaynakça hariç
3- Alıntılar hariç/dâhil
4- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Yükseköğretim Kurulu Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi, Harran Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesini ve Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu alınması ve kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez 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 ederim. Etik ihlal tespiti halinde, Enstitü yönetim kurulunca, diplomamın iptal edilmesini kabul ediyorum.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

14/07/2021
Münir Semih AYTAÇ

Yukarıda yer alan raporun ve beyanın doğruluğunu onaylarım. …../07/2021

Doç. Dr. Mehmet Emin USTA

ÖZET

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL MUTLULUK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: ŞANLIURFA ÖRNEĞİ

AYTAÇ, Münir Semih

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet Emin USTA

Haziran, 2021, 237 Sayfa

Bu araştırma, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin var olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bı araştırma ilişkisel tarama yöntemiyle yürütülmüştür. araştırmanın evreni, Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde 2019-2020 eğitim öğretim yılında 580 devlet okulunda görev yapan 11405 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya ilişkin veriler ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 611 öğretmenden elde edilmiştir.

Nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama ve korelasyonel araştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmada verilerin toplanması sürecinde "Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeği" ile "Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeklerin yeterli yapı geçerliliğine ve güvenirlik katsayılarına sahip oldukları teyid edilmiştir. Betimsel istatistikler için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım özelliği göstermemesi sebebiyle fark analiz işlemlerinde Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri kullanılmıştır. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla Dunn's Pairwise testi uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin tespitinde Spearman Rho korelasyon analizi; değişkenlerin yordayıcı etkisinin tespitinde ise basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmanın sonucunda; okul yöneticilerinin; dönüşümcü liderlik stilini sergilediklerine ilişkin öğretmen algısının "yüksek", sürdürümcü liderlik stilini sergilediklerine ilişkin öğretmen algısının "orta", serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediklerine ilişkin öğretmen algısının ise "düşük" düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının "katılıyorum" düzeyinde (yüksek) olduğu belirlenmiştir. Ölçek genelinde mesleki kıdem, görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı, görev yapılan okul türü, branş ve istihdam şekli değişkenlerine göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim düzeyi, görev yapılan okuldaki hizmet süresi, okul türü, okul müdürünün cinsiyeti ve okulun sosyo-ekonomik çevresi değişkenlerine göre ise öğretmen algılarının farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin öğretmen algısı ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasında pozitif yönlü, yüksek düzey ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin öğretmen algısı ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algısı arasında negatif yönlü, zayıf düzey ve anlamlı ilişki vardır. Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin öğretmen algısı ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasında negatif yönlü, orta düzey ve anlamlı ilişki vardır. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını anlamlı şekilde yordamaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeylerini yükseltebilmek için okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline uygun tutum ve davranışlar sergilemeleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, liderlik stilleri, mutluluk, örgütsel mutluluk, öğretmen örgütsel mutluluğu.

ABSTRACT

ANALYZING THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL ADMINISTRATORS' LEADERSHIP STYLES AND TEACHERS' ORGANIZATIONAL HAPPINESS PERCEPTIONS ACCORDING TO TEACHERS' PERCEPTIONS: SANLIURFA SAMPLE

AYTAÇ, Münir Semih

Master's Thesis

Educational Sciences Department

Supervisor: Assoc. Dr. Mehmet Emin USTA

June, 2021, 237 pages

This research was carried out to determine whether there is a relationship between the leadership styles of school principals according to teacher perceptions and teachers' organizational happiness perceptions. The population of the research consists of 11405 teachers working in 580 public schools in the central districts of Şanlıurfa province in the 2019-2020 academic years. The data related to the research was obtained from 611 teachers working in primary, secondary and high schools.

In this study, which was carried out using the relational survey and correlational research model, which is one of the quantitative research methods, "School Principals Leadership Style Scale" and "Teacher Organizational Happiness Scale" were used during the data collection process. Arithmetic mean and standard deviation values were used for descriptive statistics. Since the data did not show normal distribution, Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H tests were used in difference analysis. Dunn's Pairwise test was applied to determine between which groups the significant difference was. Spearman Rho correlation analysis in determining the relationship between variables; simple linear regression analysis was used to determine the predictive effect of the variables.

As a result of the research; it has been determined that the perception of the teachers regarding school principals exhibiting the transformational leadership style

is "high", the perception of the teachers regarding school principals exhibiting the transformational leadership style is "moderate", and the perception of the teachers regarding school principals exhibiting the liberating leadership style is "low".

It has been determined that the organizational happiness perceptions of the teachers participating in the research are high at the level of "agree". Teachers' organizational happiness perceptions differ significantly according to the variables of professional seniority, number of teachers in the school, type of school, branch and employment type in the scope of the scale. Also, perceptions of teachers do not differ according to the variables of sex, age, marital status, education level, length of service at the school, type of school, sex of the school principal and socio-economic environment of the school.

It has been determined that there is a positive, high-level and significant relationship between teachers' perceptions of school principals' transformational leadership style and teachers' perceptions of organizational happiness. There is a negative, weak level and significant relationship between the perception of teachers regarding school principals exhibiting sustainable leadership style and the perception of teachers' organizational happiness. There is a negative, moderate and significant relationship between teachers' perceptions of school principals' liberating leadership style and teachers' perceptions of organizational happiness. The leadership styles of school principals significantly predict the organizational happiness of teachers.

In order to increase teachers' organizational happiness perception levels, it is recommended that school principals should exhibit attitudes and behaviors suitable to the transformational leadership style.

Keywords: Leadership, leadership styles, happiness, organizational happiness, teacher organizational happiness.

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL MUTLULUK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: ŞANLIURFA ÖRNEĞİ

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	II
ORJİNALLİK RAPORU VE BEYAN FORMU	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
KISALTMALAR	XIV
TABLOLAR LİSTESİ	XV
ŞEKİLLER LİSTESİ	XVIII
EKLER LİSTESİ	XIX
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

1.1. PROBLEM DURUMU	4
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	8
1.2.1 Alt Amaçlar	9
1.3. TEZİN ÖNEMİ	10
1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI	12

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI 12

1.6. ARAŞTIRMADAKİ KAVRAMLARIN TANIMLARI 12

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. LİDER 15

2.1.1 Liderin Etki (Güç) Kaynakları 20

2.1.1.1. Yasal Güç (legitimate power) 20

2.1.1.2. Ödül gücü (reward power) 20

2.1.1.3. Zorlayıcı Güç (coercive power) 21

2.1.1.4. Uzmanlık gücü (expert power) 21

2.1.1.5. Karizmatik güç 22

2.2. LİDERLİK KURAMLARI 22

2.2.1. Büyük Adamlar Kuramı 22

2.2.2. Özellikler Kuramı 23

2.2.3. Davranışçı Kuram 23

2.2.3.1. Ohio States Üniversitesi Araştırmaları 24

2.2.3.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları 24

2.2.3.3. Harvard Üniversitesi Araştırmaları 25

2.2.3.4. Blake ve Mounton Yönetim Tarzı Matrisi 25

2.2.3.5. Rensis Likert Sistem 4 Modeli 26

2.2.3.6. Dougles McGregor'un X ve Y Kuramı 27

2.2.3.7. Z Kuramı 27

2.2.3.8. Liderlik Doğrusu/Liderlik Dizisi Kuramı 28

2.2.3.9. Lewin, Lippit ve White'nin Demokratik, Otokratik ve Müdahalesiz Yönetim Kuramı 28
2.2.3.10. Dikey İkili Bağlılık Kuramı 29
2.2.4. Durumsallık Kuramları 29
2.2.4.1. Fiedler'in Durumsallık Kuramı 29
2.2.4.2.Yol Amaç Kuramı 30
2.2.4.3. Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı 31
2.2.4.4. Hersey Blanchard'ın (Olgunluk) Durumsal Liderlik Kuramı 32
2.2.4.5. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı 33
2.2.4.6. Yukl'ın Liderlik Davranışları Kuramı 33
2.2.4.7. John Adair'in Durumsallık Kuramı 34
2.3. LİDERLİK STİLLERİ 34
2.3.1. Dönüşümcü (Transformational) Liderlik 35
2.3.2. Okul Yönetiminde Dönüşümcü Liderlik 38
2.3.3. Sürdürümcü- İşe dönük (Transactional) Liderlik Stili 39
2.3.4. Okul Yönetiminde Sürdürümcü Liderlik 41
2.3.5. Serbest Bırakıcı (Laissez-faire) Liderlik 42
2.3.6. Okul yönetiminde Serbest Bırakıcı Liderlik 43
2.4. MUTLULUK KAVRAMI 44
2.4.1. Mutluluk Algısı ve Mutluluğun Yaşamsal Önemi 46
2.4.2. Mutluluğun Felsefi Boyutu 49
2.4.3. Mutluluğun Psikolojik Boyutu 56
2.4.4. Mutluluğun Dini Boyutu 60
2.5. MUTLULUK KURAMLARI 62
2.5.1. Uyum Kuramı 62

2.5.2. Sabit Nokta Kuramı 62
2.5.3. Aşağıdan Yukarıya Kuramı 63
2.5.4. Yukarıdan Aşağıya Kuramı 63
2.5.5. Erek (Telic) Kuramı 63
2.5.6. Etkinlik Kuramı 64
2.5.7. Yargı Kuramı 64
2.5.8. Görecelilik Kuramı 64
2.6. MUTLULUĞU BELİRLEYEN FAKTÖRLER 64
2.7. ÖRGÜTSEL MUTLULUK VE ÖNEMİ 69
2.7.1. Örgütsel mutluluğu etkileyen faktörler 73
2.7.2. Öğretmenlikte örgütsel mutluluk 75
2.8. EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE YÖNETİCİLERİN LİDERLİK STİLİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL MUTLULUKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ 76
2.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 78
2.9.1. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve Örgütsel Mutluluk İle İlgili Yapılan Yurt İçi Araştırmalar 78
2.9.2. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve Örgütsel Mutluluk ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar 82

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ 86
3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ 86
3.2.1. Evren ve Örnekleme Ait Bilgiler 86
3.2.2. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler 88

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 90
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 90
3.3.2. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği 90
3.3.3. Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği 91
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ANALİZLERİ 92
3.4.1. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeğinin Geçerlik Analizi 92
3.4.2. Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği Geçerlik Analizleri 94
3.4.3. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği Güvenirlik Analizleri 97
3.4.4. Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeğine Ait Güvenirlik Analizleri 98
3.5. VERİLERİN ANALİZİ 99

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. BİRİNCİ ARAŞTIRMA PROBLEMİNE DAİR BULGULAR VE YORUMLAR 102
4.2. İKİNCİ ARAŞTIRMA PROBLEMİNE DAİR BULGULAR VE YORUMLAR 105
4.3. ÜÇÜNCÜ ARAŞTIRMA PROBLEMİNE DAİR BULGULAR VE YORUMLAR 131
4.4. DÖRDÜNCÜ ARAŞTIRMA PROBLEMİNE DAİR BULGULAR VE YORUMLAR 136
4.5. BEŞİNCİ ARAŞTIRMA PROBLEMİNE DAİR BULGULAR VE YORUMLAR 168
4.6. ALTINCI ARAŞTIRMA PROBLEMİNE DAİR BULGULAR VE YORUMLAR 170

SONUÇ VE ÖNERİLER 174

KAYNAKÇA 196

EKLER

KISALTMALAR

BM	Birleşmiş Milletler
BSÖ	Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
STEM	Science (Fen), Technology (Teknoloji), Engineering (Mühendislik) ve Mathematics (Matematik)
TDK	Türk Dil Kurumu
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Araştırmanın Çalışma Evreni 87

Tablo 2: Örneklem Grubunun İlçelere Göre Tabakalanmasına Ait Bilgiler 87

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler 88

Tablo 4: Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeğine İlişkin Bilgiler 91

Tablo 5: Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeğine İlişkin Bilgiler 91

Tablo 6: Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeğine Ait Güvenirlik Analizleri 97

Tablo 7: Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeğine Ait Yeniden Belirlenen Güvenirlik Analizi 97

Tablo 8: Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği Güvenirlik Analizi 98

Tablo 9: Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği'nin Yeniden Belirlenen Güvenirlik Analizi 99

Tablo 10: Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Stilini Sergilediğine İlişkin Öğretmen Görüşleri 102

Tablo 11: Okul Yöneticilerinin Sürdürümcü Liderlik Stilini Sergilediğine İlişkin Öğretmen Görüşleri 103

Tablo 12: Okul Yöneticilerinin Serbest Bırakıcı Liderlik Stilini Sergilediğine İlişkin Öğretmen Görüşleri 104

Tablo 13: Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerine İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları 106

Tablo 14: Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerine İlişkin Öğretmen Algılarının Yaş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları 108

Tablo 15: Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerine İlişkin Öğretmen Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Analiz Sonuçları 111

Tablo 16: Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerine İlişkin Öğretmen Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları 112

Tablo 17: Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerine İlişkin Öğretmen Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analiz Sonuçları 114

Tablo 18: Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerine İlişkin Öğretmen Algılarının Görev Yapılan Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları 117

Tablo 19: Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerine İlişkin Öğretmen Algılarının Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları 119

Tablo 20: Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerine İlişkin Öğretmen Algılarının Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Analiz Sonuçları 122

Tablo 21: Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerine İlişkin Öğretmen Algılarının Branş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları 124

Tablo 22: Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerine İlişkin Öğretmen Algılarının İstihdam Tipi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları 127

Tablo 23: Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerine İlişkin Öğretmen Algılarının Görev Yapılan Okul Yöneticilerinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Analiz Sonuçları 129

Tablo 24: Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerine İlişkin Öğretmen Algılarının Okulun Sosyo-Ekonomik Çevresi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları 130

Tablo 25: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular 131

Tablo 26: Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular 133

Tablo 27: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları 136

Tablo 28: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Yaş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları 138

Tablo 29: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Analiz Sonuçları 141

Tablo 30: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları 143

Tablo 31: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analiz Sonuçları 145

Tablo 32: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Görev Yapılan Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları 150

Tablo 33: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları 154

Tablo 34: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Analiz Sonuçları 156

Tablo 35: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Branş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları 159

Tablo 36: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının İstihdam Tipi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları 162

Tablo 37: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Okul Müdürünün Cinsiyeti Değişkenine Göre Analiz Sonuçları 164

Tablo 38: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Okulun Sosyo-Ekonomik Çevresi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları 166

Tablo 39: Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algıları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analiz Sonuçları 168

Tablo 40: Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarını Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analiz Sonuçları 170

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi 94

Şekil 2: Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi 96

EKLER LİSTESİ

EK-1 : Kişisel Bilgiler Formu ek s.1

EK-2: Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği ek s.2

EK-3: Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği ek s.3

EK-4: Ölçek Kullanımlarına Dair İzinler ek s.4

EK-5: İl Milli Eğitim Araştırma İzni ek s.5

EK-6: Üniversite Etik Kurul Kararı ek s.6

GİRİŞ

Tarih boyunca toplumlar, kendilerini ortak bir amaç doğrultusunda örgütleyecek liderlere ihtiyaç duymuşlardır. Bu bireyler doğuştan veya sonradan kazanmış oldukları özellikleri ile hitap ettikleri kitleleri etkilemeyi ve harekete geçirebilmeyi başarabilmişlerdir. Bu yönüyle liderlik kavramı, hayatın her alanında karşımıza çıkan bir kavram olmasının yanı sıra her alanda lider olarak tanımlanabilecek kişilere de rastlanabilir.

Değişen dünya koşullarında, toplumun sosyo-kültürel ve ekonomik yapısında değişimler yaşanmakta ve bu değişimlere bağlı olarak bireylerin ilgi, ihtiyaç ve istekleri farklılaşmaktadır. Yaşanan bu değişimlerin etkisiyle toplumların liderlerden beklentileri ve toplumun liderlik kavramına yüklediği anlam da zamanla değişim göstermektedir. Bu kapsamda, liderlik kavramının kapsamı da her geçen gün genişlemeye devam etmektedir. Genişleyen kapsamı ile liderlik kavramı her zaman için önemini korumaya devam etmektedir.

Hayatın her alanında değişimler yaşandığı gibi eğitim sistemlerinde ve buna bağlı olarak eğitim örgütlerinde de değişimlerin yaşanması kaçınılmazdır. Toplumlardaki değişim dönüşüm hareketlerinin merkezinde ise eğitim kurumları yer almaktadır. Bu noktada eğitim örgütlerinin toplumun ihtiyaç ve beklentilerini karşılayabilmesi için değişime açık bir yapı sergilemesi ve yeniden yapılanma faaliyetlerine önem vermeleri gerekmektedir. Bu süreçte okul yöneticilerine önemli sorumluluklar düşmektedir ve sergileyecekleri liderlik stilleri büyük önem taşımaktadır. Okul yöneticilerinin benimsemiş oldukları liderlik stilleri, okulun yönetim anlayışına önemli ölçüde yansır. Okul yöneticilerinin örgüt çalışanları ile iletişimleri, örgüt çalışanlarına karşı tutum ve davranışları, örgütlerinde oluşturdukları örgüt kültürü ve iklimi örgütsel hedeflere ulaşılması açısından büyük önem taşır. Fakat okul yönetici adayları, yöneticilik görevlerine başlamadan önce örgüt yönetimi ve örgütsel davranış konularında yeterli ve kapsamlı bir yetiştirme programına tabi tutulmamaktadırlar. Ayrıca örgüt yönetiminde uygulanması gereken standartlar da net bir şekilde belirlenmemiştir. Bu sebeple okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunların çözümü noktasında, içinde bulunulan koşullara ve örgütlerine en uygun olan liderlik stillerini değerlendirmeleri gerekmektedir. Bu

bağlamda lider olarak okul yöneticilerinin alacağı kararların başarısı aynı zamanda örgütlerinin de başarısına ve öğretmenlerinin örgütsel mutluluğuna da yansıyacaktır.

İlk çağlardan beri, insanoğlu mutluluk peşinde koşmaktadır. Kişilerin mutluluğu algılama şekilleri toplumdan topluma, kültürden kültüre farklılık gösterse de mutluluğa erişme isteği hiçbir zaman değişmemektedir. Kimi bireyler mutluluğu basit bir nesnede bulurken kimi bireyler için ise mutluluk ulaşılması güç bir hedeftir. Mutluluk; birey, toplum ve örgütler için de birçok olumlu çıktıyı beraberinde getirir. Bilim dünyası da bu noktada mutluluk kavramını ele almaya ve bireylerin mutluluğunu etkileyen etmenleri konu edinmeye başlamıştır. Pozitif psikoloji alanında yapılan araştırmalar, bireylerin mutluluk halinin iş yaşamlarına da olumlu yansımalarının olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda bireylerin mutluluk halinin örgütler için getirilerinin önemini kavrayan örgütler çalışanların örgütsel mutluluklarını önemsemeye ve örgütsel mutluluklarını artırmaya yönelik girişimler yapmaya başlamışlardır. Bu noktada toplumsal değişim ve dönüşüm hareketlerinin merkezinde bulunan okullarımızda görevlerini ifa eden öğretmenlerimizin örgütsel mutluluklarının sağlanmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler zamanlarının önemli bir bölümünü okullarda geçirirler ve bu süre zarfında öğrenci, veli, meslektaşları ve okul yöneticileriyle etkileşim halindedirler. Bu süreçte örgüt içinde yaşamış oldukları olumlu veya olumsuz durumların etkisi ile örgütsel mutluluk düzeylerinde dalgalanmalar yaşanabilir. Bu sebeple toplumun genelini etkileyen faaliyet alanı içinde eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşabilmesi için mesleğini icra eden öğretmenlerin örgütsel mutluluğu önemsenmesi gereken bir olgu olarak karşımıza çıkar. Eğitim kurumlarımızda örgütsel mutluluk alanında yapılacak çalışmalar ile verilen eğitimin niteliğinin artırılmasının yanı sıra mutlu öğrencilerin yetiştirilmesi de sağlanacaktır. Dolaylı olarak toplumun mutluluk düzeyinde de olumlu yönde değişimler yaşanacaktır.

Yapılan birçok araştırma yöneticilerin liderlik stillerinin örgütsel yapıyı ilgilendiren bir çok kavram (örgütsel bağlılık, örgütsel güven, örgütsel adalet, örgütsel sinizm, örgütsel sessizlik, iş doyumu, etkililik, çatışma çözme, özyeterlilik, yabancılaşma, okul kültürü, okul imajı, iş yaşam kalitesi, tükenmişlik, yıldırma, motivasyon, performans ve verimlilik) ile ilişkili ve etkileyici pozisyonda olduğunu

göstermiştir. Bu çalışma kapsamında ise öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkiye ve okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel mutluluklarına etkisine odaklanılmıştır. Ayrıca bu çalışma ile öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu olumsuz yönde etkileyen faktörlerin tespit edilebilmesi ve öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin yükseltilmesi noktasında yapılabilecek çalışmalar noktasında uygulayıcılara yönelik veriye dayalı bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

Araştırmanın bu bölümünde; problem durumu tanımlanmış, araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ortaya konulmuş ve araştırmadaki önemli kavramların tanımları yapılmıştır.

1.1 PROBLEM DURUMU

"Ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş toplumsal birimler" (Etzoni, 1964), "iki ya da daha fazla bireyin bilinçli olarak koordine edilmiş etkinlikleri" (Barnard, 1994) olarak ifade edilen örgüt kavramı; bireylerin tek başlarına üstesinden gelemedikleri işlerin gerçekleştirilmesini sağlayan toplumsal işbirliği sistemleri olarak ifade edilebilir. Açık bir sistem olan ve toplumsal ihtiyaçları karşılamak amacıyla bir araya gelen örgütler; hem kendi hedeflerine ulaşabilmek için hem de çalışanlarının istek ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek için karşılıklı fayda sağlama temeline dayanarak kurulmuştur. Bu süreçte, örgüt yönetimi örgütsel hedeflerini gerçekleştirebilmek için çalışanlardan maksimum performans göstermelerini beklemektedir. Örgüt üyeleri ise iş güvenliği, emeklerinin karşılığı olan bir ücret, izin ve yan hakların kullanımında sorun yaşamama, huzurlu ve rahat çalışabilecekleri hijyenik bir çalışma ortamı, çalışanların görüş ve önerilerini önemseyen bir örgüt yönetimi ve örgüt içinde yapıcı bir iletişim ortamı istemektedirler. Bu bağlamda örgütsel hedeflerine ulaşmak isteyen örgüt yöneticileri, örgüt çalışanlarının duygu ve düşüncelerini görmezden gelmemelidir (Saenghiran, 2013, s.22). Aynı zamanda örgütler, çalışanları için anlam yaratacak ve işgörenlerin kendilerini mutlu ve huzurlu hissetmelerini sağlayacak bir şekilde tasarlanmalıdır (Gavin ve Mason, 2004, s.381). Bu yaklaşım örgüt çalışanlarının bireysel açıdan mutlu olmalarının yanı sıra örgütsel açıdan da mutlu olmalarını sağlayacaktır. Mutlu ve sağlıklı işgörenler, yüksek bir motivasyon ile iyi performans göstererek daha başarılı olabilmekte ve kariyer basamaklarını da daha hızlı bir şekilde tırmanabilmektedirler (Frey ve Stutzer, 2001, s.13). Mutlu, sağlıklı ve üretken çalışanların olduğu bir örgütteki başarı ister istemez topluma da sirayet ederek mutlu, huzurlu ve sağlıklı toplumların oluşmasına katkı sunacaktır.

Mutluluk, tüm toplumlar için ulaşılmak istenilen önemli ve değerli bir hedeftir (Diener, 2000, s.34). İnsani bir duygu olan mutluluğu, her insanın yaşama yoğunluğu da farklılık gösterir (Diener ve Diener, 1996, s.185). Mutluluk kavramı birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. En basit ifadesiyle Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde (2020) mutluluk: "bütün özlemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumu, mut, ongunluk, kut, saadet, bahtiyarlık" durumu olarak tanımlanmıştır. Mutluluk bireyin yaşamına ilişkin olumlu duygu ve düşüncelerin, olumsuz duygu ve düşüncelere göre daha üstün olma durumudur (Myers ve Diener, 1995, s.17). Maslow'un temel ihtiyaçlar hiyerarşisinde ulaşılması hedeflenen kendini gerçekleştirme basamağı da bireyin maddi ve manevi ihtiyaçlarının karşılanması yoluyla mutluluğa ulaşma çabasıdır.

En popüler arama motorlarında mutluluk (happiness) ile ilgili arama yapıldığında 714.000.000 sonuca ulaşılmaktadır. Bu sonuç bile, mutluluk kavramına verilen önem ve değerin önemli bir göstergesidir. Mutluluk kavramı, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından da önemsenmiş ve 20 Mart "Dünya Mutluluk Günü" olarak ilan edilmiştir. Konu ile ilgili Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) da birçok araştırma yapmıştır. TÜİK tarafından yapılan araştırmalardan elde edilen verilere göre ülkemizde 2017-2018 yılında mutlu olduğunu ifade eden bireylerin oranı %58 iken, bu oran 2018-2019 yılı verilerine göre %53'e düşmüştür. 2020 yılında ise bu oran %48,2'ye kadar gerilemiştir. Birleşmiş Milletler (BM) tarafından 2019 yılında hazırlanan Dünya Mutluluk Raporuna göre 156 ülke içerisinde 2018 yılında 74. sırada bulunan Türkiye; 2019 yılında ancak 79. sırada kendisine yer bulabilmiştir. İPSOS Araştırma Şirketi tarafından 2019 yılında yapılan araştırmaya göre Türkiye son sekiz yıl içinde en hızlı mutsuzlaşan ülke konumunda bulunmaktadır. Marketingturkiye (2019) web sitesinden alınan bilgiye göre Gallup Araştırma Şirketi tarafından yapılan araştırmada Türkiye'de çalışanların %85'i mutsuz iken, dünya genelinde ise bu oranın %87 olduğu belirtilmiştir. Gallup'un 2019 yılında gerçekleştirmiş olduğu "Küresel Memnuniyet Araştırmasına" göre Türkiye "Mutluluk Endeksi" listesinde 143 ülke arasında 50 puanla sondan dördüncü sırada kendisine yer bulabilmiştir. Aynı araştırma şirketinin yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre mutsuzluğun Türk ekonomisine maliyetinin ise 60 milyar Türk lirası olduğu belirtilmiştir. Yapılan bu araştırma sonuçları da mutluluk kavramının

finansal açıdan iş yaşamına ve örgütlere önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu veriler doğrultusunda ülkemizde yaşayan insanların genel olarak mutlu olmadıkları algısına sahip oldukları ve ister istemez mutsuzluk halinin çalışmakta oldukları örgütlerine de yansıyacağı söylenebilir. Aynı zamanda iş yaşamlarında mutsuz olan bireylerin mutsuzluk durumları bireylerin özel hayatlarına da yansıyabilir.

Mutluluk kavramının bilimsel bir zeminde ele alınması, 19. yüzyılın ikinci çeyreğinden itibaren pozitivist paradigmanın gelişmesi ile başlamıştır. Psikoloji, çalışma konusu olarak ilk zamanlarda örgütleri olumsuz yönde etkileyen tutum ve davranışlara (atalet, sinizm, adaletsizlik, stres, mobbing) odaklanmıştır. Örgütlerin etkililiğini artırmaya yönelik yapılan bu araştırmalarda istenilen sonuçlara ulaşılamadığı gözlenmiştir. Ayrıca maddi ihtiyaçların karşılanması yolu ile mutluluğun sağlanabileceği görüşünün de yetersiz olduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda yapılan yeni araştırmalarda örgüt çalışanlarının verimliliğini ve üretkenliğini olumlu yönde etkileyen örgütsel bağlılık, motivasyon, iş doyumu, yaşam doyumu vb. kavramların araştırılmasına doğru bir yönelim gerçekleşmiştir (Odabaşı, 2016, s.34-35). Pozitif psikoloji alanında yaşanan gelişmeler ve örgüt yöneticilerinin çalışanlara yönelik bakış açılarında meydana değişimlerin etkisi ile birlikte mutluluk ve örgütsel mutluluk kavramları bilimsel bir platformda incelenmeye başlanmıştır (Türkdoğan, 2010, s.1-2).

Pozitif psikoloji alanında çalışmalar yapan Seligman ve Csikszentmihalyi (2000); bireysel mutluluğun iş yerindeki mutluluğa etkilerinin olabileceği konusunda araştırmalar yapmıştır. Bu bağlamda iş yeri mutluluğu olarak da ifade edilen örgütsel mutluluk kavramı karşımıza çıkmıştır. İlk araştırmalarda örgütsel mutluluk kavramı, iş doyumu ile benzer bir manada kullanılmıştır. Yapılan çalışmalar neticesinde iş doyumu yüksek bazı bireylerin mutluluk düzeylerinin yüksek olmadığı belirlenmiştir. Örgütsel mutluluk, örgüt içi ilişkileri, yaşam ve iş doyumunu, örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel bağlılık kavramlarını içine alan çerçevesi geniş bir kavramdır. Bu bağlamda örgütsel mutluluk geniş bir perspektiften ele alınması gereken örgütsel bir kavram olarak karşımıza çıkmıştır.

Örgütsel mutluluk, bireylerin mutluluğunu önemli ölçüde etkileyen etmenlerden birisidir. Bireylerin mutluluklarında örgütlerine ilişkin algı, değerlendirme ve yorumları da çok etkilidir (Fisher, 2010, s.31). Aynı zamanda örgütsel mutluluk işgörenlerin çalıştıkları örgütlerine ilişkin duygu ve düşünceleri hakkında da önemli bilgiler verebilecek bir değişkendir. Fakat örgütsel mutluluk kavramını salt bir şekilde bireylerin mutluluğu ile ilişkilendirmek konunun tam olarak anlaşılamamasına neden olabilir. İşgörenlerin örgütsel mutluluğu etkileyen birçok faktör bulunmaktadır (Warr, 2007). Bu faktörler örgütten örgüte farklılık gösterebilmektedir.

Öğretmenler yaşamlarının önemli bir zaman dilimini eğitim öğretim faaliyetleri ile meşgul olarak geçirmektedirler. Bu zaman dilimi içinde, mesleklerine ilişkin algıları, okul yöneticileri, meslektaşları, veli ve öğrencileri ile ilişkileri, görev yaptıkları çalışma koşulları ve kendi kişilik özelliklerine bağlı etmenler örgütsel mutluluk algılarında değişimler yaşanmasına neden olabilmektedir. Bu süreçte okul yöneticilerinin örgüt yönetiminde benimsemiş oldukları liderlik stilleri ve liderlik stillerine bağlı olarak sergilemiş oldukları tutum ve davranışları da öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını önemli ölçüde etkiler. Öğretmenlerin mutlu ve huzurlu bir şekilde çalışabilecekleri ve kendilerini değerli hissetmelerini sağlayacak bir örgüt iklimi ve örgüt kültürü oluşturulması noktasında okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Bu bağlamda bir lider olarak okul yöneticileri, örgütlerini başarıya ulaştırabilmek için örgütlerinde çalışan müdür yardımcılarının, öğretmenlerin ve diğer çalışanların duygu, düşünce ve beklentilerini anlamaya çalışmalı ve çalışanların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik çaba göstermelidirler (Yılmaz ve Boğa Ceylan, 2011, s.286). Okul yöneticilerinin paydaşları ile iletişim sorunları yaşamaları, örgütlerinde yaşanan sorunlara ilgisiz kalmaları veya sorunlara müdahale etmekte gecikmeleri, görev paylaşımlarında kayırmacı tutum ve davranışları, sendikal ve siyasal konularda görüş ayrılıkları vs. öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu sebeple yukarıda da belirtildiği gibi okullarda yaşanan birçok problemin ortaya çıkmasında veya sorunların büyümeden çözümlenmesinde okul yöneticilerinin sergileyecekleri liderlik stil ve davranışları büyük önem taşır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin içinde bulundukları şartlara ve

örgütlerine en uygun liderlik anlayışı sergilemeleri, örgütsel hedeflerin ulaşılabilirliği ve öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının sağlanması açısından önemlidir.

Alanyazında örgütsel mutluluk kavramını ele alan çalışmalar var olmakla birlikte eğitim örgütleri bağlamında konuyu ele alan çalışmalar azınlıktadır. Eğitim öğretim hizmetlerinin niteliğinin artırılabilmesi ve bu faaliyetlerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi noktasında öğretmenlerin örgütsel mutluluk durumları önemsenmesi ve üzerinde araştırmalar yapılması gereken bir kavram olarak karşımıza çıkar. Yapılan alanyazın araştırmasında okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarına etkisini tespit etmeye yönelik yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları liderlik stillerinin ve örgüt çalışanlarına karşı tutum ve davranışlarının öğretmenlerin örgütsel mutluluklarına etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmanın problem cümlesi, "öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasında ilişki var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerinin, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının belirlenmesi ve okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasında herhangi bir ilişkinin var olup olmadığının tespit edilmesidir. Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerinin; öğretmenlerin örgütsel mutluluğuna etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bu noktada okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları liderlik stilleri ve öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeylerinin artırılabilmesi için yapılabilecekler noktasında bu araştırmanın yapılması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenleri okulda mutlu ve mutsuz eden faktörlerin saptanması ve öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin artırılmasına yönelik yapılabileceklerin belirlenmesi yönüyle de ilgili alana katkı

sunulacağı düşünülmektedir. Araştırmada, bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1.2.1 Alt Amaçlar

1. Öğretmen algılarına göre okul yöneticileri hangi liderlik stillerini sergilemektedirler?
2. Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen algıları;
    - Cinsiyet,
    - Yaş,
    - Medeni durum,
    - Öğrenim düzeyi,
    - Mesleki kıdem,
    - Görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı,
    - Görev yapılan okuldaki hizmet süresi,
    - Görev yapılan okul türü,
    - Branş,
    - İstihdam şekli,
    - Görev yapılan okul yöneticisinin cinsiyeti,
    - Okulun çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları;
    - Cinsiyet,
    - Yaş,
    - Medeni durum,
    - Öğrenim düzeyi,
    - Mesleki kıdem,
    - Görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı,
    - Görev yapılan okuldaki hizmet süresi,
    - Görev yapılan okul türü,
    - Branş,
    - İstihdam şekli,
    - Görev yapılan okulun yöneticisinin cinsiyeti,

- Okulun çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutlulukları arasında nasıl bir ilişki vardır?

6. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. TEZİN ÖNEMİ

Örgütlerin amacı ortak bir amaç doğrultusunda işgörenleri bir araya getirmek, kaynakları etkili ve doğru bir şekilde kullanarak varlıklarını sürdürmeye devam etmektir. Örgütlerine ilk katıldıkları dönemlerde işgörenler, liderleri tarafından takdir edilecek şekilde yüksek performans göstererek örgütlerine katkı sunmaya ve örgüt kültürüne uyum sağlamaya çalışırlar. Liderlerin örgüt yönetiminde uygulamış oldukları liderlik stillerinden kaynaklı olarak işgörenlerin örgüte katkı düzeylerinde azalmalara neden olabilecek örgütsel bağlılığının azalması, örgütsel depresyon, sinizm, adaletsizlik, sessizlik, muhalefet, depresyon, yabancılaşma, tükenmişlik, iş doyumunda azalma vb. istenmeyen durumlar yaşanabilir (Korkut, 2019). Örgüt içinde bu ve benzeri durumların yaşanması örgütün varlığını sürdürmesine, kaynakların etkili bir şekilde kullanılmasına ve örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine engel olmaktadır.

Okullar, öğretmenlerin zamanlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yaşam alanlarıdır. Eğitim öğretim faaliyetleri, birçok unsuru barındıran bir yapıdadır. Bu yapı içerisinde okullar, kendi içlerinde ve çevreleriyle sürekli etkileşim halindedir. Okul içerisindeki etkileşimin sağlıklı ve doğru bir şekilde gerçekleştirilebilmesinde okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik yaklaşımları ve yönetim uygulamaları büyük önem taşımaktadır. Okul yöneticisinin sergilemiş olduğu davranışların ise liderlik stillerinden kaynaklandığı belirtilebilir. Okul yöneticilerinin bu liderlik yaklaşım ve yönetsel uygulamalarının, öğretmenler üzerindeki etkisi ve öğretmenlerce algılanma biçimi onlar için okullarında uygulayacakları liderlik stili seçimlerinde yönlendirici rol oynamaktadır. Bu sebeple okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik stilleri, paydaşlarına karşı tutum ve davranışları, diğer etmenlerle birlikte öğretmenlerin örgütsel mutlulukları üzerinde etkili olabilir.

İlk çağlardan beri örgütlü yaşamın asıl hedefi bireylerin mutlu ve huzurlu bir şekilde yaşamalarını sağlamaktır. Örgütlerin amacı da varlıklarını sürdürebilmek ve örgütsel hedeflerini gerçekleştirebilmektir. İşgörenlerin örgütsel açıdan mutlu olmadığı bir örgütsel yapıda etkili bir kaynak kullanımının olduğundan söz edilemez. Bu sebeple örgütsel mutluluk kavramının önemini kavrayan örgütler, işgörenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini artırmaya yönelik girişimlerde bulunmaya çalışmaktadırlar. Bu noktada hem işgörenlerin mutluluğu hem de örgütün hedefleri açısından işgörenlerin örgütsel mutluluklarını etkileyen etmenlerin neler olduğunun bilinmesinin ve örgütsel mutluluğu yordayan faktörlerin ortaya çıkarılmasının önemli olduğu söylenebilir (Y. Arslan, 2018).

Öğretmenler ülkelerin geleceğini şekillendiren eğitim öğretim faaliyetlerinin en önemli unsurlarındandır. Toplumsal mirasın aktarılmasında, ülkenin insan kaynağının nitelikli bir şekilde yetiştirilmesinde ve ülkelerin refah seviyesinin yükseltilmesinde okullara ve öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu noktada, öğretmenlerin sosyal hayatlarında ve örgütsel manada mutlu veya mutsuz olmaları ister istemez performanslarına ve verdikleri eğitimin niteliğine yansıyacaktır. Bu bağlamda öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin önemsemesi ve mutluluk düzeylerini artırıcı önlemlerin alınması gerekmektedir. Yapılacak iyileştirmeler ile öğretmenlerin örgüt içerisindeki konumlarını daha iyi anlamlandırmaları, mesleklerine daha candan bir şekilde sarılmaları ve üst düzey bir performans sergileyerek ülkelerinin gelişimine olumlu katkı sunmaları sağlanacaktır.

Diğer örgütlere benzer özellikleri bulunsa da eğitim örgütlerinin kendilerine özgü bir takım özelliklerinin olması sebebiyle örgütsel mutluluk kavramının eğitim örgütleri bağlamında araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Eğitim örgütleri açısından örgüt yöneticilerinin liderlik stilleri sıklıkla araştırılan konular arasında yer almaktadır. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmanın ise ilk ve özgün çalışma olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin belirlenmesi çalışmasının, sahada karşılaşılan sorunların çözümüne ve Mili Eğitim Bakanlığınca yapılacak değerlendirme ve geliştirme çalışmalarına katkı sunması beklenmektedir. Ayrıca

öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeylerinin yükseltilmesi amacıyla alınabilecek önlemler noktasında uygulayıcılara yol gösterici olabilir.

Bu araştırma ile öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması ve yorumlanması ile de konuya ilişkin daha geniş verilerin ortaya konulacağı; örgütsel davranış ve örgütsel mutluluk ile ilgili alanyazındaki boşluğun doldurulmasına katkı sunulacağı konusunda önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Tez kapsamında yürütülen bu çalışmanın varsayımları aşağıdaki gibidir:

- Araştırmanın örnekleminin nitelik ve nicelik açısından evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
- Araştırmada kullanılan ölçeklerin yöneticilerin liderlik stillerini ve öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını ölçmesi açısından yeterli olduğu varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin "Kişisel Bilgiler Formu", "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği" ve "Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Ölçeği'ne" içten ve doğru bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma, 2019 - 2020 eğitim-öğretim yılı ikinci yarıyılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerindeki kamuya ait okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin "Kişisel Bilgiler Formu","Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği" ve "Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeğine" vermiş oldukları cevaplar ile sınırlıdır.

1.6. ARAŞTIRMADAKİ KAVRAMLARIN TANIMLARI

Araştırma sürecinde kullanılacak belli başlı kavramlara ilişkin tanımlar aşağıda yer verilmiştir.

Lider: Örgüt içindeki üyelerce algılanan, henüz açık bir şekilde ifade edilmemiş ortak düşünce, istek ve ihtiyaçları benimsenir hedefler şeklinde ortaya koyarak örgütü oluşturan insan kaynağını belirlenen bu amaç doğrultusunda eyleme geçirebilen ve üyeleri etkileyebilen kişilerdir (Eren, 2012, s.465).

Liderlik: Bir grup süreci, bir kişilik meselesi, etkileme, ikna etme, güç ilişkileri, örgütsel amaçlara ulaşma aracı, yapının kurulması ya da tüm bu davranışların bileşimidir (Bass, 1990).

Liderlik Stili: Liderlerin benimsemiş olduğu liderlik davranışlarıdır.

Dönüşümcü Liderlik: Örgüt içindeki değişim ve dönüşümün gerçekleştirilmesi noktasında liderin çalışanlarına rol model olduğu, onlarla bağ kurduğu ve çalışanların ihtiyaçlarının karşılanması yolu ile kendilerini daha güvende hissetmelerini sağlayan, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda harekete geçmelerini kolaylaştırıcı adımlar atarak çalışanların var olan potansiyellerini açığa çıkarmayı hedefleyen, sonuç olarak da örgütün sunduğu ürün ve hizmetlerde yüksek kalite ve verimliliği sağlamaya çalışan liderlik stilidir (Bass, 1985, s.12; Yukl,1989, s.272).

Sürdürümcü Liderlik: Geleneksel liderlik anlayışı olarak da ifade edilen, var olan düzeni korumayı hedefleyen, örgüt işleyişinin ve amaçların açıkça belli olduğu, gerekli durumlarda örgüt çalışanlarını ödüllendiren ve cezalandıran liderlik anlayışıdır (Akan, 2015).

Serbest Bırakıcı Liderlik: Örgüt işleyişi ile ilgili durumlarda sorumluluk almaktan ve dönüt vermekten kaçınan, yapılan işin amacının ve kurallarının çalışanlar tarafından belirlenmesine olanak tanıyan, çalışanların ihtiyaç ve gelişimleri ile ilgilenmeyen, örgüt çalışanları ile etkileşimin sınırlı olduğu liderlik stilidir (Tanrıöğen, 2009, s.469-474).

Psikoloji: Canlıların içsel ya da dışsal davranışlarını inceleyen, bu davranışlarının nedenlerini araştıran bilim dalı olarak tanımlanabilir (Daco, 1989).

Pozitif psikoloji: Bireylerin enerjisini tüketen sorun odaklı yaklaşımlar yerine bireyin doğuştan getirmiş olduğu güçlü yönlerini ve olumlu özelliklerini ön plana çıkartmayı ve böylelikle ruh sağlığını korumayı temele alan inanç, pozitif psikoloji olarak adlandırılmaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2010, s.6).

Öznel İyi Oluş: Bireyin kendi yaşamını bilişsel ve duygusal yönden değerlendirme şeklidir. Mutluluğun pozitif psikolojide ele alınışı öznel iyi olmanın irdelenmesi şeklindedir. Günlük konuşma diliyle öznel iyi olmaya mutluluk da denir (Diener, 2000, s.36).

Mutluluk: Bütün özlemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşmaktan duyulan kıvanç durumu, mut, olgunluk, kut, saadet, bahtiyarlık, saadetlilik (TDK, 2020).

Örgütsel Mutluluk: Örgüt çalışanlarının, bireysel mutluluklarından ziyade örgüt içinde oluşturdukları yapıdan kaynaklanan mutluluklarıdır. Pryce-Jones (2010, s.4) örgütsel mutluluğu, örgüt içi ilişkiler ile bireyin performansını en üst düzeye çıkaran ve onu potansiyelini gerçekleştirmek için harekete geçiren bir zihin yapısı olarak tanımlamıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın konusu kapsamında lider, liderlik, liderlik kuramları, liderlik stilleri, mutluluk ve örgütsel mutluluk kavramlarının belli bir temele dayandırılabilmesi amacıyla alanyazın incelemesi yapılarak kavramsal çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır.

2.1. LİDER

Sosyal bir varlık olarak insanoğlu, toplu halde yaşar ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek için üyesi olduğu toplum ile iletişim kurma ve dayanışma içinde olma ihtiyacı hisseder. Bu süreçte dilek ve temennilerini iletebilecekleri, karşılaştıkları sorunların çözülmesini sağlayacak, grup içinde bilgi ve yeteneklerine güvendikleri kişilere ihtiyaç duyar. Bu kişileri kendilerine lider olarak kabul eder. Hz. Muhammed, Fatih Sultan Mehmet, Julies Sezar, Atilla, Cengizhan, Mustafa Kemal Atatürk, Napolyon'un liderlik özellikleri sebebiyle toplumları tarafından benimsendikleri söylenebilir. Bu bağlamda liderliğin ortaya çıkmasını ve kişilerin lider olarak seçilmesini sağlayan durum diğer grup üyelerinin varlığıdır (Çalışkan, 2009, s.38).

Toplumun her alanında liderlere rastlamak mümkündür. İlk zamanlarda daha çok politik, dini ve askeri alanlarla ilişkilendirilen liderlik kavramının ayrıcalıklı ve hiyerarşik bir statü olduğu söylenebilir. Değişen koşullar içinde liderlik kavramına atfedilen bu yanlış anlayışın değişmesiyle birlikte liderlik kavramı güç ve otoritenin paylaşıldığı ve liderliğin hizmet etme amacı için bir vasıta olduğu anlayışa dönüşmeye başlamıştır. Devlet yönetiminde cumhurbaşkanları, politika alanında parti liderleri, il yönetiminde vali, belediye başkanları, muhtarlar, askeri alanda komutanlar, sanat alanında orkestra şefleri, eğitim alanında okul yöneticileri, hayvancılık alanında çobanlar, işletme alanında CEO'lar liderlik kavramının toplum içinde hayat bulmuş halidir. Sanayi devrimi ile ülkelerin üretim atağına geçmesiyle birlikte liderlik kavramı örgütsel yapılar için de önemli görülen bir kavram halini almıştır (Uzun, 2005). Yaşanan bu değişimlerin etkisiyle liderlik kavramı toplumun tamamını ilgilendiren ve gün geçtikçe de önemi artan bir kavram haline gelmiştir. Liderlik mucizeler yaratan tek bir birey olma anlayışından sıyrılarak adeta bir grup

üyesi gibi davranabilen ve grup üyelerinin grup için yapmış olduğu etkiden daha fazlasını onlar için yapabilen etkili bir üye halini almıştır (Başaran, 2004). Başka bir ifadeyle liderlik, insanların yüreğine ulaşabilme ve onlara dokunabilme sanatı haline gelmiştir.

İlk uygarlıklardan beri süregelen bir kavram olan liderlik, insanlık tarihi devam ettiği sürece de var olmaya devam edecektir. Platon, çevreyi dolaşarak yönetmek olarak liderlik kavramını ifade etmiştir (Güçlü ve Koşar, 2020, s.2). 1900'lü yılların başlarında lider, bir otorite ve kural koyucu olarak algılanmış ve yönetici kavramıyla özdeşleşmiştir. Yönetim biliminin ayrı bir sosyal bilim olarak kabul edilmesi ile birlikte liderlik kavramı ile ilgili derinlemesine araştırmalar yapılmıştır. Yapılan kapsamlı araştırmaların ise 1920'li yıllar ile başladığı söylenebilir. Bu yıllarda liderliğin nasıl ortaya çıktığı, nasıl iyi bir lider olunacağı ile ilgili çalışmalar yapılmıştır (Çırpan, 1999; Gordon, 1999, s. 3). 1930 ve 40'lı yıllar arasında ise liderliğin doğuştan kaynaklı özellikleri üzerine yoğunlaşan çalışmalar yapılmıştır. Süreç içerisinde bireyleri adeta bir makine olarak ele alan yönetici temelli liderlik anlayışı yerine psikososyal bir varlık olan bireylerin duygu ve düşüncelerinin önemsenmesi gerekliliğini öne süren yönetim anlayışına doğru yönelim olmuştur. 1940 ile 1960 yılları arasında yapılan araştırmalarda ise liderlerin davranışlarına odaklanılmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. 1960 ile 1980 yılları arasında ise çevrenin liderlik davranışlarına etkilerinin incelenmesi ile koşullara göre farklı liderlik anlayışlarının benimsenmesinin gerekliliğini belirten durumsallık yaklaşımları ortaya çıkmıştır (Arun, 2008, s.9; Northouse, 2015, s.3). 1980'li yıllardan günümüze kadar ise liderlik kavramı ile ilgili birçok yeni yaklaşım ortaya çıkmıştır. Değişen Dünya koşullarında yönetim biliminde meydana gelen gelişmeler ile birlikte zamana, mekâna, duruma göre farklı türde liderlik ve liderlik türleri ortaya çıkmıştır (Hodgett, Luthans, 2006). Zaman içinde farklı liderlik türleri ortaya çıkmış olsa da asıl değişim liderlik kavramının kapsamında ve bu kavramın insanlar tarafından algılanış biçimindeki değişikliklerden kaynaklanmaktadır. Bu sebeple geçmişte kullanılan birçok liderlik tanımlaması, liderlik türleri ve liderlik tarzları zaman içinde geçerliliğini kaybederek yerini yeni liderlik türlerine bırakmıştır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Yapılan araştırmalar sayesinde liderlik kavramının daha anlaşılır bir hal alması sağlanmıştır. Bakan'a (2008, s.15) göre araştırmacılar

tarafından ortaya atılmış olan kuramların birbirlerine karşı bir üstünlüğü bulunmamakla birlikte bu kuramlar birbirlerini tamamlayıcı niteliktedir. Yapılan bu araştırmalar aynı zamanda liderlik kavramının çerçevesinin de ne denli geniş olduğunu ortaya koymuştur.

Herkes için farklı bir anlam içeren ve halen tartışılmaya devam eden liderlik kavramına ilişkin düşünceler zaman içinde değişim göstermiştir. Liderlik, kimilerine göre doğuştan getirilen bir yetenek olarak kabul edilirken, kimilerine göre ise sonradan kazanılabilen ve geliştirilebilir bir yetenek olarak ifade edilmiştir. Kimilerine göre ise geçmişte birçok örneği bulunan tarihi olayların seyrini değiştirebilme yeteneği olarak ifade edilmiştir. Bazı ülke ve kültürler için liderlik bir korku unsuru iken, bazı toplumlar için ise lider ümit, motivasyon ve esin kaynağı olmuştur.

Liderlik kelimesi İngilizce kökenli bir kavram olan "lead" kelimesinden gelmektedir (Şişman, 2018, s.2). Kavrama; Arapça "zaeim", Fransızca "leader", Almanca "führer" kelimeleri karşılık gelmektedir. Türkçe karşılığı olarak ise önder, şef kelimeleri kullanılmaktadır (TDK, 2020). Türk Dil Kurumu'nun (1998, s. 1731) Türkçe sözlüğünde ise liderlik önderlik ile aynı anlamda kullanılarak "gücü, ünü ve toplumsal yeri dolayısıyla, belli zaman ve durumlar içinde, ilişkili bulunduğu küme veya toplumun tutum, davranış ve etkinliklerini değiştirip yönetme yeteneğini gösteren kimse" olarak tanımlanmıştır. Liderlik ise "lider kişilerin görevi" olarak ifade edilmiştir (TDK, 2020).

Psikoloji, sosyoloji, antropoloji, siyaset, yönetim bilimi ve birçok bilim dalının ortak çalışma alanı olması sebebiyle liderlik ile ilgili süreç içerisinde çeşitli tanımlamalar yapılmaya çalışılmıştır. Liderlik kavramı çeşitli kuramlarca tanımlanmasına rağmen çok boyutlu bir kavram olan liderliğin sadece bir yönüne odaklanılması sebebiyle bu tanımlamalar hep eksik kalmıştır. Yapılan tanımlamalar; tanımlamayı yapan kişinin bilgi düzeyine, kültürüne, bakış açısına ve o an için bulunduğu koşullar içindeki algılayış biçimlerine göre değişim göstermiştir. Bu bağlamda her zaman için güncel bir kavram olmayı başarmış liderlik kavramı ile ilgili birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen üzerinde kesin uzlaşıya varılmış bir tanımlama yapılamamıştır. "Liderlik" ve "lider" kavramları ile ilgili yapılan

tanımlamalarda kesin bir ayrım yapılmamıştır. Birçok araştırmada liderlik konusu ele alınırken lider kavramı da süreç içinde ele alınmıştır. Çelik'e (2007) göre lider grubun bir üyesini simgelemektedir. Liderlik ise bir davranış olarak görülmektedir. Eren (2012) ise liderliği; liderin yapmış olduğu şeylerle ilgili bir süreç olarak tanımlamıştır. Lider kavramını ise davranışa sevk eden kişi olarak ele almıştır.

Liderlik kavramı ile ilgili araştırmacılar tarafından yapılan belli başlı tanımlara aşağıda yer verilmiştir.

Liderliği, Etzioni (1964) "etkili kişisel özelliklere bağlı bir güç.", Hersey ve Blanchard (2007) "bireylerin veya grupların davranışlarını etkileme girişimi", Bass (1985) "grup etkinliklerini, grubun amaçlarına ulaşma doğrultusunda planlama ve örgütleme faaliyetleri", Bennis ve Nanus (1985, s.56) "görüşleri, hareketleri, davranışları ve eğilimleri etkileme, yönlendirme ve yönetme süreci", Yukl (1989, s.5) "grup veya örgütün amaçlarını belirleme, bu amaçları gerçekleştirme doğrultusunda takipçilerini motive etme, örgütün kültürünü ve devamlılığını sağlama süreci", Drucker (2000) "kendisini izleyen kişileri etkileyerek doğru şeyler yapan kişi" (Arklan, 2006, s.47), Paglis ve Green (2002) "çalışma grubunun şimdi nerede ve gelecekte nerede olması gerektiğinin teşhis edilmesi ve oraya ulaşmak için bir strateji oluşturulması süreci", Zaleznik (2004) "başkalarının düşünce ve eylemlerini etkileme gücü", Hodgetts ve Luthans (2006) "bireyleri belirli hedeflerine gerçekleştirmelerine yönelik çabalarını yönlendirme ve etkileme süreci", Eren (2012, s.431) "bir grup insanı belirli hedefler etrafında toplayabilme ve bu hedeflere ulaşmak için onları harekete geçirme yeteneği", Şişman (2018) "belli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve sevk edebilme gücü" olarak ifade etmiştir.

Eraslan'ın; liderlik kavramının ne olduğu ve ne olmadığı konusundaki görüşleri, kavramın daha iyi anlaşılması noktasında yol gösterici olacaktır.

Eraslan'a (2004) göre;

- Liderlik bir ayrıcalık pozisyonu değildir.
- Liderlik bir süreçtir.
- Liderlik ekip işidir.
- Liderlik vazgeçilmez olmak değildir.

- Liderlik sorumluluktur.
- Liderlik değişmez bir pozisyon değildir.
- Liderlik öğrenilebilirdir.
- Liderlik için doğuştan getirilen yetenekler yeterli değildir, liderlik becerilerinin kazanılması gerekir.
- Liderlik grubu harekete geçirmektir.

Liderlik konusundaki tanımlamaların genel itibarıyla örgütsel, süreçsel ve davranışsal olarak ele alındığı söylenebilir. Lider kişilerin bireysel özelliklerinin, grup üyeleriyle kurdukları iletişim ve etkileşimin, grup üyelerini etkilemeleri, pozisyonlarından kaynaklı güç ve yetki kullanımları, liderlik tanımlarının ortak noktalarını oluşturduğu ifade edilebilir. Liderlik kavramı ile ilgili tanımlar incelendiğinde kavramın farklı yönlerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda liderliği tanımlamak yerine liderliği gerçek manada anlamanın ve önemini kavramanın daha doğru olacağını söylenebilir. Liderlik kavramını; liderin ve izleyicilerinin özelliklerini, örgüt kültürünü, örgütün yapısını, yaşanılan bağlamdan bağımsız olarak ele almak kavramın tam olarak anlaşılamamasına sebep olabilir.

Drucker'a (1996) göre bir bireyin kendini lider olarak tanımlayabilmesi için takipçilerinin olması, doğru adımlar atması, davranışlarıyla model olması ve sorumluluk alması gerekir. Robins'e göre (Akt., Ş. Aslan, 2009) vizyon sahibi olma, başkalarını etkileyebilme, dürüstlük, kendine güven, teknik yetenek bir liderde olması gereken temel özelliklerdir. Stahl (1998) ise liderde bulunması gereken özellikleri; yenilikçilik, risk alabilme, geleceği öngörebilme, tehdit yerine fırsatlara odaklanabilme, grup üyelerini ödüllendirmek koşuluyla motive edebilme olarak ifade etmiştir. Goleman (2007) ise iyi bir liderin; sosyal çevresinde ve grup içinde iyi bir iletişim kurma ve sosyal bağlantılar sağlama yeteneğinin yanı sıra çevresindeki fırsatları görebilme yeteneğine sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

Liderlerin toplumları etkileyebilme noktasında sahip oldukları bir takım güç kaynakları vardır. Aşağıda liderlerin kullanmış oldukları bazı güç kaynaklarına değinilmiştir.

2.1.1 Liderin Etki (Güç) Kaynakları

Güç, başkalarının davranışlarını etkileyebilme yeteneğidir (Daft, 2013). Güç, formal ve informal olmak üzere iki bileşenden oluşur (Shively, 1994). Formal güç, çalışanlar üzerinde otorite kurma temelinde oluşan, resmi devlet kurumlarına atanmış veya seçilmiş yöneticilerin sahip olduğu ve davranışları yüksek düzeyde etkileme kapasitesine sahip güçtür. İnformal güç ise resmi güç kaynaklarının dışında kullanılan, çalışanları etkileme kapasitesine sahip güçtür. Tüm durumlar için geçerli tek bir güç türü yoktur. Güç kavramı ancak karşılaştırma yapılarak değerlendirilebilir. Birbirlerine yakın anlamlı olan güç, otorite ve yetki kavramları çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanılmış olsa da bu kavramların tam olarak aynı anlamı karşıladığı söylenemez (Güney, 2015).

Liderlik olgusunun daha iyi anlaşılabilmesi için liderlerin sahip oldukları güç kaynaklarının incelenmesi gereklidir. Bireylerin başkalarını etkileyebilmek için kullandıkları kaynaklara güç kaynakları denir. Literatürde birçok farklı güç kaynağından bahsedilmiş olmasıyla birlikte French ve Raven (1959) tarafından yapılan sınıflandırma en yaygın olarak kullanılan güç kaynakları olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.1.1.1. Yasal Güç

Liderin hiyerarşik yapı içerisindeki konumu veya örgüt içindeki rolüne bağlı olarak sahip olduğu yetkiden kaynaklanan güçtür (Olmstead, 2000). Yasal güç, grup içindeki ast üst ilişkisine dayanan ve üyeler tarafından benimsenen otoriter güçtür (Celep, 2004). Lider bu gücü sayesinde örgüt için ulaşılması gereken hedefleri belirler. Hedeflere ulaşmaya yönelik kuralları koyar ve işleyişle ilgili gerekli yönlendirmeleri yapar. Denetleme yetkisi ile örgüt üyelerinin kurallara uygun hareket etmelerini sağlamaya çalışır (Randall, 2012). Astların bu kuralları benimsemeleri için kuralların ve verilen emirlerin yasal, anlaşılır ve net olması gerekmektedir (Green, 1999). Yasal güç, kullanımı en kolay güç türü olmasına rağmen en başarılı güç türü olduğu söylenemez (Seperich ve Mccalley, 2006).

2.1.1.2. Ödül Gücü

Örgüt yöneticisi ve liderlerin hedeflere ulaşma doğrultusunda işgörenleri motive edecek formal ve informal ödülleri kullanmasıdır. Ödül gücü; terfi, ücret

artışı, prim, ikramiye vs. maddi unsurlarla kullanılabileceği gibi övgü, onaylama, takdir etme, sorumluluk verme şeklindeki manevi unsurlarla da kullanılabilir (Özler, Paşaoğlu, Tokgöz, Şakar ve Özalp, 2013). Ödülün büyüklüğü, ödülün çalışanlar için anlam taşıması ve liderlerin kendi iradeleriyle ödülü verme isteğinin işgörenler tarafından bilinmesi, ödül gücünün etkisini artırır (Yukl, 2018). Ödüllendirici güç, vaat şeklinde kullanılarak bireylerin ödüle ulaşması için motive olmalarını ve performans artışı göstermelerini sağlar. Liderlerin örgüt çalışanları için anlam taşıyan şeyleri ödül olarak sunabilme becerisine sahip olması ve çalışanlar arasında ödül dağıtımı konusunda adilane bir tutum sergilemesi gerekir (Nartgün, Nartgün ve Arıcı, 2016, s. 5).

2.1.1.3. Zorlayıcı Güç

Örgüt içinde korkutma ve tehdit ile işgörenlerin istenilen yönde davranış göstermelerini sağlayan maddi ve manevi bir güçtür (M.Ş. Şimşek, 2002). Lider bu gücünü işten çıkarma, olumsuz sicil notu verme, maaş kesme, uyarma cezası verme şeklinde gözdağı vererek kullanabilir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Çalışanlar cezalandırıcı güç ile karşılaşmamış olmalarına rağmen çevrelerinden edindikleri deneyimler sayesinde liderin istediği şekilde davranmaya özen gösterirler. İşgörenlerin hatalı davranışları ile ilgili dönüt verilmesi bu gücün etkinliğini artırır (Randall, 2012). Bu güç sayesinde geçici başarılar elde edilse de bu gücün sıklıkla kullanılması etki gücünün zamanla azalmasına ve çalışanların duyarsızlaşmasına sebep olabilir (Kırel ve Özkalp, 1998, s.14). Örgüt içinde endişe, kaygı, korku, depresyon vs. istenmeyen durumlarının yaşanmasına sebep olabilir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

2.1.1.4. Uzmanlık Gücü

Örgütün ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve örgütü daha ileriye taşıyabilmek için liderin sahip olduğu özel bilgi, yetenek ve deneyimlerinden kaynaklanan güçtür (Türk, 2016, s.58; E. Yılmaz, 2014, s.147). Liderin almış olduğu kararlar başarı sağladığında, liderin uzmanlık gücü artar. Yanlış kararlar ise liderin uzmanlık gücünün azalmasına yol açar (Eraslan, 2004). Liderin kendi uzmanlık alanı dışındaki alanların uzmanlık gücüne başvurması uzmanlık gücünün etkisinin azalmasına sebep

olabilir. Bu durum çalışanların lidere olan güvenlerinin azalmasına ve iş verimlerinin düşmesine neden olabilir (French ve Raven, 1959, s.156).

2.1.1.5. Karizmatik Güç

Liderlerin karizmatik özellikleri (fiziksel özellik, duruş, ses tonu, hitabet, kültür seviyesi) ile çalışanlar üzerinde oluşturdukları etkidir (Cansüngü, 2016, s.24). İşgörenlerin liderlerini örnek almaları, liderlerine hayranlık duymaları ve kendilerini liderleriyle özdeşleştirmeleri liderlerin karizmatik gücünün artmasına neden olur (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Liderin örgüt üyelerini sahiplenmesi, çalışanlarına karşı adilane ve hoşgörülü davranışları karizmatik gücünü ve etkinliliği arttırır (Çelik, 2007, s.97). Karizmatik gücün etkisiyle kendilerini liderleriyle özdeşleştiren üyelerin motivasyon düzeyleri artarak örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi kolaylaşır (Kaplan, 1964; Koçel, 2013, s.557; Yukl, 1989).

Yukarıda genel itibarı ile liderlerin sahip oldukları güç kaynaklarından bahsedilmiştir. Bir lider olarak okul yöneticilerinin ise teknik güç, insani güç, eğitsel güç, sembolik güç ve kültürel güç kaynaklarına sahip olması gerekir (Sergiovanni, 1984). Bu güç kaynaklarının yönetim süreçleri, insan ilişkileri, eğitim süreçleri, model olma ve iyi bir örgüt iklimi oluşturma ile ilgili oldukları söylenebilir.

2.2. LİDERLİK KURAMLARI

2.2.1. Büyük Adamlar Kuramı

Liderlik kavramı ile ilgili ilk çalışmalar siyasi, sosyal ve askeri alanlarda tarihte derin iz bırakmış liderlerin hayatlarının ve özelliklerinin incelenmesi ile başlamıştır (Bass, 1985; Koçel, 2013, s.575). Büyük adamların bu özellikleri içinde bulundukları toplumlar tarafından birer kurtarıcı ve önder olarak görülmelerine imkân tanımıştır. Özellikler kuramının temelini oluşturan "Büyük Adamlar Kuramı" Antik Yunan Çağına dayanan geçmişi olmasına rağmen 1840'lı yıllarda Thomas Carlyle tarafından ele alınmıştır (Hogg ve Vaughan, 2002). "Büyük Adamlar" çalışmalarına göre liderlik, eğitimle ve sonradan kazanılabilecek bir özellik olmayıp insanlar doğuştan lider olabilecek özelliklerle dünyaya gelirler (Zaccaro, 2007, s.6). Birçok araştırmacı tarafından eleştirilen kuram, davranış bilimlerinin gelişmesiyle birlikte önemini yitirmiş ve yerini özellikler kuramına bırakmıştır.

2.2.2. Özellikler Kuramı

Büyük Adamlar kuramının devamı niteliğinde sayılan, 1940'lı yıllara kadar etkinliğini sürdüren kurama göre liderlerin doğuştan sahip olması gereken bazı özellikleri vardır. Kuram, lider kişilerin özellikleri ile normal bireylerin sahip oldukları fiziksel, kişisel, sosyal ve psikolojik özelliklerin karşılaştırılması temeline dayanır (Hersey, Blanchard ve Johnson 2007). Kuram, liderleri; boy, kilo, güçlülük, yaş, yakışıklılık, fiziksel olgunluk, zekâ, hitabet, özgüven, güvenilirlik, iletişim, girişimcilik, risk alma vs. temelinde ele almıştır (Eren, 2012, s.441).

Ralph M. Stogdill, liderlerin kişisel özellikleri ile ilgili birçok çalışmayı incelemiş ve liderliğe ilişkin kişisel faktörleri: kapasite, kazanım, sorumluluk, katılım ve statü olmak üzere beş başlık altında toplamıştır (Hoy ve Miskel, 2012, s.386). Stogdill (1948, s.65) Hitler, Mussolini ve Napolyon'un boylarının kısa olmasına rağmen etkili birer lider oldukları görüşü ile özellikler kuramının liderliği tek başına açıklamakta yetersiz kalacağını ve durumsal etmenlerin de dikkate alınması gerektiğini savunmuştur (Koçel, 2011, s.577; Güney, 2015).

Bennis, Katz ve Yukl günümüzde de özellikler kuramının savunucuları olmakla birlikte liderlerin işe dönük "teknik beceriler", "insan ilişkileri" ve "hitabet" özellikleri ile ilgili çalışmalar yapmışlardır (S. Aslan, 2019, s.137). Yukl'a (2018) göre liderlerin; teknik, kavramsal ve sosyal olmak üzere birtakım becerilere sahip olması gereklidir. Yukl, örgüt içinde alt kademelerde görev yapan bir yönetici için daha çok teknik becerilerin önem kazandığını belirtirken örgütün tepe yönetimi pozisyonunda bulunan yönetici ve liderlerin ise daha çok kavramsal becerilerinin ön planda olması gerektiğini savunmuştur. Sosyal becerilerin ise örgüt içindeki tüm kademelerde görev yapan yönetici ve liderler için önem taşıdığını belirtmiştir. Beceriler yaklaşımı, liderliğin doğuştan gelen bir potansiyel olmadığı ve birçok kişinin liderlik potansiyeline sahip olabileceği görüşleriyle özellikler yaklaşımından ayrılır (Turan ve Bektaş, 2014, s.307).

2.2.3. Davranışçı Kuram

Özellik kuramının liderliği sadece liderin özellikleri temelinde ele alması konusunda eleştiri alması sebebi ile davranışçı kuramlar geliştirilmiştir. Davranışçı kuramlar ile başarılı olmuş liderlerin somut ve gözlenebilir davranışları ve grup

üyeleri ile olan ilişkileri inceleme konusu olmuştur (G. Budak ve G. Budak, 2004). Zel (2001), liderliğin doğuştan gelen bir yetenek olduğu görüşüne karşı çıkarak liderliğin eğitim ile sonradan öğrenilebilecek yönlerinin olduğunu ifade etmiştir. Davranışçı kuram, lider davranışlarını göreve yönelik ve insan yönelik olmak üzere ele almıştır (Sabuncuoğlu ve Tüz 1998, s.178).

Davranışçı kuramların geliştirilmesine katkı sunan çalışmalara aşağıda kısaca değinilecektir.

2.2.3.1. Ohio States Üniversitesi Araştırmaları

Ralf M. Stogdill tarafından 1940'lı yıllarda yapılan çalışmalarda liderlik davranışlarının temel boyutları belirlenmeye çalışılmıştır (Başaran, 2004, s.71). Bu amaçla uzman bir ekip tarafından geliştirilen ölçek, farklı alanlarda çalışan yöneticilerin liderlik davranışlarını belirlemek amacıyla uygulanmıştır (Luthans, 2011, s.416-417). Araştırmalar sonucunda liderliğin görev yönelimli "yapıyı kurma" ve ilişki yönelimli "anlayış gösterme" boyutları olduğu belirlenmiştir (Çelik, 2007, s.187-215). "Yapıyı kurma" boyutunda liderin, örgütsel işleyişi sağlama ve örgütsel amaçları (planlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim, denetim) gerçekleştirmeye yönelik davranışları ifade edilmiştir. "Anlayış gösterme" boyutunda ise liderlerin, örgüt çalışanlarının kendilerini değerli hissetmelerini sağlayacak ihtiyaçlarını (güven, saygı, istek, destek, ilgi) karşılamaya yönelik davranışları belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda liderlerin yapıyı kurmaya yönelik davranışları ile işgörenlerin performans ve motivasyonlarında artış sağlanırken işe devamsızlık oranlarında düşüşler olduğu gözlenmektedir (Koçel, 2013).

2.2.3.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları

Davranışçı liderlik kuramlarının gelişimine büyük katkısı olan araştırmaların amacı örgüt içinde çalışanların iş doyumlarına ve örgütsel performanslarına etki eden faktörleri belirlemektir (G. Budak ve G. Budak, 2004, s.400). Bu kapsamda örgüt içinde yüksek verim alınan bölümlerin yöneticileri ile düşük verim alınan bölümlerin yöneticilerinin davranış ve kişilik özellikleri incelenmiştir (Başaran, 2004, s.69). Yapılan araştırmalar sonucunda, liderlerin davranışları "bireye dönük" ve "işe dönük" olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır (Northouse, 2015, s.36). İşe dönük davranışları benimseyen liderler önceden belirlenmiş normlar çerçevesinde örgüt

çalışanlarını denetlerken, bireye dönük davranışları benimseyen liderler ise örgüt çalışanlarının ilgi, ihtiyaç ve gelişimleri ile ilgilenirler (Erçetin, 2000, s.33-34). Araştırma sonucunda, bireye dönük liderlerin, işgörenlerden daha yüksek verim ve iş tatmini elde ettikleri tespit edilmiştir. İşe dönük liderlerin ise örgüt içinde güvensizlik, düşük bağlılık, yüksek devamsızlık oranları ve iş gücü devrine neden oldukları belirlenmiştir (Hoy ve Miskel, 2012).

2.2.3.3. Harvard Üniversitesi Araştırmaları

Robert Bale tarafından gerçekleştirilen araştırma liderliği, Ohio States ve Michigan araştırmalarına benzer bir şekilde iş liderliği ve sosyal liderlik olarak ele almıştır (Tarım, 2010). Bale, grup içinde farklı kişilerin liderlik davranışı gösterebileceğini belirtmiştir. Tek bir liderde farklı özellikler aramak yerine grup içinde iş liderliği ve sosyal liderlik özelliklerine sahip iki farklı lider olabileceğini savunmuştur (Işık, 2014).

Bale'nin yapmış olduğu araştırmalar sonucunda liderlik davranışlarının; yapılan faaliyetlerin seviyesi, verilen görevi istenilen şekilde yerine getirebilme yeteneği ve üyeler tarafından sevilme derecesi olmak üzere üç boyutu olduğu belirlenmiştir (Yeşilyurt, 2007). Bale'e göre grup üyeleri tarafından kabul gören, iyi iletişim kuran ve orijinal fikirler ortaya koyabilen kişilerin lider olabilme şansları daha yüksektir (Zel, 2001).

2.2.3.4. Blake ve Mounton Yönetim Tarzı Matrisi

Teksas Üniversitesinden Robert Blake ve Jane Mounton, Ohio States ve Michigan Üniversitesi araştırma sonuçlarına dayanarak 1964 yılında yönetim tarzı matrisini geliştirmiştir. Yönetim ızgarası modeline göre liderlerin davranışları "insan ilişkileri" ve "üretim" olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır (Lunenburg ve Ornstein, 1996, s.142). Kuram, çevresel faktörleri ve durumsallığı dikkate almamış ve grup liderliğinin her ortamda etkili olacağını savunmuştur. Liderlik davranışları, dikey ve yatay olmak üzere iki boyut ve dokuz değişkene göre şekillendirilmiştir. Bu modele göre 81 çeşit liderlik şekli ortaya çıkmış olmakla birlikte bunlar: zayıf liderlik, görev liderliği, şehir kulübü liderliği, denge sağlayıcı liderlik ve grup liderliği olmak üzere 5 ana başlık altında ele alınmıştır (Çelik, 2013).

Yönetim Tarzı Matrisinde 81 farklı liderlik stilinin ortaya çıkması ile liderlerin herhangi bir problem durumu ile karşılaşmaları durumunda, matris 81 farklı çözüm önerisi sunmaktadır. Bu bağlamda liderlerin örgütleri için duruma en uygun çözüm önerisini bulmalarını kolaylaştırmaktadır (Blake ve Mouton, 1978, s.12).

2.2.3.5. Rensis Likert Sistem 4 Modeli

Likert tarafından geliştirilen model Michigan Üniversitesi çalışmalarının devamı niteliğindedir. Likert, çalışan odaklı ve iş odaklı olmak üzere lider davranışlarını ele alarak sistem 4 modelini geliştirmiştir (Saruhan ve Yıldız, 2013).

Sistem 1 (İstismarcı - Otoriter Liderlik): Otoriter bir tutumun sergilendiği, astlara güvenin olmadığı, baskı ve cezalandırma ve tehditin hâkim olduğu, çalışanların görüş ve önerilerinin dikkate alınmadığı liderlik stilidir.

Sistem 2 (Yardımsever - Otokratik Liderlik): Çalışanların fikirlerinin pek önemsenmediği, yazılı kurallar çerçevesinde çalışanlara yetki verilen, amaçlara ulaşmak için ceza ve ödül sisteminin kullanıldığı liderlik stilidir.

Sistem 3 (Katılımcı Liderlik) : Çalışanlar ile liderin fikir alışverişinde bulunduğu, önemli konular hariç teknik konularda çalışanlara karar verme yetkisi tanıyan, sınırlı güvenin olduğu, ödül ve cezaların güdüleyici araç olarak görüldüğü liderlik stilidir.

Sistem 4 (Demokratik Liderlik) : Çalışanlara saygı ve güven duyulan, çalışanların görüş ve önerilerinin önemsendiği, yetkinin örgütün her kademesinde paylaşıldığı, yatay ve dikey iletişimin sağlıklı bir şekilde yürütüldüğü liderlik stilidir.

Likert'e göre örgütün yönetim tarzı, sistem 4'e yaklaştıkça o örgütün başarılı olma şansı artar. Sistem 4 her ne kadar liderler tarafından uygulanması istenilen liderlik modeli olsa da bazı araştırmacılar tarafından her duruma uygun olamayacağı konusunda eleştirilere maruz kalmıştır (Cansüngü, 2016, s.35).

Örgütler için üst düzeyde verim alınabilmesi için çalışanların kendilerini değerli hissedebilecekleri, fikirlerinin önemsendiği ve sorunlarının çözümlendiği bir örgüt ortamı yaratılması çalışanların örgütsel bağlılık ve örgütsel mutluluklarının artmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin insan unsurunu ve örgütsel hedeflerini dikkate alarak başarılı bir yönetim anlayışı sergileyebilmeleri için

katılımcı ve demokratik bir liderlik stili ile daha fazla verim sağlanabileceği söylenebilir.

2.2.3.6. Dougles McGregor'un X ve Y Kuramı

Douglas McGregor tarafından 1960'lı yıllarda gerçekleştirilen çalışmalara göre liderlerin davranışlarını belirleyen en önemli unsurun, liderlerin insan davranışları hakkındaki varsayımlarıdır. Öncelikle klasik yönetim anlayışının etkisiyle "X kuramını" geliştiren Mcgregor daha sonra insani ilişkilerini dikkate alan "Y Kuramını" geliştirmiştir (Eren, 2012, s.26).

"X" teorisine göre bireyler çalışmaktan hoşlanmazlar ve sorumluluk almazlar. Kendi çıkarları ön plandadır. İşgörenler yönetilmeyi isterler ve örgütsel hedeflerin onlar için bir önemi yoktur. Bu sebeplerle işgörenler korkutulmalı, cezalandırılmalı, yönlendirilmeli ve kontrol altında tutulmalıdır (Bolden, Gosling, Marturano ve Denisson, 2003, s.7). "Y" teorisine göre çalışmak doğaldır. Bireyler uygun koşulların sağlanması durumunda sorumluluk almaktan kaçınmazlar ve sorunların çözümüne özgün çözüm önerileri getirirler. Bireyler yaratıcı, yenilikçi aynı zamanda öz değerlendirme ve özyönetim becerilerine sahiptirler (McGregor, 1991'den akt., Karip, 2014, s.26). "X kuramı" yönetsel sorunların kaynağını çalışanlarda ararken, "Y kuramı" ise sorunların çözümünü yönetimin kendisinde aramaktadır (Ş. Aslan, 2019).

2.2.3.7. Z Kuramı

William Quchi ve Adler Joeger, "X" ve "Y" kuramlarının bütün örgütler için uygulanamayacağını belirterek Amerikan tipi ve Japon tipi yönetim modellerini karşılaştırarak, yönetimde insan boyutunu ele alan yeni bir kuram geliştirmişlerdir (Aktan, 2011, s.399). Kurama göre çalışanlar alanlarında uzmanlaşmalı ve iş yerlerinde uzun süreli istihdam edilmeli, örgüt içinde alınan kararlara çalışanların katılımları ve sorumluluk almaları sağlanmalıdır. Örgüt yöneticileri denetim faaliyetlerini doğal ortam içinde gizli; biçimsel denetimleri ise açık bir şekilde gerçekleştirmelidir. Çalışanlara örgüt içinde kariyer yapma ve terfi etme imkanı sunulmalıdır (Daft, 1983'den akt., Başaran, 2004, s.80-81).

2.2.3.8. Liderlik Doğrusu/Liderlik Dizisi Kuramı

Robert Tannenbaum ve Warren H.Schmidt, yöneticilerin liderlik stillerini belirlemelerini etkileyen farklı etmenlerin olduğunu ilk kez dile getirmişlerdir. Kuram, lider davranışlarını yönetici merkezli ve çalışan merkezli olmak üzere ele almıştır. Lider davranışları bir uçtan diğer uca hareket ettiğini öne süren bir doğru üzerinde yedi farklı duruma göre ifade etmiştir (Şimşek, Çelik ve Akgemli, 2016, s.208). Doğrunun bir ucundan diğer ucuna doğru giderken liderlerin kullandıkları otorite miktarı azalırken işgörenlere tanınan serbestlik ise artış göstermektedir. Birinci durumda lider kararları alır ve astlara bildirir. İkinci durumda lider kararı verir ve astları ikna etmeye çalışır. Üçüncü durumda lider fikirlerini astlara iletir ve tepkilerini ölçer. Dördüncü durumda lider geçici bir karar alır ve karar hakkında astların görüşlerine önem verir. Beşinci durumda lider sorunu ortaya koyar ve kararı tartışmaya açar. Altıncı durumda lider sorun ve konuyla ilgili sınırları tanımlar ve grup kararını bekler. Yedinci durumunda lider kendisinin belirlemiş olduğu sınırlar çerçevesinde kararı astlara bırakır. Bu tarz yönetime personeli güçlendirme (empowerment) örnek gösterilebilir (Uysal, 2017).

2.2.3.9. Lewin, Lippit ve White'nin Demokratik, Otokratik ve Müdahalesiz Yönetim Kuramı

Kurt Lewin'in öncülük ettiği, Lippit ve White'ın katkılarıyla yapılan araştırmalarda çocuklardan oluşan üç farklı grup oluşturulmuş ve bu grupların başlarına farklı liderlik stillerini benimseyen liderler görevlendirilmiştir. Araştırma sürecinde; liderlerin davranış biçimleri, karar alma süreçleri, grup ile etkileşimleri, grup üyelerinin tutum ve davranışları, üyelerin birbirleri ile etkileşimleri vs. konularında gözlemler yapılmıştır. Liberal ve demokrat liderlerin özellikleri belirlenmiştir (Eren, 2009, s.35; Güney, 2015, s.367).

Araştırma sonucunda demokratik bir liderlik anlayışı benimseyen liderlerin karar alma sürecine grup üyelerini dâhil ettikleri, grup üyelerine adilane davrandıkları ve grup üyelerine çalışmak istedikleri arkadaş gruplarını seçme konusunda özgürlük tanıdıkları belirlenmiştir (Eren, 2009, s.35). Liberal liderlik anlayışında ise liderler grup üyelerinin eğitilmesini ve karar verici olmalarını sağlar. Sorumluluk almayı ve güç kullanmayı tercih etmezler. İstenilmesi durumunda fikir

beyanında bulunurlar ve örgüt içerisindeki görev dağılımına karışmazlar (Güney, 2015, s.368).

2.2.3.10. Dikey İkili Bağlılık Kuramı

George B. Graen tarafından geliştirilen dikey ikili bağlılık kuramı, liderin örgüt çalışanlarıyla bire bir iletişim kurmasını ve insan ilişkilerini gerekli görür. Kurama göre liderlerin başarılı olabilmesi için çalışanların yeterliliklerini bilmesi ve çalışanların katkı sunmalarını kolaylaştırıcı rol oynaması gerekir (Başaran, 2004, s.86). Kuram, liderin çalışanların tümüne aynı liderlik tarzı ile yaklaşamayacağını belirtir. Lider bazı astlar ile daha yakın ilişkiler kurabilir ve yetkilerini paylaşabilir. Geliştirilen bu kuram ile liderlerin güç ve kaynaklarının astları ile farklı ilişkiler geliştirerek nasıl kullandıkları belirlenmeye çalışılır (Çekmecelioğlu ve Ülker, 2014, s.37).

2.2.4. Durumsallık Kuramları

Durumsallık kuramları; "her ortamda ve her zaman için geçerli olan tek tip bir liderlik özelliği ve davranışı söz konusu değildir" anlayışı ile ortaya çıkmıştır (Hoy ve Miskel, 2012). Toplumsal değişimlerle birlikte insan ve çevre koşullarında değişimler yaşanmakta ve önceden etkili olan liderlik biçim ve davranışları etkisini yitirebilmektedir. Bundan dolayı liderlik, yere ve zamana göre değişim gösteren, karmaşık bir sistemin belirlediği yönetsel bir rol davranışıdır (Eren, 2012, s.441). Bazı durumlarda insana yönelik liderlik davranışları etkili olabilirken bazı durumlarda ise işe yönelik liderlik davranışları etkili olabilir (Kılınç, 1995).

Alanyazında araştırmacılar tarafından ortaya atılan belli başlı durumsal liderlik kuramlarına aşağıda değinilecektir.

2.2.4.1. Fiedler'in Durumsallık Kuramı

Durumsal liderlik kuramı ile ilgili ilk olma özelliği taşıyan ve en kapsamlı çalışmalar Fred Fiedler tarafından yapılmıştır (Turan ve Bektaş, 2014). Fiedler geliştirmiş olduğu kuramında liderlerin kişilik özelliklerini, içinde bulunulan koşulları ve bunların liderin etkililiğini nasıl etkilediğini belirlemeye çalışmıştır. Lider için karşılaşılan sorunların çözümü noktasında en ideal ve tek tip liderlik stili

bulunmamaktadır. En etkili liderlik stilini bulunulan ortamın koşulları belirler (Gedikoğlu, 2015, s.35).

Fiedler'e göre yöneticilerin başarılı bir şekilde icra ettikleri liderlik stilini değiştirmek için çaba harcamak gereksiz ve zordur. Liderlerin kendi liderlik tarzlarını analiz etmelerinin sağlanması ve durumsal koşullara göre örgüt için en iyi liderlik tarzının belirlenmesi gerekir (Keçecioğlu, 2003, s.179). Başka bir ifadeyle otoriter bir tutum sergilenmesi gerekli görülen bir durumda örgüt yöneticisinin tutumunu değiştirmeye zorlamak yerine otoriter bir liderlik anlayışı benimseyen yönetici görevlendirilmelidir (Şimşek vd., 2016).

Fiedler "en az tercih edilen iş arkadaşları" ölçeği ile davranışçı kuramlara benzer bir şekilde liderlik davranışlarını; işe odaklı ve insana odaklı olmak üzere iki boyutta ele almıştır (Ş. Aslan, 2019). Ölçeğe göre en az tercih edilen iş arkadaşları hakkında olumsuz beyanlarda bulunan liderlerin işe ve üretime odaklı oldukları; olumlu beyanda bulunan liderlerin ise insan odaklı liderler oldukları gözlenmektedir. İnsan odaklı liderler çalışanlar ile olumlu ilişkiler geliştirerek onlardan maksimum verim ve performans almayı önemserken üretim odaklı liderler ise işin yapılmasını ve üretimin sağlanmasını önemserler (Şimşek vd., 2016, s.212).

Fiedler'in geliştirdiği "en az tercih edilen iş arkadaşları" ölçeğine göre liderin hangi davranışlarının daha faydalı olabileceğini kararlaştırabileceği üç değişken ve iki boyutun birleşmesine bağlı 8 farklı durum ortaya çıkmıştır. Fiedler'in yapmış olduğu sınıflandırmaya göre liderin örgüt üyeleri ile ilişkileri iyi veya zayıf olabilir. Liderin pozisyon gücü güçlü veya zayıf olabilir. Yapılan işin yapısı belirlenmiş veya belirsiz olabilir. Yapılan bu sınıflandırma ile liderin işe odaklı ve insana odaklı (ilişki) olması farklı durumlarla birleştirilmiştir. Kuram, liderin makam gücünün düzeyini ve durumsal değişkenleri değerlendirmenin zorluğu, bazı kültürel durumsal değişkenleri (stres, grup kültürü ve homojenliği) ve işgörenlerin özelliklerini dikkate almaması ve Fiedler'in geliştirmiş olduğu ölçeğin güvenirliğinin düşük olması sebebi ile eleştiri almıştır (Erçetin, 2000).

2.2.4.2.Yol Amaç Kuramı

Robert House ve Martin Evans tarafından 1970'li yıllarda Vromm'un beklenti kuramından etkilenilerek geliştirilen bir kuramdır (Şimşek vd., 2016, s.214).

Davranışçı kuramların liderlerin davranışlarını görev ve ilişkiye yönelik olma boyutlarını dikkate alarak geliştirilen kuram ile liderlerin özelliklerinden ziyade farklı durumlara uygun davranış sergileme becerileri tespit edilmeye çalışılmıştır (Özkalp ve Kırel, 2010, s.152). Kurama göre, lider çalışanlarını motive etmek için örgütün amaçlarını ve çalışanlardan beklentilerini açıklar. Örgütün hedeflerine ulaştıracak yolları belirler ve amaca ulaşmak için çalışanlarını destekler. Çalışanların kendilerini değerli hissetmeleri ve motive olmalarını sağlamak amacıyla beklentilerine uygun ödüller sunar (Celep, 2004). Çalışanların kişisel çıkarları ile örgütün çıkarları eş zamanlı olarak doyurulduğunda örgütün verimliliği ve etkililiği de artar. Çalışanların kendilerini örgütlerine adamaları sağlanmış olur.

Yol Amaç kuramına göre liderler; emredici liderlik, başarı odaklı liderlik, destekleyici liderlik ve katılımcı liderlik olmak üzere dört farklı liderlik davranışında bulunarak çalışanların performanslarını, motivasyonlarını ve işdoyumlarını etkileyebilir (Hoy ve Miskel, 2012). Liderlerin seçeceği davranış stilinde; çalışanların kişilik özellikleri, yetenekleri, ihtiyaçları, görevin yapısı, grubun özellikleri ve çevresel faktörler etkili olmaktadır. Lider bu unsurları dikkate alarak dört stilden herhangi birini benimseyebilir (Hoy ve Miskel, 2012). House ve Evans'ın geliştirdiği kuram iş yaşamındaki bazı önemli değişkenleri dikkate almaması, örgüt içindeki çalışanların tümünün kişisel özelliklerine ulaşılmasının ve onları motive etmenin zorlukları sebebiyle eleştiri almıştır (Can, Aşan ve Aydin, 2006, s.314). Yol amaç kuramının olumlu bir örgüt iklimi oluşturulması ve örgütsel mutluluk düzeyinin artırılması adına etkili kullanabilecek bir kuram olduğu söylenebilir.

2.2.4.3. Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı

Victor Vroom ve Philip Yetton tarafından liderlerin etkili ve doğru kararlar vermelerini sağlamak amacıyla geliştirilen kuram, Jago tarafından yapılan yeni çalışmalarla desteklenmiştir (Şimşek vd., 2016, s.214). Kuram; "Karar Ağacı Modeli", "Liderin Katılım Teorisi" isimleriyle de anılmaktadır (Dirican, 2007, s.38). Örgüt içinde karşılaşılan duruma göre en doğru liderlik davranışlarını belirleyebilmek amacıyla yedi farklı sorudan oluşan model oluşturulmuştur. Ayrıca otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru beş liderlik biçimi belirlenmiştir.

Normatif kurama göre liderin verdiği kararın etkililiği; kararın niteliğine, kararın astlar tarafından kabul edilebilirliğine ve kararın en doğru zamanda verilmesine bağlıdır (Zel, 2011). Çalışanların karar alma sürecine katılımlarını sağlamaya yönelik girişimler, çalışanların kararları benimsemelerini kolaylaştıracak ve liderin etkililiğini artıracaktır (Şimşek vd., 2016, s.215). Ayrıca çalışanların kendilerini değerli hissetmelerini, örgütsel bağlılık ve performanslarının artmasını sağlayacaktır. Kuram, etkili ve hızlı karar verme konusunda tam manasıyla yol gösterici olmaması ve lider özelliklerini ve çalışanların kararlara tepkilerini yeterince dikkate almaması sebebiyle eleştiri almıştır (Erçetin, 2000, s.52).

2.2.4.4. Hersey Blanchard'ın (Olgunluk) Durumsal Liderlik Kuramı

Blake ve Mounton'un görev yönelimli ve ilişki yönelimli iki boyutlu liderlik kuramına farklı durumlar için uygun liderlik davranışlarını belirleyebilmek için olgunluk boyutu eklenerek geliştirilmiştir (M. Aydın, 2010). Kuram, lider davranışlarının örgüt çalışanların olgunluk düzeyine bağlı olarak değişeceğini varsayar (Daft ve Marcic, 2011). Olgunluk kavramı ise iş olgunluğu ve psikolojik olgunluk olmak üzere ele alınmıştır. İş olgunluğu, bireyin kendi işiyle ilgili uzmanlık, yeterlilik, deneyim ve teknik bilgi düzeyini ifade eder. Psikolojik olgunluk ise bireyin kendisine güvenmesini ve işi yapmaya istekli olmasını ifade eder (Serinkan, 2008).

Kurama göre çalışanların olgunluk düzeyleri farklı liderlik tarzları uygulanmasını gerektirmektedir. Kuramda dört çeşit liderlik biçiminden bahsedilmiştir. Bunlar: Emir verici liderlik (M1), eğitici liderlik (M2), destekleyici liderlik (M3) ve yetki verici liderlik (M4) olarak ele alınmıştır (Çelik, 2007, s. 30). Çalışanların olgunluk düzeyleri, liderden görmek isteyecekleri liderlik davranışlarını etkileyecektir. Liderin davranışları ile çalışanların olgunluk düzeyleri arasındaki tutarlılık arttıkça liderin etkililiği artar. Kuram, lider ile çalışanlar arasındaki ilişkilere etki edebilecek diğer değişkenleri yok sayması ve çalışanların olgunluk düzeylerinin ölçülebilirliği noktasında herhangi bir çalışma olmaması sebebiyle eleştirilmiştir (Eren, 2012, s. 453).

2.2.4.5. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı

Reddin, kuramın geliştirilmesinde Ohio States Araştırmaları ve yönetim gözeneği modelinden faydalanmıştır. Liderliğin, göreve ve ilişkiye yönelik olma boyutlarına etkililiği de eklemiştir ve liderliği 3 boyutlu olarak ele almıştır (Eren, 2009, s.513; Şimşek vd., 2016, s.216). Reddin liderliğin görev ve ilişkiye yönelik olma boyutlarını: kopuk liderlik, ilgili liderlik, bütünleşmiş liderlik ve adamış liderlik olarak ifade etmiştir (Zel, 2001, s.127-128). Dört tanesi etkili (yönetici, geliştirici, iyi niyetli otokrat, bürokrat), dört tanesi ise etkisiz (uzlaştırıcı, misyoner, otokrat, ilgisiz) olmak üzere sekiz çeşit liderlik yaklaşımı ortaya koymuştur (M. Aydın, 2010, s.248-249).

Reddin, liderlerin başarısını süreç içinde harcanılan emekten ziyade süreç sonunda elde edilen sonuca odaklanarak değerlendirir. Liderlerin etkililiğini "görünüşte etkililik" ve "kişisel etkililik" olarak ele alır. Örneğin çalışanların işe zamanında gelmeleri görünüşte etkililiği sağlamasına rağmen örgütsel amaçlar için istenilen katkıyı sunamayabilir (Zel, 2001). Yine aynı şekilde yöneticinin dış çevre ile iyi ilişkiler kurması kişisel anlamda etkililiği yansıtır. Fakat bu etkililiğin örgüt için nasıl bir katkı sunduğu önemlidir. Bu bağlamda örgüt içinde kişisel etkililik ve görünüşte etkililik durumları bir arada bulunmalıdır (Ömürgönülşen ve Sevim, 2005).

2.2.4.6. Yukl'ın Liderlik Davranışları Kuramı (Çok Bağlantılı Liderlik)

Yukl (2018) diğer durumsallık yaklaşımlarından farklı olarak örgütsel yapı içindeki süreçleri ve örgütsel işleyişi etkileyen değişkenleri daha derinlemesine incelemiştir. Yukl'a göre örgüt içindeki birçok unsur etkileşim halindedir. Bu değişkenlerden herhangi birinde meydana gelecek aksaklık örgüt işleyişini etkileyen diğer değişkenleri de etkileyecektir (Başaran, 2004, s.99). Yukl, Ohio States Araştırmalarını geliştirerek yapıya önem verme ve insana önem verme boyutlarına otokratiklik ve demokratiklik boyutlarını eklemiştir. Kurama göre lider, örgüt içinde yapıya daha fazla önem verdiğinde otokratik ya da işgörenlere daha fazla önem verdiğinde demokratik olmayabilir. Lider, işgörene önem verme veya üretim boyutlarının her ikisinde de otokratik veya demokratik davranabilir (Başaran, 2004, s.100).

2.2.4.7. John Adair'in Durumsallık Kuramı

John Adair tarafından geliştirilen kurama göre etkili lider örgüt içindeki farklı grupların koordinasyonlarını sağlamalıdır (Gedikoğlu, 2015, s.38). Kurama göre liderlerin çok fazla özelliğe sahip olması, doğru yer ve zamanda bulunması yeterli değildir. Bunlara ek olarak liderin; örgütünün yapısı, büyüklüğü, imkân ve olanaklarını dikkate alarak örgütü için en doğru kararları alması gerekmektedir (Başaran, 2004, s.100-101). Durumsal yaklaşım kuramları farklı koşullarda uygulanacak liderlik davranışları hakkında yeterli düzeyde bilgi içermemesi ve liderlerin kişilik özelliklerini dikkate almaması sebebiyle eleştirilere maruz kalmıştır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

2.3. LİDERLİK STİLLERİ

Liderlik kavramıyla ilgili kesin bir tanımlama yapılamadığı gibi örgütlerin yapılarının, büyüklüklerinin, amaçlarının, kültürlerinin, koşullarının farklı olması sebebi ile tüm örgütler için geçerli tek tip bir liderlik stili de bulunmamaktadır. Ayrıca çağın gerekleri, iş yaşamında ve örgüt yönetim anlayışında meydana gelen değişim ve gelişimler yeni liderlik tarzlarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Yeni liderlik tarzlarının ortaya çıkmasıyla birlikte geçmişten günümüze varlığını sürdüren liderlik kavramının kapsamında ve toplum tarafından algılanış biçiminde de değişimler meydana gelmiştir. Bu bağlamda süreç içerisinde alanda meydana gelen değişimlerin etkisiyle bazı liderlik tarzları geçerliliğini yitirmiş ve yerini yeni liderlik tarzlarına bırakmıştır.

Alanyazın incelendiğinde liderliğin; grup büyüklüğüne göre, durumlara göre, anlayış ve davranışlara göre sınıflandırılmasının yapıldığı ve birçok yeni liderlik tipinin ortaya çıktığı gözlenmiştir. Grup büyüklüklerine göre: şahsi liderler ve yönetici liderler, durumlarına göre: pozitif liderler ve negatif liderler, anlayış ve davranışlarına göre: demokratik, otokratik, hümanist, destekleyici, karizmatik, dönüştürücü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderler ortaya çıkmıştır (Şimşek, vd., 2016, s.199). Ayrıca alanyazında yeni yaklaşımlar olarak vizyoner liderlik, karizmatik liderlik, dengeli liderlik, öğretimsel liderlik, hizmetkâr liderlik, toksik liderlik, karanlık liderlik, akademik liderlik, dağıtıcı liderlik, süper liderlik, paternalist liderlik, ilham verici liderlik, etkileşimli liderlik, güven verici liderlik,

pozitif liderlik, otantik liderlik, etik liderlik, kültürel liderlik, kuantum liderlik, ruhsal liderlik, uyum sağlayıcı liderlik, interaktif liderlik, kendi kendine liderlik, stratejik liderlik ve dağıtılmış liderlik kavramları ele alınmıştır.

Liderlik kavramı ilgili meydana gelen gelişim sürecinde liderlerin içinde bulundukları koşullara göre bazı durumlarda otokratik bazı durumlarda ise demokratik bir davranış sergilemesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. 1970'li yıllarda Mcgregor Burns tarafından yapılan çalışmalar neticesinde liderlerin sergilemiş oldukları davranış biçimlerine göre sürdürümcü ve dönüşümcü liderlik yaklaşımları ortaya çıkmıştır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Burns'un başlatmış olduğu çalışmalar Bass ve birçok araştırmacı tarafından geliştirilmeye devam etmiştir. Alanyazında birçok liderlik stilinden bahsedilmiş olmasına rağmen liderlik stillerinin birçoğunun Bass (1985) tarafından geliştirilen "Çok Faktörlü Liderlik Kuramına" dayandığı söylenebilir. Kurama göre, liderlik stilleri: dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stilleri olarak ele alınmıştır. Bazı sınıflandırmalarda ise serbest bırakıcı liderlik, sürdürümcü liderlik stilinin bir alt boyutu olarak ifade edilmiştir. Bu araştırmada ise Hoy ve Miskel (2012) tarafından yapılan sınıflandırmaya tabi kalınarak serbest bırakıcı liderlik stili ayrı bir liderlik stili olarak ele alınmıştır.

2.3.1. Dönüşümcü (Transformational) Liderlik

Çevre koşullarında ve sosyo-kültürel yapıda meydana gelen değişimler, teknolojideki gelişmeler, küreselleşme ve zorlu rekabet koşulları ve yönetim alanında yapılan yeni araştırmalar neticesinde liderlik kavramının kapsamı genişlemiştir ve toplumun liderlerden beklentileri farklılaşmıştır. Bu değişim ve dönüşüm sürecinde toplumun beklentilerini karşılayacak dönüşümcü liderlere önemli görevler düşmektedir. Dönüşümcü liderlik kavramı ilk olarak Dawston'un (1973) "İsyan Liderliği" (Rebel Leadership) adlı eserinde karşımıza çıkmaktadır (Güçlü, 2020, s.102). Akademik anlamda ise ilk olarak 1978 yılında Mcgregor Burn tarafından dile getirilmiştir (Eraslan, 2004). Bass (1985), Bennis Nanus (1985), Posner (1989), Tichy ve DeVanna (1990), Avolio (1994) ve birçok araştırmacının katkıları ile kuram gelişimini sürdürmüştür. Günümüzde de güncelliğini korumaya devam etmektedir.

Dönüşümcü liderliğe ilişkin çeşitli araştırmacılar tarafından farklı tanımlamalar yapılmıştır. Hunt, bir liderin grubun hedeflerini ve görevlerini benimsediğinde takipçilerinin çıkarları için kendi çıkarlarından vazgeçebilen bir liderlik tarzı olarak ifade etmiştir (Ş. Aslan, 2019, s.198). Podsakoff, MacKenzie ve Bommer (1996) ise takipçilerinin duygu ve görüşlerini etkileyen onları örgütsel hedefler doğrultusunda aktif hale getiren liderlik stili olarak ifade etmiştir. Şimşek vd. (2016) ise çalışanlardan beklentilerini, rollerini, görevlerini açıklayan, çalışanların yeterlilikleri ölçüsünde becerilerini keşfeden ve onlara özgüven aşılayarak örgütsel hedefler doğrultusunda yönlendirerek performans elde etmeyi amaçlayan liderlik stili olarak tanımlamıştır. Akan ve Yalçın (2015) ise dönüşümcü lideri; takipçilerin potansiyellerini, beklentilerini ve amaçlarını örgütün hedeflerine göre şekillendirip örgütte inanç ve ortak şuur sağlayan kişi olarak tanımlamıştır. Boeing, Microsoft, Apple, Chrysler, Honda ve Mcdonalds gibi küresel çaptaki şirketlerin başarılı olmalarında dönüşümcü liderlik uygulamalarının büyük katkıları olmuştur (Özkalp ve Kırel 2010). Bass (1985) ise dönüşümcü liderlik uygulamaları ile işgörenlerin farkındalık düzeylerinin artırılabileceğini ve çalışanların özgüven, özyeterlilik ve örgütsel bağlılıklarının artırılmasının sağlanabileceğini belirtmiştir (Güçlü, 2020).

Bass (1985) dönüşümcü liderliği: İdealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım ve bireysel ilgi olmak üzere üç boyutta incelemiştir. Daha sonra Avolio (1990) ile yapmış oldukları çalışmalar neticesinde dördüncü boyut olarak telkinle güdülemeyi de ele almıştır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008). Dönüşümcü liderliğin boyutlarına aşağıda değinilmiştir:

İdealleştirilmiş Etki (Karizmatik Liderlik): Lider, idealleştirilmiş etkisi ile örgüt çalışanları ile duygusal bir bağ oluşturur ve davranışları ile işgörenlere rol model olur. Çalışanlar, liderleri ile gurur duyar ve ona saygı gösterirler. Ayrıca liderlerine olan güvenlerinin etkisi ile örgüt çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün tutarlar (Karip, 1998). Karizmatik etkiye sahip liderler kurtarıcı ve sıra dışı özelliklere sahiptirler. Risk almaktan çekinmezler. Etik ve ahlaki yönden koydukları yüksek standartlar ile örgüt çalışanlarının güvenini kazanırlar (Bass ve Avolio, 1993; Çelik ve Sünbül, 2008). O'Toole'ye (1999) göre liderlerlerin karizmatik etkisi, başarının yüksek

olduğu eski bir örgütten ziyade yaşam mücadelesi veren yeni bir örgütte veya başarısız olmuş eski bir örgütte daha kolay ortaya çıkar (Güçlü, 2020).

Telkinle Güdüleme (İlham Verici Motivasyon): Lider, izleyenleri için bir ilham kaynağıdır. Çalışanların duygu ve düşüncelerini dikkate alarak takım ruhu içinde çalışmalarını ve motive olmalarını sağlar (Bass ve Riggio, 2006). Dönüşümcü liderler, örgütlerini ileriye taşıyacak değişimleri kaos ve belirsizliğe sebep olmadan stratejik planlar çerçevesinde gerçekleştirmelidirler. Bu süreçte liderin başarıya ulaşabilmesi için etkili iletişim kurma ve yüksek motivasyon becerisine sahip olması ve örgütsel hedefler doğrultusunda oluşturulan vizyonun örgüt çalışanları tarafından benimsenmesi gereklidir (Güçlü, 2020, s.109).

Entelektüel Uyarım: Dönüşümcü liderler sorunların çözümü noktasında örgüt çalışanlarının görüş ve önerilerini sunabileceği özgür bir ortam sağlayarak örgüt çalışanlarının entelektüel, yenilikçi ve değişimci kapasitelerini açığa çıkar (Karip, 1998). Örgüt içerisinde değişim ve dönüşüm hareketlerine karşı mevcut yapıyı korumaya meyilli direnç kaynakları ve statükocu zihniyetlerle karşılaşmak olasıdır. Değişim ve dönüşümü sağlamaya yönelik yeni yapı kurma ve anlayış oluşturma sürecinde liderlerin karşılaşacağı bu tarz engellere karşı kararlı ve cesur bir tutum sergilemeleri gereklidir (Eraslan, 2004).

Bireysel İlgi: Liderin izleyenleri ile bireysel olarak ilgilenmesi, empati kurması, ilgi, ihtiyaç ve bireysel farklılıklarını dikkate alması ve çalışanların kendilerini gerçekleştirmeleri doğrultusunda onları destekleyici rol oynamasıdır (Karip, 1998). Dönüşümcü liderler, çalışanlarına güvenerek potansiyellerini açığa çıkarabilmeleri ve kendilerini geliştirmelerine yönelik olarak yetkilerini devredebilirler. Güç paylaşımını örgütsel bir kazanç olarak kullanabilirler. Böylece örgüt çalışanlarının yaratıcı fikir ve problem çözme becerilerini sürece dâhil ederler. Bu uygulamalar çalışanların örgütleriyle özdeşleşmelerini ve örgüt içinde olumlu bir örgüt iklimi oluşmasını sağlar (Eraslan, 2004). Liderin çalışanları destekleyici tutum ve davranışları, işgörenlerin mutlu olmasını sağlamanın yanı sıra örgüt çalışanlarının ve örgütsel hedeflerin uzlaşmasına da katkı sunacaktır.

2.3.2. Okul Yönetiminde Dönüşümcü Liderlik

Eğitim sisteminin en önemli amaçlarından birisi değişen dünya koşullarında meydana gelen değişimleri takip ederek yenilikleri yakalayabilmektir. Bu bağlamda eğitim kurumları da değişimin ve dönüşümün merkezinde bulunur ve toplumun ihtiyaç duyduğu değişim dönüşümleri gerçekleştirmek zorundadır. Bu süreçte durağan bir örgüt yapısı sürdürmek isteyen bir okul yöneticisinin başarılı olması mümkün değildir (Çelik, 1998, s.1). Okul yöneticileri bu değişim sürecinde, okulun sosyal çevresindeki değişimleri çok iyi izleyerek toplumun değişim ve dönüşüm ihtiyaçlarına hızlı ve doğru bir şekilde stratejik kararlarla cevap verebilmelidir (Kaya ve Usta, 2019). Günümüzde okul yöneticilerinden makamdan güç alan, klasik mevzuatçı ve katı bir tutum sergileyen bir anlayış yerine dönüşümcü liderlik yeterliliklerine sahip, okullarında değişimi, gelişimi destekleyici, risk alan, takım çalışmasını önem veren, motive edici, vizyon sahibi, yüksek performans ve kaliteyi hedefleyen, entelektüel bilgi birikime sahip olmaları istenilmektedir (Eraslan, 2004). Çelik (1998) dönüşümcü okul yöneticileri için başarı ölçütlerinin dünya standartlarında olması gerektiğini belirtmiştir. Okul yöneticileri, küresel çapta meydana gelen yenilik ve değişimleri kendi okullarına uyarlayacak şekilde örgütlerine en uygun özgün stratejilerini oluşturabilmelidirler. Bu süreçte, okul yöneticilerinin en önemli görevi örgüt çalışanlarını okul içindeki değişim ve dönüşüm hareketlerinin gerekliliğine inandırmaktır ve öğrenen okul oluşturma doğrultusunda öğretmenlerini güdülemektir (F. Eryılmaz, 2006). Leithwood (1992) da okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik uygulamalarının öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sunduğunu ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların çözümü noktasında destek sağladığını belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin liderlik stillerine bağlı olarak örgüt yönetimindeki karar alma stratejileri, okul içindeki öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlarla iletişim mekanizmaları farklılık gösterir. Okul yöneticilerinin, örgütlerinin öncelikli amacı olan eğitim öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşabilmesi için okul içinde adalet, güven ve huzuru tesis etmeleri gerekir. Ayrıca, çalışanların farklılıklarını zenginlik olarak görerek takım ruhu içinde çalışabilecekleri bir örgüt kültürü ve olumlu bir örgüt iklimi oluşturmaları gereklidir. Öğretmenlerden maksimum verim ve performans elde edebilmek için bireysel özelliklerini, güçlü ve zayıf yönlerini

tanımalıdır. Öğretmenlerin, kendilerini gerçekleştirmeleri ve keşfedilmemiş potansiyellerini açığa çıkarmaları konusunda fırsatlar sunmalıdır. Okul içinde karşılaşılan sorunlara karşı etkin çözümler bulmaları konusunda teşvik edici olmalıdır. Hitabet yeteneklerini etkili bir şekilde kullanarak öğretmenlerini güdülemelidir. Eleştirel ve yargılayıcı bir yaklaşım içinde bulunmak yerine karizmatik etkisi ile çalışanlarına rol model ve ilham kaynağı olmalıdır. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline uygun tutum ve davranışları okul içinde yaşanan birçok sorunun büyümeden çözümlenmesini kolaylaştıracaktır.

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline uygun tutum ve davranışlarının örgüt çalışanlarının örgütsel bağlılık, örgütsel güven, örgütsel mutluluklarına olumlu yönde etkileyecektir. Örgütsel öğrenme, gelişme, etkililik ve öğrenci başarısına olumlu katkı sunacaktır. Ayrıca örgüt içinde dedikodu, atalet, sinizm vs. olumsuz durumların önüne geçilmesini kolaylaştırarak çalışanların performans ve iş doyumlarında artışlar yaşanmasını sağlayacaktır.

2.3.3. Sürdürümcü - İşe dönük (Transactional) Liderlik Stili

İşlemci liderlik, işe dönük liderlik ve transaksiyonel liderlik olmak üzere farklı isimlerle ele alınmıştır. Bu liderlik stilinde, örgütün gelenek ve göreneklerine bağlı, risk almayı tercih etmeyen, var olan durumu korumayı hedefleyen, ödül ve ceza yöntemleri ile örgütsel amaçlara ulaşmayı hedefleyen liderler ortaya çıkmıştır (Güçlü, 2020, s.115). Örgütsel işleyişle ilgili rol ve görevlerin iş standartları, plan ve programlar ile net bir şekilde belirlenmiş olması, liderlerin bürokratik otorite ve konumlarından kaynaklı yasal güçlerini etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamıştır (Özgener ve Kılıç, 2009, s.21-23). Ayrıca, liderlerin çalışanları takip edebilmesini ve denetleyebilmesini kolaylaştırır. Sürdürümcü liderlerin örgütün yapısını ve sistemini korumaya eğilimleri ile örgütleri için geçmişte yarar sağlamış deneyimlerin, başarıların ve örgüt kültürünün yeni nesiller tarafından öğrenilebilmesine olanak sağladıkları söylenebilir (Eren, 2012, s. 461-462).

Burns'un ayrımına göre sürdürümcü liderlik; "koşullu ödül", "istisnalarla yönetim" ve "serbest bırakıcı liderlik" olmak üzere üç alt boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlara aşağıda değinilmiştir.

Koşullu ödül (Contingent Rewart): Örgüt içinde işlerin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesini hedefleyen lider ve işgörenler arasında hangi koşullarda ödül alınacağına dair var olan bir sözleşmeyi ifade eder (Leithwood, 1992). Lider, çalışanlara örgütün amaçlarını ve onlardan beklentilerini açıklar (Hoy ve Miskel, 2012). Amaçlar doğrultusunda beklentilerin karşılanıp karşılanmaması durumuna göre çalışanları motive edebilmek için maddi ve manevi ödüllerden faydalanır. Bu noktada lider, çalışanların beklentilerini ve hangi ödüllerin çalışanlarını mutlu edeceğini bilmeli ve örgüt içinde etkin ve adil bir ödüllendirme sistemi kurmalıdır (Karip, 1988).

Aktif İstisnalarla Yönetim: Çalışanların önceden belirlenmiş olan kurallara göre hareket etmelerini ve görevlerini yerine getirmeleri halinde ödül almalarına, istenilen verimin alınamaması durumunda ise çalışanlara baskı ve ceza uygulanmasına dayanır (Bass, 1985). Cezalandırılma endişesi sebebiyle işgörenlerin yenilikçi bir anlayış sergilemek yerine mevcut durumu koruma eğilimi göstermelerine neden olabilir (Ş. Aslan, 2009, s.143).

Pasif İstisnalarla Yönetim: Liderin süreç içerisinde izleyici rolde bulunmasını, çalışanları serbest bırakmasını ve problem çıkması durumunda en son aşamada müdahalede bulunmasını ifade eder (Avolio ve Bass, 2001). Benzetişim yapılacak olursa kanser hücresinin yayıldıktan sonra müdahalenin gerçekleştirilmesi bu duruma örnek olarak verilebilir.

Sürdürümcü liderliğin sonuç odaklı bir liderlik stili olduğu söylenebilir. Lider ödülleri çalışanlarını güdülemek amacıyla kullanırken, cezalandırmayı ise örgütsel amaçlara ulaşmak için gerekli görür. Yapılacak ödüllendirmelerin işgörenlerin örgütsel bağlılıkları ve örgütsel mutluluklarına olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir. Aynı zamanda ceza ve baskı uygulamaları sonucunda çalışanların hata yapma ve ceza alma korkusu sebebiyle stres yaşamalarına neden olabilir.

Burns'un sürdürümcü ve dönüşümcü liderlik yaklaşımlarını birbirlerinin karşıtı olarak ele alması liderlik yaklaşımlarının daha iyi anlaşılmasını kolaylaştırmıştır. Geçmişten gelen geleneksel liderlik yaklaşımlarının etkisiyle rağbet gören sürdürümcü liderlik anlayışı değişim ve gelişmelerin etkisiyle eski cazibesini

kaybederek yerini değişimi destekleyen dönüşümcü liderlik anlayışına bırakmak zorunda kalmıştır (Eraslan, 2004).

2.3.4. Okul Yönetiminde Sürdürümcü Liderlik

Okul yöneticilerinin mevzuat hükümlerince belirlenmiş olan politikalara sıkı sıkıya bağlı olması, okul içindeki eksiklikleri ortadan kaldırmaya ve performans düşüklüğünü önlemeye yönelik uygulamaları sürdürümcü liderlik uygulamalarına örneklerdir (Gedikoğlu, 2015). Sapre'ye göre sürdürümcü liderlik anlayışının hakim olduğu okullarda bürokrasinin hakim olması ile aşırı kuralcı ve katı bir tutum sergilenmektedir. Okul yöneticilerinin üstlerine emir komuta zinciri içinde hesap verme zorunlulukları, bireyler arası ilişkilerin hiyerarşi, statü ve yetki sınırları içinde gerçekleşmesi, alınan kararların temelinde kurallar, yönetmelikler ve genelgelerin yer alması sıklıkla karşılaşılan durumlardır (Buluç, 2010). Ayrıca merkeziyetçi yapı değişim, dönüşüm ve yenileşme çalışmalarının sistemin tepesinden başlamasını gerektirmektedir. Yapısal bu sorunlar öğretmenlerin reform önerileri getirmelerini engellemekte ve yaratıcılık özelliklerinin körelmesine sebep olmaktadır (H. Şimşek, 2004). Korkmaz (2008, s.78), sürdürümcü okul yöneticilerinin, okullardaki öğretme ve öğrenme ortamlarını geliştirici yenilikleri sınırladıklarını ve öğrenen örgütler olma yolunda okullarına en büyük engel olduklarını belirtmiştir. Tengilimoğlu (2005, s.6) ise sürdürümcü okul yöneticilerinin okulun yıllardan beri süregelen güzel geleneklerinin sürdürülmesi ve bu geleneklerin gelecek nesillere aktarılmasında olumlu katkılarının olabileceğini belirtmiştir.

Sürdürümcü okul yöneticileri odalarını bürokratik simgelerle donatırlar. Makamdan elde ettikleri yasal güç sayesinde öğretmenlerin saygınlıklarını kazanmaya çalışırlar. Müdür odasından vermiş oldukları talimatlarla okulu yönetmeye çalışırlar (Kantos Ertan, 2011, s.139). Bu durum okul yöneticileri ile öğretmenler arasında etkili bir iletişim mekanizması kurulmasını engellemektedir. Öğretmenlerin bireysel ihtiyaçları ve kişisel gelişimleri okul yöneticilerinin öncelikleri arasında değildir. Yöneticilerini rol model alan öğretmenler de okulları için sorumluluk almaktan ve okullarını ileriye taşımak için çaba göstermekten kaçınabilirler. Yapılan planlamalar finansal uygunluk temelinde ve günü kurtarmaya yönelik kısa vadeli olarak yapılır.

Sürdürümcü okul yöneticileri örgütsel hedeflere ulaşmak amacıyla mevzuat hükümlerince belirlenmiş ödül ve ceza mekanizmalarını kullanabilirler. Verilen ödüller öğretmenlerin motivasyonlarını, örgütsel mutluluklarını ve örgütsel bağlılıklarını olumlu yönde etkiler. Tehdit, baskı, mobbing ve cezalandırıcı uygulamaları ise öğretmenlerin cezadan kaçınmak için stres yaşamalarına sebep olabilir. Bu durum öğretmenlerin işdoyumu, yaşam doyumu, performans ve motivasyonlarında düşüşlere sebep olabilir. Okul yöneticilerinin ödül ve ceza uygulamalarında adilane bir tutum sergilemeleri gereklidir. Aksi halde örgüt içerisinde örgütsel dedikodu, örgütsel sinizm ve örgütsel yabancılaşma vb. olumsuz durumların yaşanmasına örgütsel güven ve adalet anlayışının zedelenmesine sebep olabilirler.

2.3.5. Serbest Bırakıcı (Laissez-faire) Liderlik

Serbest bırakıcı liderlik stilinde çalışanlara bir hedef gösterilir. Bu süreçte, liderin rolü örgütün dış çevresinden ihtiyaç duyulan bilgi ve kaynakları sağlamaktır. Lider geri plandadır. Görüş sorulduğunda fikrini beyan etmektedirler. Fikirlerinin çalışanları bağlayıcı bir yönü yoktur. Lider yetkilerine sahip çıkmamakla birlikte yetki kullanım haklarını çalışanlarına devretmiştir. Liderlik vasfının olmadığı yetki kullanımının sınırlı olduğu bir liderlik stilidir (Bass,1990, s.20; Karip, 1998; Arun, 2008).

Serbest bırakıcı liderlerin örgüt çalışanları ile iletişimleri sınırlı düzeydedir. Ödül ve ceza mekanizmalarını kullanmazlar. Örgütü ilgilendiren konularda karar almayı erteleyerek sorumluluk almaktan kaçınırlar. Çalışanların beklenti, ihtiyaç ve gelişimleri ile ilgilenmezler. Yapılan çalışmalar konusunda dönüt vermekten kaçınırlar (Northouse, 2015). Bu durum işgörenlerin özgüvenlerinin kaybolmasına ve motivasyonlarının düşmesine neden olabilir. Başka bir açıdan ise çalışanlara özgür bir çalışma ortamı sunarak kendi belirledikleri amaçlar doğrultusunda plan ve programlar yapmalarına olanak sağlar ve bireysel yeteneklerinin açığa çıkmasını kolaylaştırır. Örgüt çalışanlarının çeşitli engellemelerle karşılaşmasını önler (Eren, 2012). Alanında uzman ve üstün yetenekli kişilerin görev aldığı bilimsel araştırma veya örgütlerin ar-ge faaliyetlerinde yenilikçi fikirlerin açığa çıkarılabilmesi için serbest bırakıcı liderlik anlayışı benimsenebilir (Yörük, Dündar ve Topçu, 2011, s.

103). Çalışanların mesleki yeterlilik ve kültürel birikimlerinin az olduğu, görev paylaşımının net bir şekilde belirlenmediği ve sorumluluk bilinci bulunmayan işgörenlerin yer aldığı örgütlerde ise bu tarz bir liderlik anlayışı fayda sağlamayacaktır (Şahin, Temizel ve Örselli, 2004, s. 659-660). Bridge'ye (2003, s.30) göre serbest bırakıcı liderlik anlayışı benimseyen yöneticilerin liderlik vasıfları bulunmadığı için koltuklarını kısa sürede kaybetmeleri olasıdır. Makamlarını koruyabilmek adına çalışanların gönlüne girmeye çalışırlar. Ayrıca iyi kişi olarak anılma düşüncesi oluşturmak amacıyla çevrelerine karşı toleranslı davranabilirler.

2.3.6. Okul Yönetiminde Serbest Bırakıcı Liderlik

Okulların bürokrasi temelli, merkeziyetçi bir yapısının bulunması, üst makamlara karşı sorumlu olma durumu, işleyişin kanun, yönetmelik ve genelgelerle belirlenmiş olması sebepleriyle serbest bırakıcı liderlik stilinin okullarda uygulanabilirliği düşüktür. Bu tarz okul yöneticilerinin zamanlarının büyük bölümünü yönetici odalarında veya okul dışında geçirdikleri söylenebilir. Okul ile ilgili sorunların çözümü noktasında sorumluluk almaktan kaçınırlar. Öğretmen, öğrenci, veli ve okulun dış çevresiyle ile iletişimleri sınırlıdır. Okulun işleyişinde aktif bir şekilde yer almadıkları için ödül ve ceza uygulamalarının hakkaniyet ölçüsünde gerçekleştirilmesinde sıkıntılar yaşanabilir. Denetim mekanizmasını etkili bir şekilde kullanmadıkları için okul içinde kargaşa ortamının oluşmasına ve sorunların büyümesine neden olabilirler. Bu durum okulun eğitsel hedeflerinden uzaklaşmasına ve öğretmenlerin ilgilerinin eğitim öğretim faaliyetleri dışındaki alanlara kaymasına neden olabilir.

Eren (2012, s.439) alanında yetkin öğretmenlerin bulunduğu okullarda, okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik anlayışını uygulamasının faydalı olabileceğine değinmiştir. Araştırma geliştirme ve proje çalışmalarının yoğun bir şekilde yürütüldüğü proje okulu, bilim sanat merkezi, STEM (Science, Technology, Engineering ve Mathematics) gibi örgütlerde serbest bırakıcı liderlik uygulamalarına yer verilebilir. Bu tarz bir anlayışın öğretmenlerin kendi ekiplerini oluşturarak grup çalışmaları yapabilmelerine, özgün ve yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasına olanak tanıyabileceği söylenebilir.

2.4. MUTLULUK KAVRAMI

Mutluluk, insanoğlunun üzerinde uzlaşabildiği ortak bir hedeftir. Irkı, dili, dini ne olursa olsun bireyler mutluluk arayışı içindedirler. Her bireyin mutluluk algısı ve mutluluk tanımlaması da birbirinden farklıdır. Bireyler mutlululuğa farklı anlamlar yüklemişlerdir ve mutluluğu farklı şeylerde aramışlardır. Kimisi mutluluğu; parada, aşkta, evlilikte, şöhrette, mal mülkte, sporda arar iken kimi bireyler ise mutluluğu maneviyatta aramaktadır. Zaman içinde insanoğlunun mutluluk kavramına atfettiği önem ve bireyler için mutluluk kavramının anlamı da değişikliğe uğramıştır. Günümüzde yaşayan bir bireyle, eski çağlarda yaşamış bir bireyin veya kırsalda yaşayan bir bireyle kent merkezinde yaşayan bir bireyin mutluluk kaynağı olarak gördüğü nesne ve kendilerini mutlu hissettikleri durumlar da farklılaşmıştır. Bireylerin mutluluğa erişme ideali yaşamlarına yön vermekte ve daha iyi bir yaşam koşulları için motive olmalarını sağlamaktadır. Mutluluğun maddiyat ile elde edilebileceğine yönelik yanlış inanış ise mutluluğun çabuk tüketilebilen bir kavram olmasına sebep olmuştur.

Mutluluk bireylerin yaşam kalitesini olumlu yönde etkileyen bir kavramdır. Bireyler, kendilerini olumlu anlamda etkileyecek, pozitif enerji saçan mutlu bireylerle birlikte olmak, onlarla daha çok zaman geçirmek ve evliliklerini mutluluk üzerine inşa etmek isterler. Stefan Klein (2006) "Mutluluk Bilimi" kitabında mutluluğun salgın gibi bulaşıcı olduğunu, insanların başkalarıyla birlikte yaptıkları başarılı işlerden tek başlarına yaptıkları işlere göre daha mutlu olduklarını belirtmiştir. Kişinin kendisini başkaları ile kıyaslamasının ise mutsuz olmalarına neden olacağını, mutluluğun gereksiz ve işlevsiz şeyler ile ortaya çıkmayacağını ve kişilerin mutluluğu yakalamasının iletişim ve empati kurma becerilerine bağlı olduğunu belirtmiştir. Mutluluk doğu toplumlarında paylaşılmakla çoğalan toplumsal bir kavram olarak ele alınırken; batı toplumlarında ise bireysel getirileri olan bireysel temelli bir kavram olarak ele alınmıştır (Bulut, 2015, s.13). Batı toplumları mutluluğu harekete geçirici olumlu uyaranlar ile ilişkilendirirken; Uzakdoğu toplumları ise mutluluğu; sakinleştirici, rahatlatıcı uyaranlarla ilişkilendirmektedir (Pogosyan, 2016). Türk toplumunun ise kültürel yapısı itibarıyla daha çok toplumsalcı bir anlayış sergilediğini ve mutluluğu paylaşıldıkça çoğalan bir kavram olarak ele aldığı söylenebilir. Sevinçler; düğün, sünnet, kına gecesi, bayram ve asker

uğurlamalarıyla paylaşırken; üzüntüler ise taziye, mevlüt ve anma törenleriyle bir araya gelerek paylaşılır.

Bireylerin iyilik ve kötülük temelinde yapmış oldukları fiilleri de toplumun mutluluğunu etkilemektedir. Bu durumu, ünlü Türk-İslam düşünürü Yusuf Has Hacip "Mutluluk Veren Bilgi" adlı eserinde bireylerin iyi olmasının yaşadıkları toplumu mutlu kılacağını, kötü bireylerin ise yaşadıkları toplumu mutsuz kılacağı şeklinde ifade etmiştir (Yüceler, 2005, s.47-54). Sosyolojik ve psikolojik açıdan bireylerin mutlu olması toplumların mutlu olmasını sağlayacaktır.

Her birey mutluluğu farklı şekillerde tanımlamaktadır ve kavram ile ilgili farklı düşüncelere sahiptir. Bu durum mutluluk kavramının üzerinde uzlaşılan kesin bir tanımının yapılmasını güçleştirmiştir. Mutluluk kavramı; Latince'de "felicitas" (bolluk ve refah) olarak ifade edilmektedir. Bu kavram Türkçe'ye "bereketli" olarak çevrilir. Arapça'da ise "saeada" (saadet) olarak ifade edilmiştir. Yunanca "büyük zenginlik", Almanca "mal mülk edinmede başarı", Fransızca "bolluk ve kazanç", İngilizce'de ise zengin olma kavramlarından türetilmiştir (Yurtseven, 2019, s.27). Türk Dil Kurumu sözlüğünde ise "bütün özlemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumu" şeklinde ifade edilmiştir (TDK, 2020). Türkçe'de ise mutlulukla ilgili olarak: abat olmak, afiyette olmak, ağzı kulaklarına varmak, asudelik, bahtiyarlık, devletli, başı göğe ermek, bayram etmek, berhudar olmak, zevkten dört köşe olmak, göbek atmak, içi içine sığmamak, müteleziz olmak, mesut olmak, şad olmak, gözlerinin içi gülmek, yüzünde güller açmak, ruhunda güneş açmak vb. ifadeleri kullanılır (T. Aydın, 2017).

Mutluluk kavramı birçok yazar ve düşünür tarafından farklı şekillerde tanımlamıştır. Aşağıda mutluluk ile ilgili tanımlamaların bazılarına değinilmiştir:

Diener (1984) "öznel iyi oluş, bireylerin yaşam doyumlarına ve olumlu olumsuz duygulanımlarına ilişkin genel bir değerlendirme", Veenhoven (1996, s.17) "bireyin yaşam kalitesini genel olarak değerlendirdiğinde, sürdürdüğü yaşamdan aldığı haz ve memnuniyet derecesi", Grinde (2002, s.331) "yaşamın tümüne ilişkin öznel bir değerlendirme", Warr (2007, s. 9) "olumlu duyguların olumsuz duygulardan fazla olma durumu" olarak mutluluk kavramını tanımlamaya çalışmıştır.

Bbc News (2017) internet sitesinden alınan bilgiye göre Albert Einstein, 1922 yılında, Tokyo'ya gerçekleştirmiş olduğu ziyarette, otelin kuryesine bahşiş olarak vermiş olduğu notlarda mutluluk formülü olarak; "Başarı peşinde koşmak ve bu duruma bağlı olarak gelişen sürekli huzursuzluk durumuna karşın sakin ve alçak gönüllü bir yaşantı sürmek, bireylere daha fazla mutluluk getirecektir." görüşünü öne sürmüştür. Dalai Lama da (2000) mutluluğun hayatın bir yerinde var olduğunu, bulunmayı bekleyen bir kavram olmadığını, bireylerin mutluluğa erişebilmesi için çaba içerisinde olması gerektiğini belirtmiştir. Diener (1984) gün içerisinde yaşanabilen kısa süreli hazların, mutluluğu etkileyen birçok değişken olması sebebiyle bireylerin uzun süreli mutluluk durumları hakkında doğru bilgiler veremeyeceğini ifade etmiştir. Saygılı (2015, s.234) ise istediğimizi elde etme yeteneği değil, elde ettiğimizle mutlu olabilmeyi öğrenebilme yeteneği olarak mutluluk kavramını ele almıştır.

Sonuç itibarıyla mutlu olmak insanlık tarihi boyunca ortak bir hedef olmuştur. Bu hedef doğrultusunda filozoflar, psikologlar, ekonomistler, tıpçılar vs. birçok bilim insanı mutluluk kavramı ile ilgili araştırmalar yapmışlardır. Her branş kendi disiplinine göre mutluluk kavramını ele almayı ve bir temele oturtmaya çalışmıştır.

2.4.1. Mutluluk Algısı ve Mutluluğun Yaşamsal Önemi

Mutluluk, bireylerin yaşamlarını fiziksel, zihinsel ve sosyal açılardan etkileyen bir kavramdır. Bu sebeple dünya genelindeki birçok kişi için mutluluk bir yaşam amacı haline gelmiştir. Bu bağlamda insanlar mutlu olmanın yollarını aramaya ve mutluluk düzeylerini artırmaya yönelik arayış içine girmişlerdir. Bireylerin mutluluk algıları, kendilerinden ve çevrelerinden kaynaklı faktörlere bağlı olarak değişim gösterebilir. Kimi bireyler mutlu olmaya daha yatkın bir yapıdadır ve küçük şeylerden bile mutlu olabilir. Kimi bireyler için ise mutluluk ulaşılması zor bir hedeftir. Bu noktada bireylerin olaylara bakış açılarının da büyük etkisi vardır.

Mutluluk, sadece olumlu duyguların yaşanması anlamına gelmemektedir. Birey yaşamış olduğu olumsuz ve üzüntü verici durumlar sayesinde de geliştirmesi gereken yönlerini keşfeder ve kendisini tanıması noktasında kişiye fırsat sunar. Fredrickson (2001) mutlu bir ruh halinin; bireyin güçlü ve zayıf yönlerini

keşfetmesini, zorluklarla mücadele gücü kazanmasını ve kendini gerçekleştirme doğrultusunda yeni adımlar atması konusunda cesaretlenmesini sağlayacağını belirtmiştir. Mutlu bireyler hayattan beklentilerini iyi bilirler ve hedeflerine doğru yavaş ve emin adımlarla ilerlerler. Mazeretlere sığınmazlar, yapmış oldukları hatalardan ders çıkarırlar ve bu hataları gelişimleri için bir fırsat olarak görürler.

Mutluluk bir başarı değildir. Başarılı olmak, her zaman için mutluluk kaynağı olmayabilir. Fakat mutlu kişilerin daha başarılı olmaları muhtemeldir. Araştırma sonuçları da mutlu insanların iş, evlilik ve sağlık vs. konularında daha avantajlı olduklarını göstermektedir (Lyubomirsky, King ve Diener, 2005). Mutlu insanlar daha uzun süre yaşarlar, evlenme ve evli kalma olasılıkları daha yüksektir. Başkaları tarafından daha çok sevilirler, daha enerjik ve daha yardımseverdirler (Lyubomirsky, 2008). Bu bağlamda kişi mutlu olabilmek için çaba göstermelidir. Hiçbir çaba içine girmeyen bir bireyin mutlu olması beklenemez.

Mutluluk durumunun oluşmasında fizyolojik ve psikolojik etmenlerin etkileri bulunmaktadır. Bilim insanları insan vücudunda mutluluk anında meydana gelen değişimleri gözlemlemişlerdir. Mutluluğun fizyolojik etkileri üzerine çalışmalar yapan Richard Davidson (2005) mutluluğun beyinde bilinçli bir şekilde yaratılan bir fiziksel durum olduğunu, mutlu bir beyinde yaşanan olumlu değişimin vücudun tamamına sirayet ettiğini belirtmiştir. İnsan beyni, mutluluk durumunun oluşmasındaki fizyolojik etkiyi serotonin, endorfin, dopamin ve noradrenalin hormonlarını salgılayarak yapar. Serotonin hormonu, bireylerin enerjik ve iyi hissetmelerini sağlayan en etkili mutluluk hormonu olarak bilinir (Coşkun, 2012, s.60; Baysal ve Aka, 2013, s.87). Fakat insan beyninin mutluluk hormonu salgılamasını sağlayacak etken ise psikolojiktir. Bireyin kendisini rahat ve güvende hissetmesi, stresten uzak olması ve var olan düzenini sürdürmesi mutluluk düzeyinin artmasına sebep olurken tam tersi durumlar ise mutluluk düzeylerinin azalmasına yol açabilir (Tarhan, 2013). Steptoe (2019) de yapmış olduğu araştırmasında mutlu bireylerin bağışıklık sistemlerinin daha güçlü ve fiziksel sağlıklarının daha iyi olduğunu belirlemiştir. Ayrıca mutluluk anında vücutta üretilen antikor miktarının, hastalık anında üretilen antikor miktarından %50 daha fazla olduğu gözlenmiştir. Diener (1984) ve Gül (2017) kişilerin sağlık durumları ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlemiştir. Harvard Üniversitesinden

Laura Kubzansky de mutlu, huzurlu ve iyimser bir ruh haline sahip bireylerin kalp ve damar hastalıkları, diyabet, hipertansiyon, nezle ve üst solunum yolları rahatsızlıklarına yakalanma risklerinde azalmalar olduğunu ortaya koymuştur. Diener ve Seligman (2002) mutlu bireylerin ruh sağlığı sorunlarını daha az yaşadıklarını belirtmiştir. Bireylerin alkol, uyuşturucu ve sigarayı mutsuzluk durumundan kaçış yolu olarak görmeleri sebebi ile daha çok sağlık sorunu yaşamalarına ve daha kısa yaşam sürmelerine neden olabileceği söylenebilir. Ayrıca mutsuz bireylerin olumsuz bir ruh hali ile intihar, alkollü araç kullanımı, şiddet, öfke ve riskli davranışlara daha çok eğilim gösterdikleri gözlenmiştir (Nbeyin, 2016).

Yapılan birçok araştırma sonucunda derlenen mutluluğun sürekliliğini sağlamak ve mutluluk eşiğini artırabilmek için yapılması gerekenleri Lyubomirsky:

- Minnettar olmak,
- Teşekkür etmek,
- Empati kurmak,
- Pozitif bakış açısı geliştirmek,
- Sosyal ve kişisel ilişkileri önemsemek,
- Affetmeyi öğrenmek,
- Stres ile başa çıkabilmeyi öğrenmek,
- Anı kaçırmamak,
- Yaşamdan zevk almak,
- Hayat amaçları belirlemek ve onları gerçekleştirmek için çabalamak,
- Vücut sağlığını korumak,
- Spiritüelliğini yaşamak şeklinde özetlemiştir (Karaçay, 2012, s.24-25).

Yukarıda ele alınan anektodlar ışığında mutluluğun aynı zamanda öğrenilebilir bir kavram olduğu söylenebilir. Olumlu duygular ile yaşamayı öğrenen birey, affetmeyi, iyimserliği, umutlu olmayı, şükran duymayı, yardım etmeyi alışkanlık haline getirerek beynimizde bizi mutluluğa götürecek bağlantıları sağlamış olur. Beyindeki bu olumlu bağlantıların etkisiyle mutluluk kişinin karakter yapısına da yansımış olur (Doğan ve Aydın, 2020, s.68).

2.4.2. Mutluluğun Felsefi Boyutu

Mutluluk kavramı ile ilgili tanımlamaların yapılması günümüzden 2400 yıl öncesine kadar dayanır. Bu amaç doğrultusunda, filozoflar "nasıl yaşayalım?" ve "nasıl bir yaşam bizleri mutlu eder?" sorularına cevap bulmaya çalışmışlardır. Bu bağlamda mutluluk kavramı birçok düşünür tarafından farklı açılardan ele alınmış ve kavram ile ilgili birçok farklı tanımın ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Felsefi boyutta, mutluluk kavramını; hedonizm (hazcılık) ve eudaiomonia (ruhun iyi oluşu) temelinde ele almak gerekir (Selim, 2012, s.1). Hedonizm, hazzın en yüksek değer olduğunu öne süren görüştür (TDK, 2020). En bilinen savunucuları Epikuros ve Aristippos'tur. Aristippos'a göre hayatın gerçek anlamı acıdan uzaklaşıp haz peşinde koşmaktır. Yaşamdan haz almayı engelleyen erdemler bırakılmalıdır. Bireylerin mutlu olabilmesi ancak maddeci bir yaklaşımla sağlanabilir (Yıldırım, 2012). Eudaiomonia kavramı yaşamın tamamına sirayet eden mutluluk, kemale erme durumu, nirvanaya ulaşma, kendini gerçekleştirme veya ruhun erdemli aktivitesi olarak ifade edilebilir (S. Odabaş, 2013, s.15-19). Eudaiomonia akımının savunucusu Aristoteles ve Platon'a göre erdemli bir yaşam sürmek mutluluğu getirir. Kişi, bir amaca ulaşmak için aracı olarak değil, asıl amaç olarak eudaiomoniaya ulaşmaya çalışır. Kişi bu nihai amacı olan mutluluğa ancak yaşamı sona erdiğinde ulaşabilir (Veenhoven ve Dumludağ, 2015, s.48).

Demokritos da mutluluk kavramını ahlaki bir konu olarak ele almıştır ve kişinin mutluluğa erişebilmesi için ahlaka uygun bir yaşam sürmesini gerekli görmüştür. Eudaiomonia akımının öncüsü olan Demokritos bilginin, keyif ve haz verici aynı zamanda günlük hayatı mutlu kılan iki yönü olması gerektiğini belirtmiştir. Mutluluğa erişmek isteyen kişi, haz ve acı duygularını akıl süzgecinden geçirmeli ve kendisi için neyin iyi olacağına karar vermelidir (A. Arslan, 2008, s.337). Zenginlik, mal, mülk, şöhretin geçici mutluluklar olduğunu, ruhun mutluluğunu sağlayan şeylerin gerçek iyi olduğunu ifade etmiştir (Turan, 2015, s.250-253). Demokritos bireylerin mutluluğu ancak iç dünyalarında bulabileceğini belirtmiştir. Bunun için ise mutlu, huzurlu ve uyumlu bir yaşam sürülmesini ve hayatta ustalaşmak gerektiğini ifade etmiştir (Gökberk, 2011, s.37-38).

Sokrates'e göre de bireylerin nihai amacı Eudaiomonia'ya ulaşmaktır. Bu amaç bireylerin mutluluğunu da sağlayacaktır (Altuntop ve Tosun, 2017, s.183-184). Sokrates'e göre kişi aklı ve iradesi sayesinde kendisi için faydalı ve zararlı olan şeylerin bilgisine sahip olur. Kişinin yapmış olduğu iyi şeyler, erdem ve mutluluğa ulaşılmasını sağlayacaktır (U. Odabaş, 2019, s.100-101). Sokrates'e göre mutluluk kişinin kendi emekleri sonucu elde etmiş olduğu başarılar ile elde edilebilir. Başkaları tarafından yapılan övgüler ve maddi ödüller ile mutluluk elde edilemez (Cevizci, 2017, s.226). Sokrates bedensel ihtiyaçların da aşırıya kaçılmamak kaydıyla karşılanması gerektiğini belirtmiştir. Asıl mutluluğun ise ruhun doyurulması ile elde edilebileceğini savunmuştur. Sokrates'e göre asıl mutluluğa ruhun bilgisini sahip bilge kişiler ulaşabilir (H. Kahveci, 2015, s.98-100).

Platon'a göre mutluluk fazilete, fazilet bilgiye, bilgi ise idealara dayanır. En yüksek idea olarak kabul edilen iyiliğe ve erdemin bilgisine ulaşmış bir birey mutluluğu yakalamıştır (Ayvaz, 2018, s.90). Platon bireyin mutluluğa ulaşabilmesi için akıl ve iradeleri kullanmasını, doğruluk ve adalet ekseninde hareket etmesini ve iyiye yönelmesini gerekli görmüştür. Platon'a göre mutluluk için haz ve bilgelik gereklidir fakat bunlar arasında dengeyi sağlamak önemlidir. Haz verici bir eylem erdemlidir. Fakat her haz verici eylem erdemli değildir. Platon için idealar evrenine ait erdemler asıl mutluluğu sağlarken; geçici dünyaya ait maddi erdemler ise sıradan mutluluk kaynaklarıdır (Durak, 1995, s.26-30).

Aristoteles'e göre insanın nihai amacı Eudaiominoa'ya ulaşmaktır. Bu amaç kişiyi mutluluğa ulaştıracaktır. Bireyin mutluluğa ulaşabilmesi için akıl ve iradesini kullanması, geçici mutluluk sağlayan hazlar yerine asıl mutluluğa eriştirecek erdemli davranışlar sergilemesi gereklidir (Omay, 2004, s.51-53). Aristoteles'e göre asıl mutluluğa ancak filozoflar erişebilecektir (Tuncer, 2006, s.150-153).

Epikuros'a göre mutlu olmanın yolu hazdan geçer. Fakat Epikuros'un hazcılık anlayışı tam olarak hedonizme dayanmaz. Epikuros bireylerin kendilerini mutluluğa götürecek olan arzuları seçmesini, belirsizliğe ve doyumsuzluğa götürecek arzulardan uzak durması gerektiğini belirtmiştir. Epikuros'a göre ölçülü istekler acı vermediği için iyidir (Topcu, 2011, s.19-21). Aşırıya kaçan zevk ve bedensel hazlar belli bir süreliğine bireylere mutluluk verse de bireyi asıl mutluluğa erişmekten

uzaklaştırır ve acı verir. Fiziksel zevkler yerine zihinsel hazlara ulaşmış, erdemli, sade ve anlamlı bir yaşam süren kişiler ise asıl mutluluğa ulaşır (Turan, 2015, s.253-256).

Kaderci bir anlayış benimseyen Stoacı öğretiye göre mutluluğa ve ruhsal dinginliğe ulaşılabilmesi için bireyin elde edemediği arzularından ötürü üzüntü duymaması gerekir (Kaya, 2014, s.2-7). Bu dünyada olup biten her şey akla ve mantığa uygun yaratılmıştır ve tanrı iradesiyle gerçekleşmektedir. Bu sebeple birey aklını kullanarak doğayla uyum içinde yaşaması halinde mutluluğa erişecektir. Seneca'ya göre mutlu bir yaşama bilgelik ve felsefe ile ulaşılabilir. Çünkü bilge bir kişi hayatta karşılaşacağı zor durumlarla nasıl mücadele edebileceğini ve doğaya uygun bir şekilde yaşayabileceğini bilir (Selen, 2014, s.23). Seneca, mutluluğa götüren araçların mutluluğun yerini almasını, bireylerin mutsuzluğunun nedeni olarak açıklamıştır. Seneca'nın "bireyleri mutsuzluğa sürükleyen başkalarının yapıp ettiklerinden ziyade kendi görüşleridir." sözü mutluluğun insanın kendi elinde olduğuna işaret eden bir durumdur. Kişinin mutluluğunun temeli sükûnet içinde, sızlanmadan hakkına razı gelerek kanaatkâr bir şekilde yaşam sürmesine bağlıdır (Avcı, 2018, s.73).

Marcus Aurelius'a göre kişi mutluluğa ancak evrensel doğa yasalarına uygun bir yaşam sürerek ulaşabilir. Kişinin iyi niyetli bir şekilde, görevlerini özenli ve doğru bir şekilde yapması, içsel deneyimlerine özen göstermesi, söz ve eylemlerinde dürüstlüğe önem vermesi ve kimseden bir beklentisinin olmaması mutlu bir şekilde yaşam sürmesini sağlayacaktır (Antoninus, 2012, s.87).

Ortaçağ düşünürlerinden Augustinus da kişinin tanrıyı anlayıp emirlerine uyması durumunda mutluluğa erişilebileceğini belirtmiştir (Bravo, 2007, s. 112). Thomas Aquinas da insanın nihai amacının mutluluk olduğunu belirtmiştir. Aquinas mutluluğu bir eylem olarak görmüştür ve mutluluğun insanın en büyük yetkinliği olduğunu ifade etmiştir (Gökberk, 2011, s.173). Aquinas'a göre bireylerin mutluluğa ulaşabilmesi için aklını kullanması ve erdeme uygun eylemler içinde olması gerekir (İskenderoğlu, 2005, s.118). Aquinas, bu dünyaya ait zenginlik, şan, şöhret, şeref vs. mutlulukları eksik mutluluk olarak ifade ederken; gelecek hayatta, aşk ve bilgi yoluyla tanrıya ulaşılmasını ise gerçek mutluluk olarak ifade eder. Aquinas'a göre

tam mutluluk için bedene ihtiyaç yoktur. Tam mutluluk yaratılmış bir şeyde ve bu dünyada bulunamaz (Cevizci, 2009, s.348).

Montaigne, bireyin mutlu olabilmesi için duygu ve içgüdülerini akıl süzgecinden geçirmesini ve erdeme uygun hareket etmesini gerekli görmüştür. Montaigne kişinin bir şeylere sahip olmasıyla mutlu olmayacağını, sahip olduklarının keyfini çıkarabilecek imkânların kişiyi mutlu edebileceğini düşünmektedir (Montaigne, 1997, s. 141).

Descartes'in mutluluk anlayışı da bilgelik temeline dayanır ve mutluluğu "bilgeliğin meyvesi" olarak tanımlamıştır (Türkben, 2010, s.240-246). Mutluluk nihai amaca ulaşma yolunda motive edici bir unsurdur. Birey duygularının tesiri altında kalmadan aklını ve iradesini kullanarak sergileyeceği erdemli davranışları ile mutluluğa ulaşır (Tuğcu, 2003, s.422-423). Descartes'e göre mutlu olmak isteyen birey kendi sınırlarını çizerek evrenle barışık bir yaşam sürmelidir. Evrenin işleyişini ilahi hikmet temelinde ele alan Descartes, kaderci düşünce yapısının bireylerin başlarına gelen birçok şeyin kaçınılmaz olduğunu anlamasına ve mutsuzluk hissetmemesini sağlayacağını belirtmiştir (Ünaldı, 2013, s.98-101).

John Locke'a (1999, s.338) göre bireyler doğaları gereği her zaman mutlu olmayı ister ve mutsuzluktan kaçınır. Elde edilen haz, mutluluk kaynağı iken acı ise mutsuzluğun kaynağıdır. Bu duygular aynı zamanda bireylerin eylemlerine de yön verir. Bireyin hissettiği acılar, mutsuzluğumuzun bir parçası iken sahip olamadığımız bir iyi, bireyin mutluluğumuzun bir parçası değildir. Başka bir ifadeyle onun olmayışının bireyin mutsuzluğuna etkisi yoktur (Aktaş, 2018, s.108-110). Locke'a göre bireyler mutluluğu farklı şeylerde bulur ve mutluluğa farklı yollardan ulaşmaya çalışır. Kişi akıl ve özgür düşünme yetileri sayesinde bu dünyaya ait olan arzu ve doyumlarından kaynaklı geçici mutluluklarını erteleme ve diğer dünyadaki kalıcı mutluluklara nasıl ulaşabileceğinin ayrımına varabilecek düzeydedir (Locke, 1999, s.338).

Kant, Aristotelesçi felsefi anlayışından farklı olarak mutluluğun temel kaynağı olarak ahlak, erdem ve dürüstlüğü görmez. Kant ahlakın amaç olmaktan çıkarılarak araç haline getirilmesine karşı çıkmıştır (Çağrıcı, 2008, s. 320). Kant'a göre insan yaşamının asıl amacı ahlaksallıktır. Kant'a göre en yüksek iyinin

mutluluğa götüren ahlaksallığa uygun olması gerekir. Ahlak ile bireylere kendilerini nasıl mutlu kılacaklarının öğretisi yerine, mutluluğa nasıl layık olunması gerektiği öğretilmelidir (Kant, 1999, s.141).

Ahlak felsefesini faydacılık teorisi üzerine temellendiren Mill ise bireyleri mutluluğa ulaştıran hazları; yüksek düzeyde hazlar (entelektüel, estetik ve yaratıcı) ve bedensel hazlar olmak üzere iki başlık altında ele alır (M. Aydın, 2018, s.54-56). Hazların tatmin edilmesinde bedensel hazlar yerine yüksek düzeydeki hazların tercih edilmesi gerektiğini belirtir. Ona göre "Karnı doymuş bir domuz olmaktansa aç bir insan olmak, doyurulmuş bir aptal olmaktansa doyumsuz bir Sokrat olmak iyidir". Fakat Mill'in hazlar konusunda yapmış olduğu ayrım kendisinin faydacılık felsefesiyle de çelişir. Kişilerin hedefi en yüksek mutluluk ise ve mutluluk haz olarak tanımlanıyor ise mutluluk bazen aşağı seviyedeki olan hazlarla da elde edilebilir. Bu açıdan bakılırsa bir dahi mutlu olamayabilirken sıradan bir insan çok mutlu olabilir (Billington, 1997, s.210). Mill, aslında niteliksel haz vurgusu ile hazzın niteliğini esas almakta ve hazzın miktarını göz ardı edebilmektedir. Yüksek nitelikli hazların en üstün iyi olarak görülmesi ile mümkün en yüksek miktarda hazzın en üstün iyi olarak kabulü birbirinden farklı şeylerdir (Başok Diş, 2017, s.84-85).

Fârâbî, İslam düşünürleri arasında mutluluk filozofu olarak tanınmıştır (Bayraktar, 2001, s.174). Fârâbî, ahlak felsefesinin merkezine mutluluğu koyarak diğer bütün disiplinleri mutluluğa erişme doğrultusunda araç olarak görmüştür. Mutluluğu; gerçek mutluluk ve sani (ikincil) mutluluk olmak üzere iki başlık altında ele almıştır. Fârâbî'ye (2004, s.109-110) göre gerçek mutluluk gelinebilecek en üstün nokta olup öteki dünyada erişilebilecek bir durumdur. En üstün mutluluğa da ancak tanrının sahip olabileceğini belirtmiştir. Bu durumu "es-sa'adetü'l kusva" olarak ifade etmiştir (Toksöz, 2019). Fârâbî'ye göre sani mutluluk ile gerçek mutluluk birbirinden bağımsız değildir. Nihai mutluluğa erişebilmek için gerekli olan şeyleri bilmek yetmez. Bu bilgileri günlük hayatta da uygulamak gerekir (Aydınlı, 2000, s.121). İnsanoğlu, gerçek mutluluğa ulaşabilmek için azim ve çaba göstermelidir. Aklını ve özgür iradesini kullanmalıdır. Baskı altında veya tesadüfi bir şekilde verilen iyi kararlar kişileri gerçek mutluluğa ulaştıramaz (Aktaş, 2018, s.44). Fârâbî'ye göre mutluluk her insanın nihai amacıdır. İnsan bazen iyiyi zenginlik vs. başka bir amaca ulaşmak için isteyebilir. Herhangi bir şeyin aracı olan iyi ise bireyleri gerçek

mutluluğu ulaştıramaz (Fârâbî, 2005, s.162). Bireyin nihai mutluluğa ulaşabilmesi için özüne dönmesi, tanrının varlığının farkına varması ve ahlaki değerlere uygun dengeli ve erdemli bir yaşam sürmesi gerekir (Tokat, 2006, s.154; Uslu, 2018, s.473).

Ahlak felsefesi alanında çalışmalar yapan Kindî'ye göre ahlakın amacı bireyin mutluluğa ulaşmasını ve mutsuzluktan kaçınmasını sağlamaktır. Bunun yolunun ise kişinin aklını kullanmasına ve kendini bilmesine bağlı olduğunu belirtir (E. Akyol, 2015, s.18-19). Kişinin ömrünü bilgeliğe adaması, erdemli bir yaşam sürmesi ve isteklerinde ölçülü olması mutluluğa ulaşmasını sağlayacaktır (Çağırıcı, 1995, s.222). Kindî'ye göre mutluluk bedensel haz ve geçici heveslerde aranmak yerine ahlaki erdemlerde aranmalıdır (A. Kaya, 2015, s.476-478).

Ebûbekir Muhammed Bin Zekeriyya Er-Râzî ise mutluluğu nefsin yetkinliği olarak ele alır. Birey dengeli bir yaşam sürmeli ve asıl mutluluk olan kemale erişmeye çalışmalıdır (A. Akyol, 2015 s.65). Hayatının merkezine ölçülülük, adalet ve bilgelik erdemlerini alan ve akıl ve iradesi sayesinde tutkularına esir olmayan bir birey asıl mutluluğa ulaşacaktır (F. Aydın, 2014, s.56).

Müslümanlar arasında ayrışmaların yaşandığı bir dönemde ortaya çıkan bir cemiyet olan İhvan-ı Safa'ya göre felsefe insanın yetkinleşmesi için bir yoldur. Mutluluk ise insanın yetkinleşmesinin en önemli göstergesidir. İhvan-ı Safa'ya göre âlemde her şey hayır (mutluluk) için, hayır ise kendisi için istenir. Mutluluğun ise başka bir amaca ulaşmak için araç olmadığını, asıl nihai hedefin olduğunu belirtmişlerdir (Çağrıcı, 2008, s.321). İhvan-ı Safa mutluluğu; dünyevi mutluluk ve uhrevi mutluluk olarak ele almıştır (Celal, 2018, s.16). İhvan-ı Safa'ya göre asıl mutluluğa ulaşabilmek için nefsin bedenden ayrılması gerekir. Birey, ahiret hayatındaki en yüce ve uhrevi mutluluğa ulaşabilmek için yaşantısı ve eylemleri ile meleklere benzemeye çalışmalı ve nefsini temizlemeye çaba göstermelidir (Bircan, 2001, s.88).

İbn Miskeveyh (2017, s.53) mutluluk kavramını; "son gaye, en uçtaki yetkinlik, gayelerin en değerlisi" olarak ele almaktadır. İbn Miskeveyh'e (2013, s.31) göre birey varoluş amacına yönelirse hikmete ulaşıp mutlu olacaktır. Bu amaçtan uzaklaşması durumunda ise mutsuz olacaktır. Aklını kullanan ve erdeme uygun hareket eden birey gerçek mutluluğa ulaşabilir. Gerçek mutluluk süreklidir ve geçici

şeylerden etkilenmez (İbn Miskeveyh, 2013, s.116-118). Bedeni zevk ve hazlar, bireyin erdemden ve asıl mutluluktan uzaklaşmasına neden olabilir (Bilgin ve Erek, 2019, s.1283).

İbn Sînâ'ya göre mutluluk hiçbir şeyin aracısı olmayıp asıl amaçtır. İnsan mutluluğa; nefsin yetkinleştirilmesi ile ulaşılabilir (Bilgin ve Erek, 2019, s.1284). İbn Sînâ, mutluluğu; gerçek mutluluk ve arızi mutluluk (zenginlik, şan, şöhret) olarak ele almıştır. Gerçek mutluluğa felsefi bir bakış açısına sahip, bilgi ve hikmet sahibi kişiler ulaşabilir (Uyanık ve Akyol, 2014, s.144). Gerçek mutluluğa ancak ölüm ile ulaşılabilir (İbn Sînâ, 2011, s.174-178). Arızi (geçici) mutlulukların ise bireyi gerçek mutluluğa ulaştırdıkları ölçüde iyi olduğunu ifade etmiştir (O. Taş, 2006, s.75).

Gazâlî, mutluluğun temeli olarak bilgiyi görür (Özgen, 2007, s.36). İnsanı en yüce mutluluğa (sa'ade) ulaştıran ise sonsuz bilgidir. Sonsuz bilgi "marifetullah"tır. Onun ifadesiyle: "Zatını hakkıyla tanıyamamak, aczini ve kusurunu göstermek, velilik mertebelerinin sonudur" (Gazâlî, 2017, s.25). Gazâlî'ye göre mutluluğa erişmenin sonucu bireyin acziyetini kabulüdür. Her güzellik, her lezzet ve her mutluluk nimettir. Gerçek nimet ise ahiret mutluluğudur. Ahiret mutluluğuna götürmeyen dünyevi mutluluklar ise asıl nimet değildir (Gazâlî, 1974, s.123). Gazâlî bireyin mutluluğa erişebilmesi için akıl ve iradesini kullanmasını, ölçülü olmasını, dünyevi arzu ve isteklere karşı nefsine hâkim olmasını gerekli görmüştür.

İbn Haldûn, mutluluğa ulaşılabilmesi için kişinin kendisini ahlaki faziletlerle donatmasını ve aklını kullanmasını gerekli görmüştür. Kişi, fıtratı gereği övülen hoş karşılanan davranışları yapar ve uzak durulması gereken davranışlardan kaçınır. Faziletli davranışları öğrenen ve hayatına tatbik eden birey ise mutlu olur (Haldûn, 2015, s.273).

Mevlâna ise manevî/ruhî hazlara dayalı bir mutluluk ahlakı benimsemiştir. Mevlana, asıl mutluluğu; ruhun özüne dönmesi, aslına rücu etmesi, huzur ve sükûnun sağlanması, bireyin rabbine kavuşmasıyla ile kalplerde hissedilen manevi huzur olarak ifade etmiştir (Ayvaz, 2018, s.96-106). Mevlana'nın gözünden mutluluk, koşulsuz kabul ve teslimiyet olarak değerlendirilebilir (Arslanoğlu, 2000, s.14). Birey, başına gelen olumsuzlukları ve üzüntülerin imtihan sürecinin bir parçası olarak görür. Kişi, Allah'a kul olmaya çalıştıkça ve ilahi aşka ulaşmaya çalıştıkça her

türlü sıkıntı ve bela, bir mutluluk kaynağına dönüşecektir. Mevlana'ya göre mutluluk tek başına bir amaç olmaktan öte Allah'a ulaşmak için bir araçtır (Karacoşkun, 2013, s.80).

Sonuç olarak mutluluk birçok düşünür tarafından ahlak felsefesi temelinde ele alınmıştır. Bazı düşünürler için mutluluk bir amaç olmaktan ziyade bir araçtır. Bazı düşünürler ise mutluluğu, bu dünyada ulaşılamayacak bir hedef olarak ele almıştır. Bazıları için ise dünyevi hazlardan ibarettir. Değişmeyen tek gerçek ise yaşam devam ettiği sürece insanoğlunun mutluluk arayışı devam edecektir.

2.4.3. Mutluluğun Psikolojik Boyutu

Mutluluk kavramı psikoloji alanında da farklı açılardan ele alınarak incelenmiştir. Mutluluk kavramı ile ilgili psikoloji temelinde araştırmaların yapılması çok eski tarihlere dayanmaz. Haybron (2000) psikologların mutluluk kavramını; sağduyu, yaşam doyumu, haz ve algılanan istek doyumu temelli olarak ele aldıklarını belirtmiştir. Psikoloji, çalışma alanı olarak bireylerin yaşamış oldukları travma, stres, depresyon, zihinsel rahatsızlık ve hastalıklar gibi konular üzerine yoğunlaşmıştır (Kelekçi, 2015, s.2; Kuzucu, 2006, s.13). Süreç içinde İkinci Dünya Savaşı'nın halk nezdinde yaratmış olduğu olumsuz etkileri azaltmaya yönelik klinik psikoloji alanında çalışmalar yapılmıştır. Psikolojik patoloji alanında yapılan çalışmalar ile insan davranışlarındaki olumsuz durumlara yoğunlaşılmıştır. 2000'li yıllar ile birlikte pozitif psikoloji alanında gelişmeler yaşanmıştır. Seligman ve Csikszentmihalyi psikolojinin bir hastalık bilimi olarak görülmesi ve bireylerin olumsuz durumlarına yoğunlaşılması yerine olumlu ruh hallerinin incelenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bireylerin güçlü yanlarını ortaya çıkarmaya, yaşamlarına anlam katmaya ve potansiyellerinin güçlendirilmesi ile bireylerin yaşam doyumlarının yükseltilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000, s.5). Seligman'a (2007, s.51) göre pozitif psikoloji alanında yapılacak çalışmalar ile bireyin bir bütün olarak ele alınarak bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan kendilerini daha iyi hissetmeleri ve mutlu olmaları sağlanacaktır.

Soyut bir kavram olması sebebiyle mutluluğu, araştırmacılar bazı bileşenlerini dikkate alarak tanımlamaya çalışmıştır. Psikologlara göre mutluluğun; duyuşsal ve bilişsel olmak üzere iki boyutu ve olumlu duygular, olumsuz duygular ve

yaşam doyumu olmak üzere üç bileşeni vardır (Diener, 1984, s.557). Diener, mutluluk durumunun bu iki boyutun kıyaslanması sonucu yapılacak olan genel değerlendirme ile belirlenebileceğini ifade etmiştir. Waterman (1993) ise olumlu duygular ile mutluluğun yüksek seviyesini, olumsuz duygular ile mutluluğun düşük seviyesini; bilişsel boyut ile bireyin yaşamına ait genel bir değerlendirmesi açısından konuyu ele almıştır. Mutluluğun bilişsel ve duyuşsal olarak insan hayatına yansımış hali, yaşam doyumudur (Toprak, 2014, s.2). Warr (2007, s.14) ise mutluluğun bilişsel ve duyuşsal boyutları olduğunu ifade etmiştir. Duyuşsal boyut ile bireylerin yaşadıkları olumlu ve olumsuz duyguları ilişkilendirmiştir. Bilişsel boyut ile de bireyin potansiyelini gerçekleştirmesi temelinde mutluluğu ele almıştır. Potansiyelin gerçekleştirilmesi kavramı ile bireyin beklentilerine ulaşmadaki algısal değerlendirmesi, yaşamdan elde ettiği doyumdur (Oktik, 2004, s.79). Yaşam doyumu, bireyin kendi yaşamını bir bütün olarak ele alması ve bunlara bağlı olarak yapmış olduğu kendi değerlendirmeleridir (Kangal, 2013, s.228). Kişinin yaşadığı sevgi, huzur, güven, umut, neşe vs. olumlu duyguları; kin, öfke, nefret, şiddet, üzüntü vs. olumsuz duygulara karşı baskın geliyorsa ve yaşadığı hayattan doyum alıyorsa mutlu olduğu söylenebilir (Eryılmaz, 2011, s.44-45).

Alanyazın incelendiğinde pozitif psikoloji alanında öznel iyi oluş, akış, yaşam doyumu, pozitif psikolojik sermaye ve psikolojik dayanıklılık kavramlarının ele alındığı görülmektedir. Bu kavramların birbirlerine benzer veya yakın anlamlı oldukları söylenebilir (Ye, Ng ve Lian, 2015, s.520). Pozitif psikoloji mutluluğu, "iyi olma hali" olarak genel bir başlık altında incelemiştir. Bu iyi olma hali kavramı aynı zamanda iyilik hali, iyi oluş kavramlarını da içine alan bir kavramdır. Yabancı literatürde mutluluk kavramının daha genel olması, süreklilik taşıması ve olumlu ruh durumlarına işaret etmesinden dolayı daha çok tercih edildiği görülmüştür.

Psikoloji alanyazınında da iyi olma hali, eudaimonik ve hedonoik yaklaşımlar temelinde ele alınmıştır. Hedonist yaklaşımlar haz temelli ve acıdan kaçma olarak mutluluk kavramını ele almıştır. Aristoteles'in görüşleriyle temellenen eudaiomonik yaklaşım ise bireyleri anlamaya ve kendilerini gerçekleştirmeye yönelik bir yaklaşımla konuyu ele almıştır (Ryan ve Deci, 2001, s.141). Hedonist yaklaşım mutluluğu; öznel iyi oluş (subjective well-being), eudaiomonik yaklaşım ise psikolojik iyi oluş (anlamlı yaşam, fazilet) olarak betimlemiştir (Kahneman, Diener

ve Schwarz, 1999). Yukarıdaki açıklamalardan da görüldüğü üzere psikolojik iyi oluş daha çok bireyin kendisini ve potansiyelini gerçekleştirmeye odaklanırken; öznel iyi oluş ise bireyin olumlu davranış ve yaşam doyumu temelinde mutluluğu açıklamaya çalışmaktadır.

Öznel iyi olma alanyazınının şekillenmesine ve gelişmesine katkıda bulunan en önemli araştırmacılardan birisi "Dr. Mutluluk" takma adlı Ed Diener'dır (Kangal, 2013, s.215). Öznel iyi olma, bireylerin yaşamlarının değerlendirmesini kendisine konu edinen bir psikoloji alanıdır (Diener, Suh ve Oishi, 1997). Mutluluğun pozitif psikolojide ele alınışı öznel iyi olmanın irdelenmesi şeklindedir.

Pozitif psikoterapi kavramını ilk kez kavramsallaştıran araştırmacılardan birisi Nossrat Peseschkian'dır. Peseschkian'ın geliştirmiş olduğu denge modeline göre beden, başarı, ilişki, maneviyat arasında dengenin sağlanması gerekmektedir. Denge ilkesinin sağlanması ile bireylerin psikolojik sağlıklarının korunmasının yanı sıra mutlu olmaları da sağlanacaktır (Eryılmaz, 2016, s.14). Hümanist psikolojinin temsilcilerinden biri olan Maslow da 1954 yılında psikolojinin bireyin eksik ve hatalı yönlerine yoğunlaşmasını eleştirmiştir ve pozitif psikoloji alanında çalışmalar yapmıştır. Fakat bu çalışmalarını deneysel çalışmalarla desteklemediği için pozitif psikoloji alanında ön plana çıkmamıştır (Güngör, 2017, s.155). Maslow'un temel ihtiyaçlar hiyerarşisinde kendini gerçekleştirme olarak ifade ettiği durumun, bireyin gelebileceği en üst nokta, tüm doyumların ve olumlu duyguların bir araya gelmesi olarak ifade edilebilir. Ericc Fromm (1999, s.212) ise mutluluğu; canlılığın, duygu ve düşüncü keskinliği ve yaratıcılığın artması, mutsuzluğu ise insana ait yetenek ve fonksiyonların azalması ve zayıflığı olarak ifade eder. Russell'e göre mutluluk kısmen bireyin kendisine kısmen de dış koşullara bağlıdır. Bireyin mutlu olması için hevesli ve durumlardan hoşnut olma duygusuna sahip olması gerekir. Kişi, mutlu bir yaşam için aile, sevgi, çaba, tevekkül kavramlarının önemini anlamalı ve hayatı bir bütün olarak görebilmelidir (Russell, 2003, s.96-133). Freud (1999, s.50-55) ise iyice birikmiş gereksinimlerin ani bir şekilde tatmininin; mutluluk olduğunu ve bu durumun kısa süreli bir etkisinin olacağını belirtmiştir. Freud, bireylerin mutlu olabilmeleri için tüm içgüdüsel isteklerin doyurulmasını gerekli görür. Fakat bu isteklerin tamamını tatmin etmek imkânsızdır. Freud'a göre bireyler; insanlarla ilişkileri, bedenleri ve dünyanın doğası gereği acı çekebilmektedirler. Bu gibi

durumlar bireylerin mutlu olmasını engellemektedir. Freud'a göre toplum içinde yaşayan insan, uygarlaşma yolunda mutluluğunun bir kısmını bedel olarak öder (Thomason, 2020, s.189-190). Victor Frankl (2007, s.18-19) ise günümüz insanının en büyük sorununun anlamsızlık olduğunu belirtmiştir. Hayatın anlamı konusunda arayış içinde olan kişi bu anlam arayışında başarılı olması halinde hem mutlu olacaktır hem de acılarıyla baş edebilme yetisi kazanacaktır. Başarısız olması durumunda ise mutlu olabilmek için günübirlik hazlara yönelmeye başlayacaktır.

Tarhan'a (2013, s.13) göre mutluluk bir süreçtir ve ona ulaşmak için emek harcamak gerekir. Kişi, dünyayı değiştirmek yerine kendisini değiştirmeye çalışması durumunda mutluluğu yakalayabilir. Birey mutluluğu, kendi etkenlerine bağlı olarak aramalıdır. Mutluluğun dış etkenlerde aranması ile birçok şeye kavuşabilir ama yaşanacak doyumsuzluğun etkisiyle asıl mutluluğun değerini bilemez ve sonuç olarak mutsuz olur. Tarhan'a (2019) göre mutluluk bireysel olmasının yanı sıra dinamik bir kavramdır. Bu durumu; "mutluluk parfüm gibi bulaşıcıdır. Siz mutluysanız çevrenizdeki bireylerde mutlu olur." şeklinde ifade etmiştir.

Seligman, mutluluk kavramını; geçici ve kalıcı olmak üzere iki boyutta ele almıştır. Mutluluk için bireylerin çevreleri ile olumlu ilişkiler kurmalarını, mutlu olmalarını sağlayacak iş ve hobilerinin olmasını, sosyal hayata katılımı ve yaşamı anlamlı kılan değerlerinin bulunmasını gerekli görmüştür. Para, mal, mülk, zenginlik ile elde edilen zevk ve haz temelli geçici mutlulukların kişileri gerçek anlamda tatmin etmeyeceğini ve zaman içinde bireylerin beklentilerinin yükselmesine neden olacağını belirtmiştir. Bu durumu "haz kısır döngüsü" olarak ifade etmiştir (Seligman, 2007, s.7). Seligman'a göre bireylerin kendi özgür iradeleriyle ahlakı ve erdemi temele alarak gerçekleştirmiş oldukları fiiller, kişilerin geçmişe, şimdiye ve geleceğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir (Seligman, 2007, s.150).

Csikszentmihalyi bireylerin en mutlu oldukları zaman dilimleri ve mutlu hissetme nedenlerini araştırarak "akış teorisi" adı verilen kuramını oluşturmuştur. Bu kapsamda çeşitli meslek dallarında çalışan kişileri gözlemleyerek bazı kişilerin iş yaparken kendilerini işlerine adadıklarını ve hiçbir şeyi umursamadıklarını gözlemlemiştir (Csikszentmihalyi, 2005, s.6). Yaptığı gözlemler sonucunda kişilerin etkin katılım sağladığı ve akış içinde yetenekleriyle uyumlu bir etkinlikte

bulundukları faaliyetlerde daha mutlu hissettiklerini belirlemiştir (Csikszentmihalyi, 2005, s.194).

Seligman, Diener, Snyder, Deci, Ryan, Csikszentmihalyi, Ryff, Myers, Scheıer, Emmons, Masten ve birçok araştırmacı tarafından yapılan araştırma sonuçlarında elde edilen bilgiler pozitif psikolojinin öğreti ve ilkelerinin; bireylerin, toplumların ve örgütlerin mutluluğu için önemsenmesinin gerekliliğini ortaya koymuştur. Pozitif psikoloji yaklaşımları, örgütlerde çalışanların motivasyonlarını, işdoyumlarını, üretkenliklerini, dayanıklılıklarını ve performanslarını artırmaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Gavin ve Mason, 2004). Bu sebeple örgüt yöneticileri çalışanlarından maksimum verim ve performans elde edebilmek için işgörenlerin kendilerini mutlu ve huzurlu hissedebilecekleri bir ortam yaratabilmek için pozitif psikolojinin ilkelerinden faydalanmaları gerekmektedir. Bu kapsamda yapılacak çalışmalar ile örgüt yöneticileri, çalışanlarını olumsuz yönde etkileyebilecek depresyon, stres, sinizm, dedikodu ve tükenmişliği örgütlerinden uzak tutabilirler. Ayrıca çalışanların işe devam ve iş gücü devir oranlarında sorun yaşanmasının önüne geçebilirler. Yapılacak bu çalışmalar ile işgörenlerin psikolojik sağlamlıklarının yanı sıra fiziksel sağlıklarının da korunması sağlanacaktır. Sonuç olarak, psikolojinin olayları sadece patoloji odaklı veya pozitif psikoloji odaklı ele alması yetersiz olacaktır. Bu bağlamda bu iki unsur birbirlerini tamamlayıcı ve destekleyici unsur olup sağlıklı bir ruh hali ve bireylerin mutluluğu için olmazsa olmazdır.

2.4.4. Mutluluğun Dini Boyutu

Bireyler yaşamları boyunca anlam arayışı içindedirler. Bu arayış içerisinde onlara rehberlik eden kaynaklardan biri dindir. Din, maneviyat ve mutluluk arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda da dinin ve maneviyatın, bireylerin psikolojik sağlamlıklarını sağlama açısından önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir (Lazarus ve Folkman, 1984). Günlük hayatımızı düzenleyen, kültürümüzü şekillendiren, ahlaki değerlerimizi oluşturan bir unsur olan din, yapılması gereken vecibeler ve uzak durulması gereken kurallar vasıtasıyla kişilerin mutluluğa nasıl ulaşacaklarını belirtir (Sevindik, 2015). Din, bireylerin mutluluğa ulaşabilmesi için ahlaklı bir yaşamı, ruhun ve bedeni arzuların karşılanmasında ölçülü davranışları ve

dengeli bir yaşamı gerekli görmektedir. Aynı zamanda yaratıcıya kavuşma, ilahi adaletin gerçekleşeceğine dair inanç; bireylerin umutlarını canlı tutarak mutlu olmalarını sağlamaktadır. Dinin bireylere sağladığı sosyal destek, bir gruba ait olmanın vermiş olduğu güven, vecibeleri gerçekleştirmiş olmanın vermiş olduğu psikolojik rahatlık, yaşama anlam ve amaç yüklemesi, umut kaynağı olması bireylerin mutlu olmalarını kolaylaştırmaktadır.

Semavi dinlerden Museviliğin kutsal kitabı Tevrat'ta "Senin olan her şeyi terk et, kendini bütün zincirlerden kurtar, ol." ifadesi ile bireylerin asıl mutluluğa erişebilmesi için günlük hazlardan uzak durmasını, mal mülk peşinde koşmamasını, aşırı hırs içine girilmemesini ve gelecek kaygısı içinde bulunulmamasını gerekli görmektedir (Acaboğa, 2007, s.6). Yahudi inancına ait "sebt günü" fikrinin de bireyin dünyevi hırslardan uzak durması, dinlenme, arınma, anlam arayışı ve mutluluk için bir fırsat olduğu söylenebilir.

Hristiyanlığa göre de kişinin mutluluğa ulaşabilmesinde ahlak kurallarının önemli bir işlevi vardır. Kişi sorumluluklarını yerine getirmeli, mal mülk arzusundan uzak durmalıdır. Yeni Ahit'e göre kişi mutluluğa ulaşabilmek için yumuşak huylu ve merhametli olmalı, doğruluktan ayrılmamalı ve barışçıl olmalıdır (Acaboğa, 2007, s.6). Beit-Hallahmi ve Argyle yapmış oldukları araştırmada kiliseye üye olan kişilerin olmayanlara göre, düzenli olarak kiliseye gidenlerin gitmeyenlere göre, kendilerini Tanrı'ya daha yakın hissedenlerin hissetmeyenlere göre yaşamlarından daha memnun ve daha mutlu oldukları sonuçlarına ulaşmıştır (Sevindik, 2015, s.34).

İslam geleneği içerisinde din, "Allah-u Teâlâ tarafından konulmuş olan, insanların dünya ve ahiret mutluluğunu sağlayan ilahi bir kanun veya nizam" şeklinde tanımlanmaktadır (Kılavuz, 2004, s.25). Bireylerin mutluluğa erişmesinde bir kılavuz olan Kur'an-ı Kerim'e göre birey ancak Allah'a ve peygamberine itaat ederek asıl mutluluğa ulaşabilir. Kişi asıl mutluluğa ulaşabilmek için kendini tanımalı ve akla ve mantığa uygun hareket etmeli, tabiatına uygun bir şekilde yaşamalı, nefsine hâkim olmalı ve ahlaka uygun davranışlar göstermelidir (Altıntaş, 1999, s.44-45). İslam dini, gerçekleştirilecek vecibeler sayesinde bireylerin asıl mutluluğa ulaşabileceklerini müjdeler ve bireylerin günlük hayatlarında da ruhsal açıdan rahatlamalarına yardım ederek mutlu olmalarını sağlar. Kişi yapmış olduğu

dualar ile duygularını ve kendisine iç huzursuzluk veren durumları yaratıcı ile paylaşma yolu ile ferahlar. Dualaların karşılığını bu dünyada veya ahiret hayatında alacağı düşüncesiyle ümitkar ve mutlu olur. Toplu halde gerçekleştirilen namaz ve hac ibadetleri ile bireylere sosyal destek sağlama ve bir gruba ait olma hissiyatı verir ve mutlu olmalarını sağlar. Zekât ve kurban ibadetleri ile paylaşmayı öğrenir. Zor durumda olan kişilere yardım etmiş olmanın vermiş olduğu huzur ve mutluluğu yaşar. Tövbe etme vasıtası ile yapmış olduğu hataların affedileceği düşüncesiyle bir ömür boyu yaşayacağı sıkıntılardan kurtularak mutlu olur.

2.5. MUTLULUK KURAMLARI

Bireylerin, nasıl ve hangi sebeplerle mutlu olduklarını açıklamaya çalışan pek çok kuram bulunmaktadır. Alanyazında sıklıkla rastlanılan mutluluk kuramlarına kısaca değinilmiştir.

2.5.1. Uyum Kuramı

Uyum kuramına göre bireylerin mutluluğu, kişinin geçmiş yaşantıları ile mevcut durumunu karşılaştırması ve sonucun değerlendirilmesi ile elde edilir (İlhan, 2009). Bireyler, ilk kez karşılaştıkları durum ve olaylar karşısında tepki gösterirler. Fakat verilen bu tepkinin etkisi uzun sürmemektedir. Belli bir süre sonra bu yaşadıkları durumlara uyum sağladıkları için mutluluk ve mutsuzluk durumları çok uzun sürmez ve alışma gerçekleşir (Brickman ve Campbell, 1971; Diener, 1984; Buss, 2000). Kişilerin yaşanan bu olumlu veya olumsuz durumlara karşı alışma süresi yaklaşık olarak üç ay sürmektedir (Hefferon ve Boniwell, 2014, s.62). Suh, Diener, Fujita (1996) bu kuramın aksine insanların bazı olumsuz durumlara uyum sağlayamayacağını belirtmiştir. İntihar, cinnet, istismar vs. yaşayan bireylerin bazen bu travmaları beş ile yedi yıl içinde ancak atlatabildikleri fakat eski mutluluk düzeylerine ulaşamadıkları gözlenmiştir (Hefferon ve Boniwell, 2014, s.63).

2.5.2. Sabit Nokta Kuramı

Kuram, bireylerin mutluluk düzeylerinin durumlara göre değişen yaşamsal olaylardan ziyade genetik yapı ve kişilik özellikleri temelinde değerlendirilmesi gerektiğini savunur (Lykken ve Tellegen, 1996; Eryılmaz, 2016, s.41). Yapılan araştırmalarda bireylerin mutluluk durumlarının uzun bir süre içinde bile ancak %20-30 oranında değişim gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca bireylerin kalıtsal ve kişilik

özelliklerinin mutluluk durumlarında %40 ile %80 oranında etkili olduğu gözlenmiştir (Lykken ve Tellegen, 1996). Kuram, yaşam koşullarındaki değişimlere rağmen kişinin değişime uğrayan mutluluk düzeyinin eski sabit noktasına döneceğini belirtir (Emmons ve McCullough, 2003).

2.5.3. Aşağıdan Yukarıya Kuramı

Kurama göre birey, yaşamış olduğu olumlu ve olumsuz durumların genel değerlendirmesi sonucunda mutluluk durumu hakkında bir kanaate ulaşır (Diener, 1984, s.565). Yaşamı boyunca küçük küçük mutlu anılar biriktiren kişi olumlu yaşantılarının fazla olmasına bağlı olarak mutlu olur (Yetim,2001; Cihangir Çankaya, 2005). Kişi kendisi için değerli olan aile, arkadaş vs. ilişkilerinden ve iş yaşam alanlarında memnun ise yüksek bir öznel iyi oluşa sahip olur (Tuzgöl Dost, 2004).

2.5.4. Yukarıdan Aşağıya Kuramı

Kurama göre mutluluk, bireyin karşılaştığı olayları ve durumları olumlu ve olumsuz olarak algılama ve yorumlama eğiliminde olduğu bir kişilik özelliği olarak ele alır (Brief, Butcher, George ve Link, 1993, s.646-647). Kişinin sahip olduğu bakış açısı ve kişisel özellikleri mutluluğunu etkiler. Eğer kişinin kişilik yapısı olumsuzluk temelinde yapılanmışsa mutsuz olur (Eryılmaz, 2016, s.43). Bu kurama yarısı su dolu bardak örneği verilebilir. Birey kişilik özellikleri açısından hayata bakış açısında olumlu bir yapıya sahipse bardağın yarısının dolu olduğunu ifade eder. Olumsuz bir kişilik yapısına sahip ise bardağın yarısının boş olduğunu ifade eder.

2.5.5. Erek (Telic) Kuramı

Erek kuramına göre kişi, ihtiyaç ve isteklerini karşılayarak amaçlarına ulaşabilirse mutlu olur (Eryılmaz, 2016, s.43). Amacı olan bireyler, amacı olmayan bireylere göre daha mutlu olabilir (Cantor, 1990). Birey amaçlarına ulaşma doğrultusunda başarılı olunca olumlu davranışlar sergiler. Amaçlarına ulaşmakta başarısızlık olursa olumsuz davranışlar sergiler (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999). Bu bağlamda Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi erek kuramını destekler niteliktedir (Diener, 2009). Kişi, piramidin her bir basamağında bulunan ihtiyaçlarını karşılama yolu ile asıl amaç olan kendini gerçekleştirme basamağına ulaşma çabasındadır. Her

bir basamakta elde edilen mutluluk, bireyin zorlu hedeflere yönelmesini ve zorluklarla mücadele edebilmesi konusunda motive olmasını sağlar.

2.5.6. Etkinlik Kuramı

Kuram, kişinin amaçlarına ulaşmaya çalışılırken süreç içinde yaşadıkları olumlu yaşantıların mutluluk düzeylerini yükselteceği öngörüsünde bulunmaktadır (Tuzgöl Dost, 2004). Kişiye mutluluk veren kendi yeteneklerine uygun olan etkinlikler ile hedefine yönelik atmış olduğu adımlarıdır (Diener, 1984). Bu bağlamda kişinin sevdiği uğraşlarla geçirdiği süreçte hissettiği mutluluk elde edilen sonuçtan çok daha önemlidir. Hobi amaçlı balık tutmaya giden bir kişinin hiç balık tutmamış olmasına rağmen hissettiği mutluluk bu bağlamda örnek verilebilir.

2.5.7. Yargı Kuramı

Kişi, mutluluk için kendisine göre bazı standartlar belirler ve bu standartlara ne ölçüde ulaşıldığı konusunda değerlendirmeler yapar (Eryılmaz, 2016, s.45). Kişi belirlemiş olduğu mutluluk standartlarını aşmış ise mutlu olur. Aksi durumda ise mutsuzluk hisseder. Bireyler, bazen kendilerinden daha iyi veya daha kötü durumda olan bir bireyle veya eski zamanlardaki yaşam standartları ile şu anki yaşam standartları arasında karşılaştırma yaparak mutluluk durumları hakkında bir kanaate ulaşmaya çalışırlar (Diener, 1984).

2.5.8. Görecelilik Kuramı

Mutlululuk, nesnel olmayıp kişinin kendi algılarına göre değişim gösterebilir. Bireylerin yaşamlarını olması gereken ve mevcut durum şeklinde kıyaslamaları, karşılaşmış oldukları durumlara göre standartlarını değiştirmeleri ve akla uygun olmayan tercihlerde bulunmaları mutluluk durumlarının değişkenlik göstermesine neden olur (Veenhoven, 1991). Dolayısıyla mutluluğun kalıcı olarak yükseltilmesi mümkün değildir.

2.6. MUTLULUĞU BELİRLEYEN FAKTÖRLER

Bireylerin gün içerisinde yaşamış oldukları çeşitli durumlar nedeniyle mutluluk düzeylerinde dalgalanmalar meydana gelebilir. Bu noktada bireylerin mutluluk düzeylerini artırmaya yönelik stratejiler geliştirebilmek için mutluluğu

belirleyen faktörleri ve bu faktörlerin mutluluk üzerindeki etkilerini bilmek gereklidir.

Diener (1984) öznel iyi oluşu etkileyen faktörleri; biyo-sosyal değişkenler, kişilik değişkenleri ve sosyal destek değişkenleri olmak üzere ele almıştır. Frey ve Stutzer (2001, s.10-11) de mutluluğu belirleyen faktörleri; kişisel faktörler, sosyo-demografik faktörler, ekonomik faktörler, bağlamsal ve durumsal faktörler ve örgütsel faktörler şeklinde sıralamaktadır. Lyubomirsky, Sheldon ve Schkade (2005) öznel iyi oluşla ilgili kuramlara dayalı oluşturdukları modele göre demografik özellikleri, kişilik özelliklerini ve amaç yönelimli etkinlikleri mutluluk belirleyicisi unsurlar olarak ele almışlardır. Demografik faktörlerin (yaş, cinsiyet, gelir, eğitim, yaşanılan yer) %10, genetik ve kişilik özelliklerinin %50, amaç yönelimli etkinliklerin (iyimser olma, olumlu düşünme, şükran duyma, affetme) ise %40 oranında bireylerin mutluluğunu etkilediğini belirtmiştir (Lyubomirsky vd., 2005, s.116). Kişilerin genetik yapılarında değişiklik yapabilme imkânı olmadığına göre yaşam şartlarında ve amaçlı davranışlarında yapılabilecek olumlu değişimlerle birlikte bireylerin mutluluk düzeylerinde artış yaşanabileceğine değinmiştir.

Farklı zamanlarda yapılan araştırmalarda demografik faktörlerin mutluluğa etkileri ile ilgili üzerinde uzlaşılan sonuçlar elde edilememiştir. Tuzgöl Dost (2007) erkek ve kadınların mutluluk düzeylerinin farklılaştığını ve kadınların mutluluk düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlemiştir. Birçok araştırma sonucunda ise cinsiyetin kişilerin mutluluk düzeylerine etkisinin olmadığı belirtilmiştir (Moçoşoğlu ve Kaya, 2018; Akduman ve Yüksekbilgili, 2015, s.37). Yaş ve gelir durumu değişkenleri kontrol altına alınarak yapılan çalışmalarda ise medeni durum ile mutluluk arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Evli bireylerin mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Cihangir Çankaya, 2005; Gül, 2017). Araştırma sonuçlarına göre evli bireylerin, evlenmeyen, boşanmış, ayrı yaşayan ve eşi ölmüş bireylere göre daha mutlu oldukları gözlenmiştir (Diener, 2009). Mutlu bireylerin evliliklerinden aldıkları doyum da daha yüksektir (Headey, Veenhoven ve Wearing, 1991; Myers, 2000). Evlilik bireylere sosyal destek sağlama ve derin ilişkiler kurma imkânı sağlamaktadır. Bu bağlamda sosyal iyi oluşa da katkı sunmaktadır. Ryff (1989) ise yaş değişkeni ile bireylerin mutluluk düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğunu belirtmiştir. Bazı araştırmacılar yaşlıların daha mutlu

olduklarını, bazı araştırmacılar ise gençlerin daha mutlu olduklarını belirtmişlerdir (Kangal, 2013). Frey ve Stutzer (2001) ise yaş ile mutluluk düzeyi arasında doğrusal bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu durumu bireylerin yaşlarının ilerlemesine bağlı olarak beklenti ve isteklerinin azalması, zorluklarla ve olumsuz olaylarla daha iyi mücadele edebilmelerine bağlı olarak açıklamıştır (Tenaglia, 2007, s.9). Mutluluk düzeyi ile kişilerin gelir düzeyleri arasında bazı çalışmalarda düşük ve orta düzeyde ilişki olduğu gözlenmiştir. Fakat refah seviyesi yüksek bazı ülkelerde halkın iyi bir gelire sahip olmasına rağmen mutlu olmadığı gözlenmiştir (Kabal, 2019). Easterlin (1974) ve Veenhoven (2015) da yapmış oldukları çalışmalarda gelir artışının belli bir noktadan sonra bireylerin mutluluğunu etkilemediğini belirtmiştir. "2021 yılı Dünya Mutluluk İndeksi" raporuna göre en mutlu ülkeler sıralamasında İskandinav ülkeleri mutluluk düzeyi en yüksek ülkeler olmasına rağmen gelir düzeyleri daha düşük olan (Kostarika, Meksika, Şili, Guatemala, Panama, Brezilya, Uruguay, Güney Amerika) bazı ülkeler mutluluk düzeyleri açısından listenin üst sıralarında yer almaktadır. Türkiye ise 149 ülke arasında listede 78. sırada yer almaktadır. Ayrıca salgın nedeniyle bireylerin negatif duygularında artışlar yaşandığı gözlenmiştir (Helliwell, Huang, Wang ve Norton, 2021, s.13-57). Bu bağlamda bireylerin mutluluk düzeylerinin, ekonomik refah düzeyleri ile ölçülmesi bizi doğru bir bakış açısına yöneltmez. Başka bir ifadeyle "mutluluk para ile satın alınamaz." Eğitim düzeyi ve mutluluk arasındaki ilişkinin yönü hakkında da kesin uzlaşılan bir karara varılamamıştır (Cuñado ve Gracia, 2012, s.186). Eğitim düzeyi yüksek olan bireylerin, eğitim düzeyi düşük olan bireylere göre daha mutlu oldukları sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Frey ve Stutzer, 2000, s.150). Eğitim düzeyi yüksek bireylerin beklentilerinin artması sebebiyle, eğitim düzeyi düşük bireylere göre daha mutsuz oldukları da gözlenmektedir (Albert ve Davia, 2005, s.8-9). Yetim'e (2001) göre eğitim; gelir, statü, kültürel değer ve yaşam tercihleri gibi değişkenlere bağlı olarak anlam kazanarak mutluluk üzerinde etkili olabilmektedir. Eğitim düzeyinin yükselmesinin kişilere bir özgüven sağladığı ve bu özgüvenin kişilerin mutluluk düzeylerine katkı sunduğu söylenebilir. İş sahibi olan bireylerin işsiz bireylere göre daha mutlu oldukları da gözlenmiştir (Headey and Wooden, 2004; Dumludağ, 2011, s.55). Eğitimli bireylerin daha kolay istihdam edilmesi, prestijli bir iş, yüksek maaş, daha iyi sağlık olanağı ve daha iyi evlilik beklentileri oluşumunu sağlaması ile

bireylerin öznel iyi oluşunu olumlu etkilemektedir (Cuñado ve Gracia, 2012, s.187). Selim (2008) yarı zamanlı çalışan bireylerin serbest meslek çalışanlarına göre daha az mutlu oldukları sonucuna ulaşmıştır. Kişinin değer yargılarına, ideallerine, ilgi ve ihtiyaçlarına, bilişsel realitelerine ve bilgi becerilerine uygun bir meslek veya işte çalışması durumunda mesleki iyi oluş durumu ortaya çıkmaktadır (Lovett ve Lovett, 2016). Karakuş (2011, s.47) sevdiği mesleği yapan, ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir maaşa sahip olan, istediği olanaklara sahip olan bireylerin maddi ve manevi anlamda daha mutlu ve huzurlu olduklarını belirtmiştir. Şeker (2009, s.116) bireylerin mutluluklarının yaş, sağlık, beslenme biçimi, kişilik özellikleri, sosyal ilişkiler, başarı, gelir düzeyi ve katılım sağlanan kültürel faaliyetler gibi birçok etmene bağlı olarak değişmekte olduğu ifade edilmiştir. TÜİK tarafından 2020 yılında yapılan araştırmaya göre bireylerin %70,9'u sağlık, %12,8'i sevgi, %8,8'i başarı, %4,6'sı para ve %2,3'ü işlerini mutluluk kaynağı olarak görmektedir. Araştırmaya göre bireylerin % 69,9'u ailelerini, % 15'i çocuklarını, % 4,2'si kendisini, % 3,6'sı anne babalarını, %3,5'i eşlerini ve %2,2'si ise torunlarını mutluluk kaynağı olarak görmektedir. Bireyleri en çok mutlu eden değer ise %70,9 ile sağlıklı olma durumudur. Evli bireylerin mutluluk oranları %51,7 iken; bekârların mutluluk oranları %41,3 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca evli kadınların, evli erkeklere göre daha mutlu oldukları belirlenmiştir. Mutluluk oranı 65 yaş ve üstü bireylerde ise en yüksektir. Bir okul bitirmeyen bireylerin (% 54,5) en yüksek mutluluk oranına sahip oldukları gözlenmiştir (TÜİK, 2020).

Kalıtım ve çevrenin etkisiyle şekillenen kişilik özelliklerinin (dışadönüklük, içedönüklük, duygusal dengesizlik) ise bireylerin mutluluk durumlarını %50 oranında etkilediği belirlenmiştir (Lyubomirsky, Sheldon ve Schkade, 2005). Davidson (2005) insan beyninin sol yarım küresinde mutlulukla ilişkili bir bölüm olduğunu ve bazı bireylerin doğuştan mutluluk eğilimli olarak dünyaya geldiklerini belirlemiştir. Ayrıca insan beyninin kendisini programlayabildiğini ve olumsuz deneyimlere sıklıkla maruz kalınması durumunda bireylerin mutsuz bir kişiliğe bürünmesine neden olabileceğini ifade etmiştir. Farklı kişilik özelliklerine sahip bireyler duyguları algılama ve dikkat etme konusunda da farklılık göstermektedir. Dışadönük bireylerin olumlu yaşamsal deneyimlere sahip olduklarını, içe dönük ve duygusal dengesizlik yaşayan bireylerin ise daha çok olumsuz yaşamsal deneyimlere

sahip oldukları gözlenmiştir (Headey ve Wearing, 1992). Tkach ve Lyubomirsky (2006) ise bireylerin çevreleri ile iyi ilişkiler geliştirmelerinin mutluluk düzeylerine olumlu katkı sunacağını belirtmiştir. Aynı zamanda mutlu bireylerin kişiler arası ilişkileri de daha başarılıdır (Doğan ve Eryılmaz, 2014). Bu bağlamda sosyal açıdan aktif bir yaşam süren, ailesine, sevdiklerine, hobilerine zaman ayıran, doğayla barışık bir yaşam süren, iletişim becerisi yüksek bireylerin sosyal açıdan iyi oluş durumuna sahip oldukları söylenebilir. Kişinin duygularını paylaşabileceği bir eşinin ve dostlarının olması da psikolojik manada bireylerin iyi oluş süreçlerine katkı sunar.

Lyubomirsky'e göre (2001) amaç yönelimli etkinliklerin bireylerin mutluluğuna %40 oranında etkisi vardır. Bireyin hedeflemiş olduğu amaçlarına ulaşması, mutluluk durumları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Amaç yönelimli etkinlikler ile ilgili Fordyce (1983), Buss (2000), Tkach ve Lyubomirsky (2006) ve Eryılmaz (2016) tarafından çeşitli stratejiler geliştirilmiştir. Fordyce'nin (1983) öne sürdüğü stratejilerinin; olumlu düşünme, aktif bir yaşam, dışa dönük olma, toplumsal faaliyetlere katılma ve olumsuz düşünceleri azaltmaya yönelik olduğu söylenebilir. Buss (2000) ise akrabalık ve dostluk ilişkilerini güçlendirilmesiyle, rekabet yerine işbirliğinin benimsenmesi ile toplumun ve kişilerin mutluluk düzeyinin artacağını belirtmiştir. Tkach ve Lyubomirsky (2006) ve Eryılmaz (2016) yukarıda belirtilen stratejilere ek olarak mutluluk hedefli davranışlar ve dini etkinliklerin de önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ö. Yılmaz (2019) spiritüelliğin (maneviyat), kişilerin mutlulukları ile pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkisinin olduğunu belirlemiştir. Kişinin evrendeki varoluş süreci ile ilgili anlam arayışına girmesi, varlığının nedenlerini sorgulaması ve dini vecibelerini gerçekleştirmesi ile manevi iyi oluş durumu ortaya çıkmaktadır. Bu anlam arayışında bireyin yaşantılarından kaynaklı deneyimleri, içsel duygulanımları, heyecanları kişiye kılavuzluk eder. Birey maneviyatının etkisiyle acı, korku, kaygı, üzüntü, güçlük ve sıkıntılarla baş edebilmeyi ve umudunu kaybetmemeyi öğrenir (Demir, Usta, Yayla, Taşkın, Hastunç, Alav, 2016, s.685). Bu bağlamda değerlerine ve maneviyatına önem veren bireylerin daha mutlu olacakları söylenebilir. Bu durum aynı zamanda bireylerin psikolojik iyi oluş durumlarını da olumlu yönde etkiler. Bireyin düzenli bir uyku disiplinine sahip olması, dengeli beslenmesi, sporsal ve sanatsal faaliyetlerle uğraşması da fiziksel manada iyi oluş sürecine katkı sunar.

Tuba Aydın (2017) kendi kişisel web sitesinde bireylerin mutlu olmasını belirleyen ölçütleri fiziksel (biyolojik) iyi oluş, sosyal iyi oluş, psikolojik (duygusal) iyi oluş, maddi (finansal) iyi oluş, manevi iyi oluş, çevresel iyi oluş, entelektüel iyi oluş ve kariyer iyi oluş başlıkları altında ele almıştır. Yukarıda ele alınmış olunan iyi oluş durumları birbirleriyle ilişki içinde ve birbirlerini etkileyebilecek bir bağlamda olmakla birlikte bir bütün olarak bireylerin mutlulukları üzerinde etkili olmaktadır.

2.7. ÖRGÜTSEL MUTLULUK VE ÖNEMİ

Mutluluk bireysel bir kavram olmasının yanı sıra bireylerin sosyal ilişkilerini etkilemesi ve örgütsel ilişkilerden etkilenmesi sebebiyle aynı zamanda toplumsal ve örgütsel bir kavramdır. Bireylerin hayatlarını idame ettirebilmeleri için herhangi bir mesleklerinin olması ve mesleklerini icra edebilecekleri işte çalışmaları gereklidir. Bazı istihdam alanlarında bireysel olarak çalışma imkânı olabileceği gibi bazı iş ve işlemlerin gerçekleştirilebilmesi için birden fazla bireyin örgütler kapsamında bir araya gelmesi gerekebilir. Bireysel anlamda bireyleri etkileyen birçok faktör örgütleri de etkileyebilmektedir. Pozitif psikoloji alanında yapılan çalışmalarda bireylerin olumlu yönlerine yoğunlaşılmasının getirilerinin daha fazla olduğunun anlaşılmasıyla birlikte bireylerin mutluluk durumlarını etkileyen etmenlerle ilgili çalışmalara yoğunlaşılmıştır. Yoğun rekabet koşullarında örgütlerin varlıklarını sürdürebilmesi, hedeflerini gerçekleştirebilmesi ve işgörenlerinden maksimum performans elde edebilmesi için mutluluk kavramı örgütler için de önemli bir hale gelmiştir. İşyerinde mutluluk hem bireyler için hem de örgütler için son derece önemli bir kavramdır (Fisher, 2010; Simmons, 2014). Döş (2013) de örgütsel hedeflere ulaşılabilmesi için örgütsel mutluluk kavramının önemsenmesi gerektiğini belirtmiştir. Mutlu, huzurlu örgüt çalışanlarının işlerinde daha verimli olacaklarını ifade etmiştir. Bu bağlamda örgütsel hedeflerin başarıya ulaşabilmesi için örgüt çalışanlarının bireysel mutluluklarının yanı sıra örgütsel mutluluklarının da önemsenmesi ve mutluluk kavramının bir bütün olarak ele alınması gerekir.

Mutluluk kavramı ile ilgili farklı tanımlar yapıldığı gibi örgütsel mutluluk kavramı da araştırmacılar tarafından değişik şekillerde tanımlanmıştır. Fisher (2010); "işte mutluluk", Pryce-Jones (2010); "işyeri mutluluğu", Bulut (2015) ise "örgütsel mutluluk" olarak kavramı adlandırmıştır (Uyaroğlu, 2019, s.34). Frey ve Stutzer

(2001, s.29) “bireylerin toplam mutluluğunu etkileyen önemli bir değişken” olarak örgütsel mutluluk kavramını ele almıştır. Brief ve Weiss (2002), (Fisher, 2010) örgütsel mutluluğu; “örgüt içinde olumlu bir atmosferin yaşandığı, olumlu duyguların olumsuz durumlardan daha sık hissedildiği duygu durumu” şeklinde tanımlamıştır. Paschoal ve Tamayo (2008) “örgüt içindeki duygular, mizah, işe yüklenen anlam ve bireyin potansiyelini gerçekleştirme algısı” olarak kavramı ele almıştır. Pryce-Jones (2010, s.2-3) iş yeri mutluluğunu “daha fazla yaratıcılık, hızlı kariyer ilerlemesi, daha fazla destek alma, iyi performans sergileme, çalışma arkadaşları ve yöneticileri ile iyi ilişkiler kurabilme” şeklinde tanımlamaktadır. Kjerulf (2014, s.22); “yaptığı işi keyifle yapmak, yaptığı işten gurur duymak, sorumluluk almak, sürekli öğrenme ve gelişme isteği, eğlenceli insanlarla birlikte çalışmak, kendini işe kolaylıkla motive edebilmek, enerjik ve dinamik olmak” şeklinde ifade etmiştir. Bulut (2015) ise örgütsel mutluluğu, “kişisel ve çevresel etkenlerin çalışanların duygu durumlarına birlikte etki etmesi” şeklinde ifade etmiştir. Wesarat, Sharif ve Majid (2014, s.1) ise örgütsel mutluluğu “bireylerin işlerinden ve yaşamlarından elde ettikleri doyum” olarak tanımlamaya çalışmıştır. Y. Arslan (2018, s.55) ise örgütsel mutluluk kavramını; “örgüt içinde çalışan bireylerin performanslarını en üst düzeye çıkaran ve bireylerin potansiyellerinin açığa çıkarılmasını sağlayan zihinsel yapı” olarak tanımlamıştır. Kişinin örgütüne karşı olumlu duygular beslemesi, örgüt içinde karşılaştığı olumsuz durumları tolöre edebilmesi, yöneticileri, meslektaşları ve örgütün çevresi ile dostane ilişkiler kurabilmesi ve kendisini örgütüne adayarak mutlu ve huzurlu bir şekilde faaliyetlerini sürdürmesi örgütsel mutluluğun sağlandığının göstergeleridir.

Alanyazın incelendiğinde örgütsel mutluluk kavramının duygusal, bilişsel ve potansiyeli gerçekleştirme kavramları çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. Kimi araştırmacılar örgütsel mutluluk için sadece bireylerin duygu durumları temelinde meydana gelen değişimlere yoğunlaşırken (Daniels, 2000), kimi araştırmacılar ise duygu durumunun yanı sıra çalışanların potansiyellerinin gerçekleştirilmesi boyutunun da ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir (Waterman, 1993). Paschoal ve Tamayo (2008) ve Saenghiran (2013, s.23) ise örgütsel mutluluk kavramını, iş yerindeki duygular ve potansiyelin gerçekleştirilmesi boyutuna ek olarak işin anlamlılığı boyutunu da dikkate alarak tanımlamıştır.

Örgütsel mutluluk kavramının önemini kavrayan örgütler, çalışanların etkililiğini ve mutluluklarını artırabilmek amacıyla örgüt geliştirme, örgüt güçlendirme, rehberlik, insan kaynakları, araştırma geliştirme faaliyetlerine önem vererek olumlu bir örgüt iklimi ve başarılı bir örgüt kültürü oluşturmaya çalışırlar. Bu doğrultuda Apple, Google, Microsoft, Nandos's, Infosys, Zappos vs. birçok işletme işgörenlerin mutluluklarını artırmaya yönelik stratejiler benimsemiş ve bunları uygulamaya koymuştur (Akduman ve Yüksekbilgili, 2015, s.87). Bu süreçte değişim dönüşüm elçisi olarak dönüşümcü liderlere de büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda örgütsel mutluluk kavramının örgütsel yapıyı yakından ilgilendiren örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, örgütsel güven ve örgüt kültürü vs. birçok kavram ile de ilişkili olduğu söylenebilir.

Örgütsel mutluluk, örgütün bütününü ilgilendiren ve örgüt içerisinde etkili bir işbirliği ile elde edilebilecek bir durumdur. Örgütsel mutluluk, örgüt içinde her zaman için mutlu olunacağı veya sürekli olarak olumlu duygular yaşanacağı anlamına gelmemelidir. Örgüt içi süreçlerde, örgütsel mutluluk düzeyinde zaman zaman dalgalanmaların yaşanması doğaldır (Korkut, 2019, s.50). Borman vd. (2001, akt. Özdemir, Kış, s.192) mutlu bir örgüt ortamında işgörenlerin çevreleriyle daha iyi iletişim kurduklarını, iş tatminlerinin yüksek olduğunu, örgütlerine karşı olumlu duygulara sahip olduklarını ve örgütlerine bağlandıklarını, işbirliği içinde kendilerini örgütlerine adayarak çalıştıklarını belirtmiştir. Yapılan araştırmalar örgütsel mutluluğun sadece olumlu duygulardan ibaret olmadığını, işgörenlerin performans ve üretkenlikleri noktasında da etkilerinin olduğunu göstermiştir (Quick ve Quick, 2004; Rego ve Cunha, 2009; Pryce-Jones, 2010, s.3-4). 2015 yılında Oswald, Proto ve Sgroi tarafından yapılan araştırmada, mutlu işgörenlerin örgüt amaçlarına katkı ve üretkenlik anlamında %10-12 daha fazla katkı sundukları gözlenmiştir. Ayrıca örgütsel stres kaynaklı mutsuzluk durumu; üretim kaybı, performans düşüklüğü, kaza risklerinde artış, bozulan insan ilişkileri vs. noktasında hem çalışanları hem de örgütleri olumsuz yönde etkilemektedir (Warr, 2007). Örgüt çalışanları da örgütsel anlamda mutlu olmayı önemsemekte ve örgütleri için potansiyellerini en üst düzeye çıkartmayı ve mutlu olmayı amaçlamaktadırlar (Warr, 2007). Örgütsel mutluluk kavramı bu noktada devreye girerek işgörenlerin ve örgütün hedeflerini uzlaştırarak yönetsel ve örgütsel faaliyetler kaynaklı sorunların çözülmesini kolaylaştırmaktadır.

Bu bağlamda çalışanlarının mutluluğunu önemseyen bir yönetici, makam odasından ayrılarak örgüt çalışanları ile zaman geçirmeye ve örgüt çalışanları ile daha etkili iletişim kurmaya çalışır. Örgüt çalışanlarının duygu ve düşüncelerini önemsemeye yönelik girişimleri ile çalışanlarının kendilerini daha değerli hissetmelerini ve daha mutlu bir şekilde çalışmalarını da sağlamış olur. İşgörenlerin hem duygularına hem de bilişsel dünyalarına hitap eden bu uygulamaların örgütsel hedeflerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesini de kolaylaştıracağı söylenebilir (Korkut, 2019, s.56). Yapılacak bu girişimler örgütsel mutsuz kaynaklı işgücü devir oranlarının da azalmasını sağlayacaktır. Başarılı bir örgüt ve insan kaynakları yönetimi; bilgili, yetenekli, vizyon sahibi, gelişime açık, işbirliği içinde uyumlu bir şekilde çalışabilen, sorumluluk sahibi, kendini örgütüne adamış mutlu çalışanları örgüt bünyesinde tutmayı amaçlamalıdır (Abraham, 2015). Gavin ve Mason (2004, s.381-387) da olaya çalışma koşulları açısından yaklaşarak örgütün çalışma koşullarının iyi olması gerektiğini ve daha iyi koşullarda çalışan işgörenlerin de kendilerini mutlu hissedeceklerini belirtmiştir. Buna karşın örgütsel mutluluk kavramının önemini kavrayamayan birçok örgüt için işgörenlerin mutlulukları örgüt yöneticilerinin öncelikleri arasında bulunmaz (Csikszentmihalyi, 2004, s.29).

Örgütsel mutluluk kavramının işgören, örgüt ve toplum açısından birçok önemli getirileri bulunmaktadır. Mutlu örgütlerde, çalışanların; işdoyumları, performans ve verimlilikleri artar. Artan performanslarına bağlı olarak gelir düzeyleri artar. Keşfedilmemiş gizil güçleri ve potansiyelleri açığa çıkar. Örgütlerinin amaçlarını içselleştirdikleri için özgün ve yaratıcı fikirler üretebilirler. Daha doğru ve hızlı kararlar alabilirler. Örgütsel hedefler doğrultusunda insiyatif kullandıkları için kendi örgütlerinde kariyer yapma ve terfi alma şansları yükselir. Örgüt yöneticileri ve iş arkadaşlarıyla iyi bir iletişim kurarak çevrelerine pozitif enerji saçarlar ve örgütlerine olumlu katkı sunarlar (Carver, 2003). Örgütler açısından ise örgütsel hedeflere ulaşılmasını, yüksek ekonomik kazançlar elde edilmesini ve nitelikli insan kaynağının korunmasını, örgüt çalışanlarının sağlık giderlerinin azalmasını ve örgüt kaynaklarının verimli bir şekilde kullanılmasını sağlar. Örgütün piyasa değerinin yükselmesini ve itibarının korunmasını destekler. Örgüt yöneticilerinin, işgörenlerin örgütsel mutluluklarını önemsemesi ve çalışanların mutluluk durumlarını takip etmesi örgüt için de bir durum

değerlendirilmesi yapılmasını sağlar. Böylece örgüt politikalarının ve uygulamalarının başarı düzeyi ve örgüt iklimi hakkında analizlerin yapılmasına olanak sağlayacaktır (Yurtseven, 2019, s.26) Toplumsal açıdan ise örgütsel mutluluk, toplumun daha kaliteli ürün ve hizmetlere ulaşabilmesini kolaylaştıracaktır. Ayrıca işgörenlerin refah seviyesinde yaşanacak yükselişe bağlı olarak toplumunda refah ve mutluluk düzeyinin yükselebileceği söylenebilir.

2.7.1. Örgütsel Mutluluğu Etkileyen Faktörler

Örgütsel mutluluk kavramı; örgüt kültürü, örgüt iklimi, örgütsel bağlılık, örgütsel güven, örgütsel adalet, örgütsel stres, örgütsel seslilik ve sessizlik, örgütsel sağlık, örgütsel sinizm, örgütsel depresyon, örgütsel vatandaşlık gibi birçok kavram ile ilişki içinde ve etkileşim halindedir. Örgüt yöneticilerin benimsemiş oldukları liderlik stilleri ve buna bağlı olarak örgüt içi uygulamaları olumlu ve olumsuz durumların yaşanmasına sebep olabilir. Örgütlerin hedeflerine ulaşabilmesi, sürdürülebilir bir üretkenlik ve verimlilik yakalayabilmesi için örgüt çalışanlarının mutluluklarını etkileyen faktörlerin bilinmesi ve örgütsel mutluluk düzeyinin artırılmasına yönelik girişimler yapılması gerekir.

Danna ve Griffin (1990) çalışanların örgütsel mutluluğunu olumlu ve olumsuz yönde etkileyebilecek faktörleri şu üç başlıkta ele almıştır: Birinci faktör işin doğasından kaynaklanan hayatî riskler, çalışma koşulları, sağlık koşulları ve işin tehlike boyutu; ikinci faktör kişinin mizacından kaynaklı özellikler; üçüncü faktör ise kişinin mesleğinden kaynaklı yaşamış olduğu meslekî strestir. Maenapothi (2007) ise örgüt çalışanlarının yaptıkları işi severek ve isteyerek yapmalarının örgütsel mutluluğu sağlayacağını belirtmiştir. Örgütsel mutluluğu bireysel ve örgütsel kaynaklı beş faktörün etkilediğini ifade etmiştir. Bu faktörleri: İlham, örgütün paylaşılan değerleri, ilişki, iş hayatının kalitesi ve liderlik olarak ele almıştır. Maenapothi'nin örgütsel mutluluğu etkileyen faktörleri; verilen görevin örgüt çalışanlarınca benimsemesi ve başarabileceğine dair inanç, örgüt kültürü, örgüt çalışanlarının birbirleriyle ve üstleriyle iletişim ve etkileşim düzeyleri, çalışma koşulları, yapılan işin birey ve toplum için anlamlılığı ve örgüt yöneticilerinin sergilemiş oldukları liderlik davranışları çerçevesinde ele aldığını söylenebilir.

Pryce-Jones (2010) örgütsel mutluluğu etkileyen faktörleri; katkı, kültür, güven, bağlılık ve kanaat başlıkları altında incelemiştir. Kişinin örgütünün hedeflerine ulaşabilmesi doğrultusunda sunmuş olduğu katkısı, örgütü ile uyumu, işine ve örgütüne olan güveni, örgütüne olan adanmışlık düzeyi ve mevcut yaşam koşullarından memnuniyeti, örgütsel mutluluğu etkileyici faktörler olarak ele almıştır. Bu süreçte örgüt yöneticilerinin, örgütlerini hedeflerine ulaştırabilmek ve örgütlerinde yaşanabilecek olumsuz durumların önüne geçebilmek için çalışanların duygu, düşünce ve taleplerini dikkate almaları gerekir (Döş, 2013, s.269). Bu önkoşullar sağlandığında örgüt içerisinde güven ve adalet duygularının tesis edilmesi, işgörenlerin örgütleriyle gurur duyması, örgütlerine bağlanmaları ve mutlu olmaları kaçınılmaz olur. Fisher (2010) ise örgütsel mutluluğun çok boyutlu olarak ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Örgütsel mutluluğun oluşabilmesi için destekleyici bir örgüt kültürünün oluşturulmasını, liderliğin paylaşılmasını, işgörenlere karşı adilane bir tutum sergilenmesini, örgüt içinde güven tesis edilmesini, işgörenlerin gelişimine izin verilmesini ve işgörenlere yetenekleri ölçüsünde görevler verilmesini ve örgüt üyeleri arasında güçlü bir iletişim mekanizması kurulmasını gerekli görmüştür.

Örgütsel mutluluğu etkileyen faktörler hakkında birçok araştırmacı tarafından çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Alanyazında yapılan incelemelerde örgütsel mutluluğun istihdam şekli, gelir, örgüt içi ilişkiler, çalışma koşulları, yapılan işin özellikleri ve kültürel değerlere bağlı olarak etkilendiği gözlenmiştir. Frey ve Stutzer (2000) bireylerin örgütsel mutluluklarının, istihdam durumlarından etkilenebileceğini belirtmiştir. Mohanty (2009) işgörenlerin tam zamanlı olarak istihdam edilmelerinin örgütsel mutluluklarına olumlu yönde etki edeceğini ifade etmiştir. Nikolova ve Graham (2014) ise gönüllü olarak yarı zamanlı çalışan işgörenlerin tam zamanlı olarak çalışan işgörenlere göre daha mutlu olduklarını belirlemiştir. Oshio ve Kobayashi (2011) ise gelir eşitsizliği yaşayan işgörenlerin daha az mutlu olduklarını belirtmiştir. Örgüt içerisinde aynı seviyede çalışan ve aynı işi yapan çalışanlarının aynı ekonomik koşullarda çalışması gerekmektedir. Warr (2007) ise kişilerin yaşam standartlarında meydana getirdiği iyileştirmelerden dolayı ekonomik koşulların belirli bir düzeye kadar kişilerin mutluluk düzeylerine etkisinin olabileceğini belirtmiştir. Fakat ekonomik koşulların uzun bir zaman dilimi içinde bireylerin

mutluluk düzeyleri ve örgütsel mutlulukları üzerinde eski güçlü etkisinin kalmayacağını ifade etmiştir.

Örgüt içinde, çalışanların kendi aralarında olan ilişkilerinin de örgütsel mutluluk ile bağlantıları bulunmaktadır (Demir ve Davidson, 2013; Westaway, Olorunju ve Rai, 2007). Örgüt içerisinde işgörenlerin birlikte bulunmaktan keyif aldıkları, duygu ve düşüncelerini paylaşabilecekleri ve güven duyabilecekleri arkadaşlarının bulunması, çalışanlar arasında işbirliği ve dayanışma kültürünün gelişmiş olması örgütsel mutluluğu olumlu yönde etkiler. Snow (2013) ise çok sayıda arkadaşa sahip olan örgüt çalışanlarının daha mutlu olduklarını belirtmiştir. Song (2005) ve Dotan (2007) arkadaş sayısı fazla olan ve arkadaşlık ilişkileri gelişmiş olan örgüt çalışanlarının, kendilerini işlerine adadıklarını ve daha üretken olduklarını belirlemiştir. Yapılan işten kaynaklı olarak çalışanların işleri ile ilgili olarak yaşamış oldukları deneyimler de örgütsel mutluluklarını etkileyebilir (Siegall ve McDonald, 2004). Örgüt çalışanları, bireysel özelliklerinin farklılık göstermesi sebebiyle örgüt içerisindeki bazı işleri yapmaktan mutluluk duyabilir veya daha az mutluluk duyabilir (Tadić, Bakker, Oerlemans, 2013). Bu noktada işgörenlerin sevdikleri işlerle meşgul olmalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Örgüt çalışanlarının içinde bulundukları kültürün özellikleri ve kendi kültürel değerleri de örgütsel mutluluğu etkileyebilmektedir. Batı kültüründe bireyselci bir yapı ön planda iken işgörenler kendi kişisel çıkarlarına ve kişisel hedeflerine odaklanır (Rego ve Cunha, 2009). Doğu toplumlarında ise bireyler toplumsalcı bir yapıyla hareket eder ve kişisel hedefler yerine grup ve örgütsel hedefleri öncelikli görür (Zhang, Van Doorn ve Leeflang, 2014). Bu bağlamda örgüt yöneticileri örgüt içerisinde iş paylaşımı yaparken örgüt çalışanlarının bireysel ve kültürel özelliklerini dikkate almalıdır. Çalışanların kendilerince anlamlı buldukları, daha iyi performans gösterebilecekleri ve mutlu olacakları bir örgütsel çalışma ortamı oluşturmaya çalışmalıdır.

2.7.2. Öğretmenlikte Örgütsel Mutluluk

Eğitim kurumlarında verilecek eğitimin niteliği, ülkenin geleceği ve yetişmiş insan kaynakları potansiyeli açısından büyük bir önem arz etmektedir. Nitelikli eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi noktasında eğitim örgütlerimize ve öğretmenlerimize önemli sorumluluklar düşmektedir. Okul ortamında öğretmenler;

okul yöneticileri, meslektaşları, öğrenciler, veliler, yardımcı personeller ve okulun dış çevresi ile etkileşim halindedir. Bu etkileşimler nedeniyle öğretmenlerin mutluluk düzeylerinde dalgalanmalar yaşanabilir. Ayrıca öğretmenlerin sosyal hayatlarında karşılaştıkları çeşitli durumlar da mutluluk düzeylerini etkileyebilir.

Öğretmenlerimizin mutlu olmaları eğitim kurumlarında verilecek eğitimin niteliği açısından da büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardan memnun olmaları, okullarını sevmeleri ve orada mutlu olmaları istenir. Bu bağlamda öğretmenlerimizin kendilerini örgütsel açıdan mutlu hissedebilecekleri bir ortam yaratılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin çalışmakta oldukları örgütlerde mutlu olmaları, yenilikçi ve yaratıcı fikirlerinin ortaya çıkmasını, üretkenliklerinin ve verimliliklerinin artmasını ve potansiyellerinin açığa çıkmasını sağlayacaktır. Örgütlerine ilişkin daha doğru yargılara sahip olmalarını, kendileri ve örgütleri için daha doğru kararlar vermelerini kolaylaştıracaktır.

Öğretmenlerin mental açıdan mutlu olmaları ister istemez öğrencilerine karşı tutum ve davranışlarına da yansıyacaktır. Öğretmenini örnek alan öğrencinin tutum ve davranışları da öğretmenine benzeyecektir. Bu bağlamda bireysel açıdan ve örgütsel açıdan mutlu öğretmenler mutlu öğrencilerin yetişmesini sağlayacaktır. Bu sebeple ülkelerin geleceğinde ve bireylerin yaşamında büyük bir önem arz eden eğitim öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşabilmesi için insan ilişkilerinin yoğun bir şekilde yaşandığı eğitim kurumlarında örgütsel mutluluk kavramı önemsenmelidir. Bu kapsamda eğitim örgütlerinin en önemli insan kaynağı sermayesi olan öğretmenlerin örgütsel ve bireysel açıdan mutlu olup olmadıklarının araştırılması ve örgütsel mutluluk düzeylerinin arttırılmasına yönelik girişimlerin yapılması gerekmektedir.

2.8. EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE YÖNETİCİLERİN LİDERLİK STİLİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL MUTLULUKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Toplumsal yapıda meydana gelen değişimlere ve toplumun talep ve beklentilerine cevap verebilmek amacıyla eğitim sistemlerinde ve eğitim örgütlerinde önemli değişimler meydana gelmiştir. Bu süreçte değişime hazırlıklı olma ve değişimi yönetme görevi büyük ölçüde okul sisteminin dinamik bir parçası olan ve liderlik görevi üstlenen yöneticilere düşmektedir (Şişman, 2012, s.68). Bu bağlamda

okul yöneticilerinin öncelikle değişimin gerekliliği konusunda inanç, duygu ve düşünceye sahip olması, meydana gelen değişim ve gelişimleri takip etmesi ve bu değişimlere ayak uydurabilecek potansiyele sahip olması gerekir (Drucker, 2012). Bu süreçte okul yöneticileri alanda meydana gelen değişim ve dönüşümleri kendi örgütlerine başarılı bir şekilde uyarlayabilmeli, tutum ve davranışları ile örgütlerine ve çevrelerine rol model olmalıdır.

Örgütlerde bireylerin mutluluğunu ve örgütleri ile olan bağlarını etkileyen birçok unsur bulunmaktadır (Warr, 2007). Örgüt içi uygulamalar ve bu uygulamaların örgüt üyeleri tarafından algılanma biçimleri, örgütsel mutluluğu etkilemektedir (Fisher, 2010, s.27). Yapılan birçok araştırmada da mutsuzluğun kaynağının yönetici tutum ve davranışları ve yönetim süreçlerinden kaynaklandığı gözlenmiştir. Rego ve Cunha (2009) yapmış oldukları çalışmada örgüt çalışanlarını motive etmenin en etkili aracının para olmadığını; örgüt çalışanlarının öncelikle yönetici desteği, iletişim, kariyer planlaması ve ev-iş dengesi gibi durumları önemsediklerini belirtmiştir. Hsieh (2010) da işgörenlerin mutlu olmalarının sağlanabilmesi için etkili ve verimli çalışma ortamlarının sağlanmasını gerekli görmüştür. Bu bağlamda örgütsel mutluluk açısından yönetici desteğinin önemli olduğu söylenebilir.

Bir lider olarak okul yöneticilerinin bilgi ve beceri düzeyleri, iletişim becerileri, yönetim ilkeleri, inançları, tutum ve davranışları örgütlerinin başarısını ve öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını etkileyebilir. Bogler (2001) de okul yöneticilerinin yönetsel uygulamalarının ve öğretmenlere karşı tutum ve davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel mutluluğuna etkilerinin olabileceğini belirtmiştir. Kurumsal yapı içerisinde olumlu bir örgüt iklimi oluşturan, öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine olanak sağlayan yöneticiler, öğretmenlerin örgütleriyle bütünleşmelerini ve örgütsel açıdan mutlu olmalarını sağlar. Özmusul (2019, s.272) da sosyal bir lider olarak okul yöneticilerinin; eğitim sosyoloğu olma, toplumsal kültürün aktarılması ve geliştirilmesini sağlama, sosyalleşmeyi sağlama, okul kültürünü geliştirme, personel ilişkilerini geliştirme, okulu sosyal bir kurum ve toplumun bir modeli haline getirme, toplumun beklentilerini dikkate alma, örnek olma ve liderliği yayma yönünden önemli rolleri olduğunu belirtmiştir. Bu rollerini başarılı bir şekilde gerçekleştiren okul

yöneticilerinin etkili bir sosyal liderlik yaklaşımı sergilemesinin yanı sıra öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin yükselmesine de olumlu katkı sunabilecekleri söylenebilir.

Literatür araştırmasında eğitim örgütlerinde öğretmenlerin yaşadıkları stres, iş doyumsuzluğu, performans düşüklüğü, tükenmişlik, yıldırma, vs. istenmeyen birçok durumun okul yöneticisinin liderlik stil ve davranışlarından kaynaklandığı gözlenmiştir. Bulut (2015) ve Korkut (2019) da yapmış oldukları ölçek geliştirme çalışmalarında, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını etkileyen bir faktör olarak okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarını ele almışlardır.

İşgörenlerin örgütsel açıdan mutlu olmalarının sağlanabilmesi için örgüt yöneticilerinin örgüt yönetiminde benimseyecekleri liderlik stilleri ve bu liderlik stillerinden kaynaklanan liderlik anlayışlarının önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin liderlik stillerinin ve bu stillerinden kaynaklanan liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel mutlulukları ile ilişkili olduğu ve öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını etkilediği öngörüsünde bulunulabilir.

2.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu çalışma kapsamında okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve örgütsel mutluluk kavramları ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan bazı çalışmalar hakkında bilgiler verilmiştir.

2.9.1. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve Örgütsel Mutluluk İle İlgili Yapılan Yurt İçi Araştırmalar

Hıdıroğlu (2018) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2017-2018 öğretim yılında Tekirdağ ili ve ilçelerinde farklı türlerdeki resmi devlet okullarında görev yapmakta olan 10806 kadrolu öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014) tarafından geliştirilen "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği", Sağır ve Oğuz (2012) tarafından geliştirilen "Örgütsel Sinizm Ölçeği'' kullanılmıştır. Yapılan analiz işlemleri sonucunda öğretmenlerin okul müdürlerini daha çok "dönüşümcü lider'' olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen

algılarının cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Okul türü ve branş değişkenlerine göre ise öğretmenlerin algıları farklılaşmaktadır. Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel sinizm arasında anlamlı ilişki olduğu ve okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel sinizmi yordadığı belirlenmiştir.

Yılmazlar (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı psikolojik danışmanların yabancılaşması üzerinde okul müdürlerinin liderlik stillerinin rolünün incelenmesidir. Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Artvin, Rize ve Trabzon il ve ilçelerinde görev yapan 221 psikolojik danışmanın katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014) tarafından geliştirilen "Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeği" ve Eryılmaz (2010) tarafından geliştirilen "Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda psikolojik danışmanların yabancılaşması ile sadece dönüşümcü liderlik stili arasında olumsuz yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stilleri ile psikolojik danışmanların yabancılaşması arasında ise anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Nair (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı okul müdürlerinin liderlik stilleri ile politik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İlişkisel tarama yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmada Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014) tarafından geliştirilen "Okul Müdürlerinin Liderlik Stili Ölçeği (OMLSÖ)' ile Özdemir ve Gören (2015) tarafından geliştirilen "Politik Beceriler Ölçeği (PBÖ)'' kullanılmıştır. Yapılan analiz işlemleri sonucunda, öğretmenlerin okul müdürlerini "dönüşümcü lider'' olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen algılarında; yaş, kıdem, okul türü ve branş değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre ise öğretmenlerin algıları benzerdir. Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile politik becerileri arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Politik becerilerin, liderlik stillerini yordadığı tespit edilmiştir.

Aslan (2019) tarafından yapılan araştırmada İzmir İli Konak, Karşıyaka ve Bornova ilçelerinde görev yapan özel eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen görüşleri ile örgütsel adalet

ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracılık rolü incelenmiştir. Araştırma sonucunda sosyo-demografik özelliklere göre öğretmenlerin liderlik stilleri, örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık düzeylerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Çalışmada dönüşümcü liderlik stili ile örgütsel bağlılık ve örgütsel adaletin pozitif yönlü ilişkili olduğu ve örgütsel bağlılık ile örgütsel adalet arasında da pozitif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu çerçevede liderlik stilleri ile örgütsel adalet düzeyleri arasında örgütsel bağlılığın pozitif yönde etki yarattığı ifade edilmiştir.

Bulut (2015) tarafından yapılan araştırmanın amacı ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarını ve örgütsel mutluluğun alt boyutlarını belirleyebilmektir. Gaziantep ilinde gerçekleştirilen ve karma araştırma yöntemi kullanılan araştırmada nicel verileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Örgütsel Mutluluk Ölçeği" (OÖMÖ) kullanılmıştır. Nitel verileri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluğuna etki eden yönetim süreçleri, mesleki tutum, iletişim, adanmışlık ve ekonomik koşullar alt boyutlarının olduğu belirlenmiştir. En yüksek öğretmen mutluluk algısının Ege Bölgesinde, en düşük örgütsel mutluluk algının ise Akdeniz Bölgesinde çalışan öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdem, branş, yaş, mezun olunan okul türü, okuldaki öğretmen sayısı, çalışma pozisyonu değişkenlerine göre öğretmen algılarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Cinsiyet, okulda geçirilen süre değişkenlerine göre ise öğretmen algıları farklılaşmamaktadır.

Korkut (2019) tarafından tarama modelinde yapılan araştırmanın amacı Malatya ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Verilerin toplanmasında "Örgütsel Adalet Ölçeği", "Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeği" ve "Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk ve örgütsel adalet algılarının "katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Üç ölçekte de öğretmenlerin algılarının cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Medeni durum, mesleki kıdem, okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri açısından öğretmenlerin mutluluk algıları anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Örgütsel mutluluk ile örgütsel adalet arasında yüksek

düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki; örgütsel mutluluk ile örgütsel sinizm arasında ise orta düzeyde, negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Örgütsel sinizmin örgütsel mutluluğa etkisinde örgütsel adaletin aracılık rolüne sahip olduğunu fakat bu aracılık etkisinin orta düzeyde bir etki oluşturduğu tespit edilmiştir.

Çetin (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili İzmit İlçesinde bulunan genel ortaokullar ile imam-hatip ortaokulllarında görev yapan 533 öğretmenin katılımı ile yapılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. "Örgütsel Adalet Ölçeği" ve "Örgütsel Mutluluk Ölçeği" ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin olumlu duygular ve potansiyelin gerçekleştirilmesi alt boyutlarında yüksek; olumsuz duygular alt boyutunda ise düşük algı düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Okul türü ve kıdem değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Cinsiyet ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre ise öğretmen algılarında farklılık tespit edilememiştir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve örgütsel adaletin örgütsel mutluluğu yordadığı belirlenmiştir.

Ö. Yılmaz (2019) tarafından yapılan araştırmanın amacı farklı okul türlerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin spiritüel iyi oluş düzeyleri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde farklı okul türlerinde görev yapan 390 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler "Spiritüel İyi Oluş Ölçeği" ve "Oxford Mutluluk Ölçeği" yardımıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda; cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi ve kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre mutluluk düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Fen ve Anadolu Liselerinde çalışan öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sonuç itibarı ile öğretmenlerin spiritüel iyi oluş toplam puanları ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Demircan (2019) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel mutlulukları arasında ilişkinin olup olmadığını tespit edilmesidir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının "orta", örgütsel mutluluk algılarının ise "oldukça yüksek" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin cinsiyet, branş, kıdem, aynı okulda çalışma süresi ve öğrenim düzeyleri değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel mutlulukları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Konan ve Taşdemir (2019) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. İlişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen çalışmada Malatya ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan 416 öğretmenden veriler toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak "Oxford Mutluluk Ölçeği" ve "Örgütsel İkiyüzlülük Ölçeği" kullanılmıştır. Analiz işlemleri sonucunda öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük ve mutluluk düzeyleri arasında negatif yönlü, orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin algılarının; cinsiyet, branş, okul türü, tamamladığı fakülte, öğrenim düzeyi, öğretmenlikteki hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

2.9.2. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve Örgütsel Mutluluk ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar

Tilahun (2014) tarafından yapılan araştırmanın amacı Etiyopya Gambella Agnwa Bölgesi ortaokullarında görevli okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın verileri; 8 ortaokuldan, 184 öğretmen, 8 müdür, 8 müdür yardımcısı, 38 okul aile birliği üyesi ve 24 öğrenciden toplanmıştır. Araştırma sonucunda dönüşümcü liderlik stili ve sürdürümcü liderlik stillerinin öğrencilerin akademik başarıları ve okul performansları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Serbest bırakıcı liderlik stilinin ise öğrencilerin akademik başarılarına olumsuz etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nazim ve Mahmood (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı okul yöneticilerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri ile öğretmenlerinin iş

tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın verileri Pakistan'ın Pencap eyaletindeki kamuya bağlı okullarda çalışan 215 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş tatminleri arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stili ile öğretmenlerin iş tatminleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Green (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğretmen algılarına göre lise müdürlerinin liderlik stillerinin okul kültürüne etkisini incelemektir. Bu araştırmaya Amerika'nın Mississippi eyaletindeki beş okul, 60 lise öğretmeni ve beş okul yöneticisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Okul Kültürü Araştırması" ve "Çok Faktörlü Liderlik Anketi Formu" (MLQ) kullanılmıştır. Yapılan analiz işlemleri sonucunda okul kültürü ile okul yöneticilerinin liderlik tarzları arasında zayıf düzey doğrusal bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Ch, Ahmad, Malik ve Batool (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin işdoyumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmada, okul müdürlerinin okul içinde demokratik bir liderlik tarzı sergiledikleri, öğretmenlerin görüş ve önerilerini dikkate aldıkları ve öğretmenlerle her konuda işbirliği yaptıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonucunda okul müdürlerinin demokratik liderlik stili ile öğretmenlerin iş doyumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Wynn (2019) tarafından yapılan araştırmada eğitim yöneticilerinin benimsemiş oldukları liderlik stillerinin okul iklimi ve öğretmenlerin iş doyumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Williams, Kern ve Waters (2015) tarafından yapılan araştırmanın amacı psikolojik sermaye, örgütsel davranış ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma tekniği kullanılarak gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini; Avusturalya'nın Victoria şehrindeki 12 okul oluşturmaktadır. Yapılan araştırma sonucunda psikolojik sermaye, örgütsel davranış ve örgütsel mutluluk arasında yüksek düzey bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Abdullah ve Ling (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okullardaki işyeri mutluluğu ile öğretmenlerin etkinliği (kolektif ve öz-yeterlik), duygusal bağlılık ve yenilikçi davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi Kuzey Malezya'da görev yapmakta olan 835 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda iş yeri mutluluğu ile öğretmen özyeterliliği ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, öğretmen yenilikçi davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin; etkinliğini, yenilikçi davranışını ve örgütsel bağlılığını artırabilmek için okullarda mutlu bir atmosfer oluşturmasının önemine değinilmiştir.

Jalali ve Heidari (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı ilkokul öğretmenlerinin mutluluk, öznel refah, yaratıcılık ve iş performansları arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır. Araştırmanın örneklemi İran'ın Ramhormoz şehrinde görev yapmakta olan 330 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Oxford Mutluluk Envanteri", "Öznel Refah Ölçeği" ve "İş Performans Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilkokul öğretmenlerinin mutluluk, öznel refah, yaratıcılık ve iş performansları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda mutluluk ve öznel refahın, iş performansının en güçlü yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Raj, Tiwari ve Rai (2019) tarafından yapılan araştırmanın amacı farklı örgüt kültürlerine sahip okullarda çalışan ortaokul öğretmenlerinin örgütsel mutluluklarını incelemektir. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Hindistan'ın farklı şehirlerinde görev yapmakta olan 118 erkek, 120 kadın öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk puanları ile özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin puanlarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda devlet okullarında çalışan öğretmenlerin örgüt kültürü puanları ile örgütsel mutlulukları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel mutlulukları cinsiyet, yaş, okul türü ve örgüt kültürü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Alanyazında yapılan araştırmalarda okul yöneticilerinin liderlik stillerini konu alan birçok araştırmaya rastlanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel mutlulukları ile ilgili

çalışmaların ise azınlıkta olduğu gözlenmiştir. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkiyi araştıran bu çalışmanın ise alanyazında yapılan ilk araştırma olma özelliğini taşıdığı söylenebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeline, evren ve örneklemine ait bilgilere, veri toplama araçlarına ve analiz işlemlerinin nasıl gerçekleştirildiğine değinilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model ile öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerinin ve öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmen algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin tespitinin yapılması da hedeflenmektedir. Tarama modeli, "belli bir gruba ait belirli özellikleri ortaya çıkarma ve mevcut durumu verilere dayalı bulgularla sunmayı amaçlayan araştırma modelidir" (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s.184). Tarama modellerinde, geçmişte ya da halen var olan araştırmaya konu olan şey; kendi koşulları içinde, değiştirme ve etkileme çabası olmadan var olduğu şekli ile tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2016, s.77). Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla korelasyon çalışması yapılmıştır. "Korelasyonel araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır" (Büyüköztürk vd., 2017, s.191).

3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın evreni ve örneklem grubuna ait bilgiler ile araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgilere yer verilmiştir.

3.2.1. Evren ve Örnekleme Ait Bilgiler

Araştırmanın evreni; Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde (Karaköprü, Haliliye, Eyyübiye), 2019/2020 eğitim öğretim yılında ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan verilere göre 2019/2020 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde

kamuya bağlı 580 devlet okulunda, 11405 öğretmen görev yapmaktadır. Evrendeki öğretmenlerin ilçelere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmanın Çalışma Evreni

İlçe	Öğretmen Sayısı	Evrendeki Oran
Karaköprü	2494	%21,87
Haliliye	5262	%46,14
Eyyübiye	3649	%31,99
Toplam	**11405**	**%100**

Evrendeki öğretmenlerin tamamına ulaşmanın zorluğu sebebiyle, çalışmanın örneklem grubu söz konusu evren içerisinden tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme yapılırken ilçelerdeki mevcut öğretmen sayıları dikkate alınmıştır. "Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örneklemde temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir" (Büyüköztürk vd., 2017, s.89).

Evreni temsil edebilme gücüne sahip örneklem sayısını belirleyebilmek amacıyla aşağıdaki formül kullanmıştır:

n = Belirlenmesi hedeflenen örneklem büyüklüğü

N = Evren büyüklüğü (11.405)

t = Güven düzeyine karşılık gelen tablodaki değer (1,96)

p = Örneklemin belli bir özelliğe sahip olma oranı (0,05)

d = Örneklemin belli bir özelliğe sahip olmama oranı (1-p=0,05)

$n = n_o / [1+ (n_o -1) / N]$

$n_o = (t^2 \text{ x } pq) / d^2$

$n_o = (1,96^2 \text{ x } 0,25) / 0,05^2 = 0,9604 / 0,0025 = 384,16$" (Büyüköztürk vd., 2017, s. 99).

$n = n_o / [1+ (n_o -1) / N]$ formülünde N ve n_o değerini yerleştirince;

n = 384,16 / [1+ (384,16-1) / 11.405] = 384,16 / 1,0335 = 371,673 sonucundan dolayı örneklem büyüklüğünün en az 372 olması gerekmektedir.

Tablo 2: Örneklem Grubunun İlçelere Göre Tabakalanmasına Ait Bilgiler

İlçe	Okul Türü	Okul Sayısı	Dağıtılan Ölçek	İşlenen Ölçek	Örneklemdeki Oran
Karaköprü	İlkokul Ortaokul Lise	4 4 3	156	146	%23,90

Haliliye	İlkokul Ortaokul Lise	7 6 7	285	274	%44,84
Eyyübiye	İlkokul Ortaokul Lise	5 5 7	205	191	%31,26
Toplam		48	646	611	%100

Tablo 2'de görüldüğü üzere, ilçelere göre tabakalama işlemi yapılan örneklem grubundan elde edilen verilerin evrendeki dağılım değerlerine yakın değerler aldığı ve evreni temsil edebilme yeterliliğine sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmada kullanılan ölçekler, Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izinler alındıktan sonra Şanlıurfa ili merkez ilçe sınırları içinde bulunan 16 ilkokul, 15 ortaokul ve 17 lisede görev yapan öğretmenlere dağıtılmıştır. Gönüllü katılım formları ile onayları alınan öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Dağıtımı gerçekleştirilen 700 ölçeğin, 646 tanesinin (%92,28) geri dönüşü gerçekleşmiştir. Sağlıklı bir analiz ve yorumlama işleminin yapılabilmesi için anket geri dönüş oranlarının %70 ile %80'in üzerinde olması ve ideal anket doldurma süresinin 30 dakikayı geçmemesi gerekir (Büyüköztürk vd., 2017, s.141). Bu doğrultuda elde edilen geri dönüş oranı ile örneklemin evreni temsiliyet kabiliyetine uygun olduğu gözlenmektedir. Eksik ve hatalı doldurulması sebebiyle 35 ölçek analiz işlemlerine dâhil edilmemiştir. 611 adet veri seti ile analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir.

3.2.2. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Değişken		N	%
Cinsiyet	Erkek	300	49,1
	Kadın	311	50,9
Yaş	18-25 Yaş	78	12,8
	26-33 Yaş	290	47,5
	34-41 Yaş	168	27,5
	42-49 Yaş	51	8,3
	50 Yaş ve üstü	24	3,9
Medeni Durum	Evli	396	64,8
	Bekâr	215	35,2
Öğrenim Düzeyi	Önlisans	0	0,0
	Lisans	553	90,5
	Yüksek lisans	58	9,5
	Doktora	0	0,0
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	288	47,1
	6-10 Yıl	131	21,4

	11-15 Yıl	93	15,2
	16-20 Yıl	51	8,3
	21 Yıl ve üstü	48	7,9
Görev Yapılan Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-10	4	0,7
	11-20	24	3,9
	21-30	63	10,3
	31-40	139	22,7
	41 ve üstü	381	62,4
Görev Yapılan Okuldaki Çalışma Süresi	1-5 Yıl	500	81,8
	6-10 Yıl	92	15,1
	11-15 Yıl	12	2,0
	16-20 Yıl	7	1,1
Görev Yapılan Okul Türü	İlkokul	211	34,5
	Ortaokul	193	31,6
	Lise	207	33,9
Branş	Sınıf öğretmeni	178	29,1
	Branş Öğretmeni	402	65,8
	Meslek Dersleri Öğretmeni	31	5,1
İstihdam Şekli	Kadrolu	415	67,9
	Sözleşmeli	164	26,8
	Ek Ders Karşılığı	32	5,2
Müdür Cinsiyeti	Erkek	564	92,3
	Kadın	47	7,7
Okulun Sosyo-Ekonomik Çevresi	Kötü	288	47,1
	Orta	243	39,8
	İyi	80	13,1
	Toplam	**611**	**100**

Tablo 3'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan 611 öğretmenin %49,1'i erkek, %50,9'u ise kadınlardan oluşmaktadır. En çok katılımcının 26-33 yaş aralığında olduğu (%47,5); en az katılımcının ise 50 yaş ve üstü yaş aralığında olduğu (%3,9) belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %64,8'i evli, %35,2'si ise bekârdır. Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin %90,5'i lisans mezunu, %9,5'i ise yüksek lisans mezunudur. Araştırmanın örneklem grubu içinde önlisans ve doktora mezunu katılımcı yoktur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %47,1'i 1-5 yıl arası; %21,4'ü 6-10 yıl arası; %15,2'si 11-15 yıl arası; %8,3'ü 16-20 yıl arası; %7,9'u ise 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre en çok katılımcı %62,4 ile 41 ve üstü öğretmenin görev yaptığı büyük okullarda görev yaparken; en az katılımcı ise %0,7 ile 1-10 arası öğretmenin görev yaptığı okullarda görev yaptığını beyan etmiştir. Görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre en çok katılım %81,8 ile 1-5 yıl arası aynı okulda görev yaptığını ifade eden öğretmenlere ait iken; en az katılım ise %1,1 ile 16-20 yıl arası aynı okulda görev yaptığını ifade eden öğretmenlere aittir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %34,5'i ilkokullarda,

%31,6'sı ortaokullarda, %33,9'u ise liselerde görev yaptığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 30 farklı branş alanında görev yaptıkları tespit edilmiştir. Analiz işlemlerinin daha sağlıklı yapılabilmesi amacıyla öğretmenler: sınıf öğretmeni, branş öğretmeni ve meslek dersleri öğretmenleri olmak üzere sınıflandırılmıştır. Yapılan kategorilendirme sonucu öğretmenlerin %29,1'i sınıf öğretmenlerinden, %65,8'i branş öğretmenlerinden, %5,1'i ise meslek dersleri öğretmenlerinden oluşmaktadır. İstihdam şekli değişkenine göre öğretmenlerin %67,9'u kadrolu statüde, %26,8'i sözleşmeli statüde ve %5,2'si geçici statüde (ek ders karşılığı) istihdam edildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %92,3'ü erkek okul yöneticilerinin görev yaptığı okullarda çalıştığını belirtirken; %7,7'si ise kadın okul yöneticilerinin görev yaptığı okullarda çalıştığını belirtmiştir. Öğretmenler görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik çevresini, %47,1 oranı ile kötü, %39,8 oranı ile orta, % 13,1 oranı ile iyi olarak tanımlamaktadırlar.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan form kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Veri toplama aracının birinci bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgileri belirlemeye yönelik 12 adet sorudan oluşan kişisel bilgi formu yer almaktadır. Bu bölümde, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı, okuldaki hizmet süresi, görev yapılan okul türü, branş, istihdam şekli, görev yapılan okulun müdürünün cinsiyeti ve okulun sosyo-ekonomik çevresi ile ilgili bilgileri tespit edebilmeye yönelik anket soruları bulunmaktadır. Veri toplama aracı olarak kullanılan form Ek 1'de sunulmuştur.

3.3.2. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği

Veri toplama aracının ikinci bölümünde, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerini belirleyebilmek amacıyla Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014) tarafından geliştirilen "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğe ilişkin bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeğine İlişkin Bilgiler

Ölçek	Liderlik Stilleri	Madde Sayısı	Maddeler
Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği	Dönüşümcü Liderlik Stili	20	1,4,6,8,10,11,14,15,16,19,20,22,23,24,25,27,30,32,34,35
	Sürdürümcü Liderlik Stili	7	3,5,7,18,21,28,29
	Serbest Bırakıcı Liderlik Stili	8	2,9,12,13,17,26,31,33
Toplam	**3 Boyut**	**35**	

Tablo 4'te görüldüğü üzere, araştırmada kullanılan ölçek 3 boyut ve 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilini ölçmeye yönelik 20 madde, okul müdürlerinin sürdürümcü liderlik liderlik stilini ölçmeye yönelik 7 madde ve okul müdürlerinin serbest bırakıcı liderlik stilini ölçmeye yönelik 8 madde bulunmaktadır.

Ölçek, liderlik stillerini birbirlerinden bağımsız puanlayabilecek şekilde geliştirilmiştir. Dönüşümcü liderlik stiline ilişkin boyuttan en düşük 20 puan; en yüksek 100 puan alınabilmektedir. Sürdürümcü liderlik stiline ilişkin boyutundan en düşük 7; en yüksek 35 puan alınabilmektedir. Serbest bırakıcı liderlik stiline ilişkin boyutundan ise en düşük 8; en yüksek 40 puan alınabilmektedir. Ölçekte ters kodlanan ve ters puanlamayı gerektirecek herhangi bir madde bulunmamaktadır.

3.3.3. Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği

Veri toplama aracının üçüncü bölümünde, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeylerine ilişkin bilgileri toplayabilmek amacıyla Korkut (2019) tarafından geliştirilen "Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğe ilişkin bilgiler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeğine İlişkin Bilgiler

Ölçek	Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Maddeler
Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği	Öğretmenlik mesleği	7	1,2,3,4,5,6,7
	Yönetici tutum ve davranışları	6	8,9,10,11,12,13
	Meslektaş ilişkileri	7	14,15,16,17,18,19,20
	Çalışma koşulları	5	21,22,23,24,25
	Sınıf yönetimi	5	26,27,28,29,30
	Pozitif kişilik	3	31,32,33
Toplam	**6 Boyut**	**33 Madde**	

Tablo 5'te görüldüğü üzere, ölçek 6 boyut ve 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri birbirinden bağımsız puanlanabileceği gibi toplam puan almak yoluyla da kullanılabilir. Toplam puan olarak ölçekten en düşük 33 puan, en yüksek 165 puan alınabilmektedir. "Öğretmenlik mesleği" boyutundan en düşük 7; en yüksek 35 puan, "yönetici tutum ve davranışları" boyutundan en düşük 6; en yüksek 30 puan, "meslektaş ilişkileri" boyutundan en düşük 7; en yüksek 35 puan, "çalışma koşulları" boyutundan en düşük 5; en yüksek 25 puan, "sınıf yönetimi" boyutundan en düşük 5; en yüksek 25 puan, "pozitif kişilik" boyutundan en düşük 3; en yüksek 15 puan alınabilmektedir. Beşli likert tipinde geliştirilen ölçekte ters puanlamayı gerektirecek herhangi bir madde bulunmamaktadır.

Ölçek maddelerinin derecelendirilmesi aşağıdaki şekilde yapılmıştır:

1= Kesinlikle katılmıyorum.

2= Katılmıyorum.

3= Kararsızım.

4= Katılıyorum.

5= Kesinlikle katılıyorum.

Araştırma kapsamında kullanılan ölçekler, elektronik posta yoluyla ölçek geliştiricilerinden alınan izinler, üniversite etik kurul raporu ve Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan anket uygulama izni doğrultusunda veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçek geliştiricilerin izin beyanları Ek 4'te, Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan anket uygulama izni Ek 5'te, üniversite etik kurul kararı Ek 6' da yer almaktadır.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ANALİZLERİ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik analizlerine ilişkin bilgilere yer verilecektir.

3.4.1. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeğinin Geçerlik Analizi

Ölçeğin geçerliliğini belirlemeye yönelik geliştiriciler tarafından yapılan analiz işlemleri sonucunda ölçeğin bütününe ilişkin açıklanan varyansının %54,19 olduğu tespit edilmiştir. Varyansın boyutlara göre dağılımının ise dönüşümcü liderlik stili için %37,40, sürdürümcü liderlik stili için %4,31, serbest bırakıcı liderlik stili

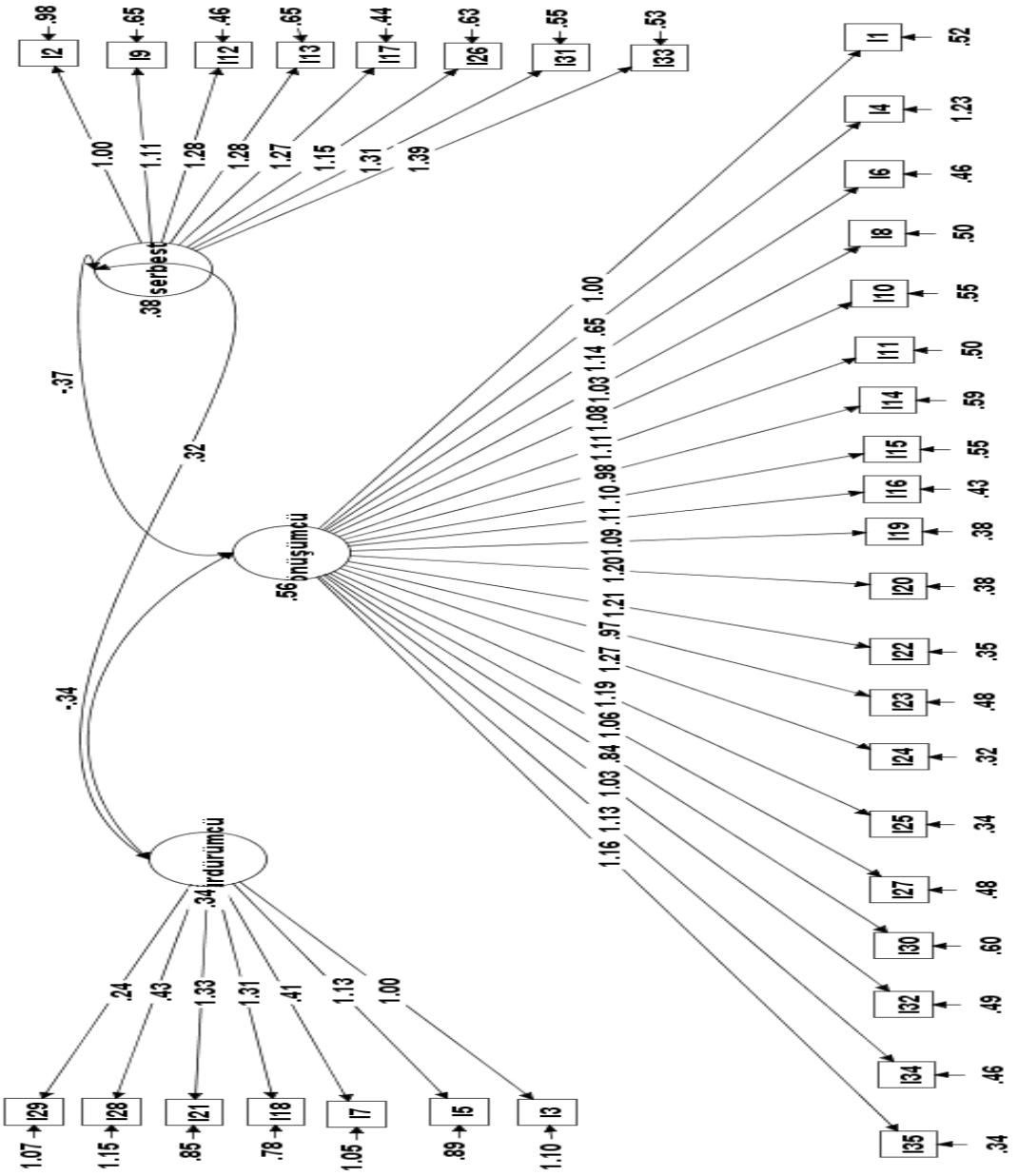
için %12,45 olarak belirtilmiştir. Kline (1994) toplam varyans açıklama düzeyinin %40'ın üzerinde olması gerektiğini belirtmiştir. Elde edilen %54,19 değeri ölçeğin yapı geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeği geliştiren çalışma grubu tarafından yapılan ölçeğin tamamını kapsayan doğrulayıcı faktör analiz çalışmaları sonucunda AGFI.85, GFI.87, NFI.97, NNFI.98, CFI.98, RMR.075, SRMR.065, RMSEA.052, χ^2/sd 2.34 değerleri ile elde edilmiştir. Üç boyuttan oluşan modelin DFA ile kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu tespit edilmiştir (Akan, Yıldırım ve Yalçın, 2014).

Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) Mplus 8 programı ile yeniden yapılarak teyit edilmiştir. Mplus yazılımı, "özel sözdizimi, karmaşık örnekleme tasarımlarında olasılık ağırlıklarının belirlenmesini, örtük büyüme modellerinde ve çoklu örneklemler üzerinde test edilen CFA (Doğrulayıcı Faktör Analiz) modellerini (değişmezlik testi) desteklemektedir." (Kline, 2019, s.105).

Yapılan analiz işlemleri sonucunda "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği" için oluşturulan modelin 3 boyutlu yapısının, DFA uyum indekslerinin χ2/sd=3,038; RMSEA=0,058; SRMR=0,046; CFI=0,913; TLI=0,908 şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Uyum indekslerinin kabul edilebilirliği konusunda alanyazında çeşitli araştırmacılar tarafından farklı aralıklar belirlenmiştir. Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003) χ^2 değerinin serbestlik derecesine oranının 3 ve 3'ten düşük bir orana sahip olmasını; Sümer (2000), Ö.F. Şimşek (2007), Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012) ise 5'ten düşük olmasını yeterli görmüşlerdir. Yine Hata Karelerinin Ortalamasının Karekökü (RMSEA) (Steiger, 1990) değerinin 0.08'in altında (Ö.F. Şimşek, 2007; Schermelleh vd., 2003) ya da 0.1'in altında olması (Çokluk vd., 2012) yeterli görülmektedir. Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) (Bentler,1990) değerinin 0,90 üzeri olması gerekmektedir. Tucker ve Lewis'in Uyum İndeksi (TLI) (Tucker ve Lewis, 1973) ise 0,90'dan büyük olması gerekmektedir (Bollen, 1986), (Sharma, Mukherjee, Kumar, Dillon, 2005). Standartlaştırılmış ortalama hataların karekökü (SRMR) değerlerinin 0.08'den düşük olması (Çokluk vd., 2012; Ö.F. Şimşek, 2007; Seçer, 2013) görüşü yaygın olarak benimsenmektedir.

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğe ilişkin elde edilen model Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1: Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi



Şekil 1'de görüldüğü üzere "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeğine" ilişkin elde edilen modelin modifikasyona gerek duyulmadan kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu belirlenmiştir.

3.4.2. Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği Geçerlik Analizleri

Korkut (2019) tarafından yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi çalışmaları sonucunda 33 madde ve 6 boyuttan oluşan ölçeğin her bir maddesinin yük değerlerinin 0,482 ile 0,822 arasında değerler aldığı belirlenmiştir. Ölçeğin geneline

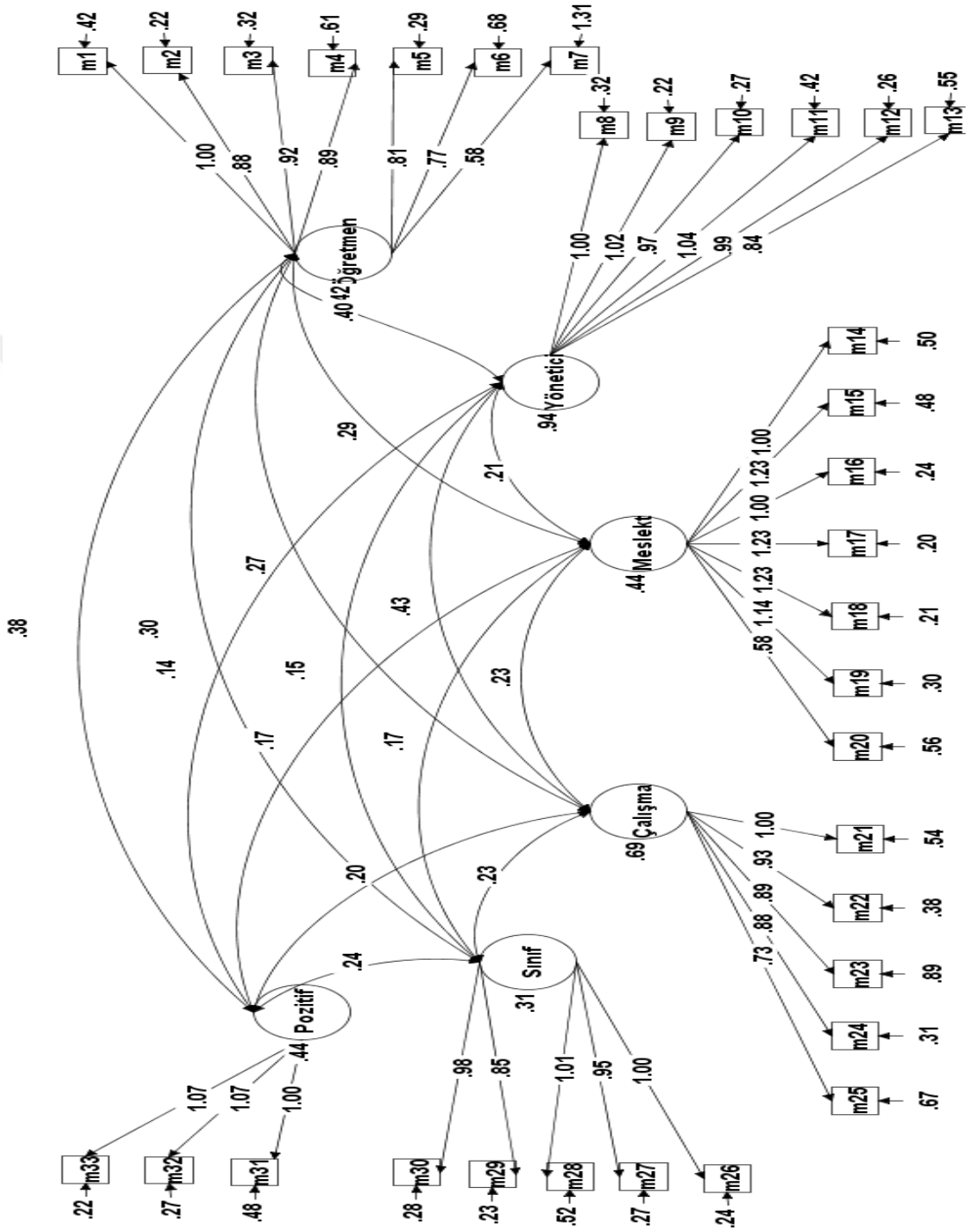
ait toplam varyans oranı %63,84 olarak tespit edilmiştir. "Öğretmenlik mesleği" boyutunun varyansı; %13,16, "yönetici tutum ve davranışları" boyutunun varyansı; %12,91, "meslektaş ilişkileri" boyutunun varyansı; %11,56, "çalışma koşulları" boyutunun varyansı; %10,89, "sınıf yönetimi" boyutunun varyansı; %9,69, "pozitif kişilik" boyutunun ise %5,62 olarak ölçülmüştür (Korkut, 2019, s.145). Kline (1994) toplam varyans açıklama düzeyinin %40'ın üzerinde olması gerektiğini belirtmiştir. Elde edilen %63,84 değeri, ölçeğin yapı geçerliliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Korkut (2019) tarafından ölçeğin bir model ile doğrulanıp doğrulanmadığını belirleyebilmek amacıyla IBM AMOS yazılımı ile doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Analizler sonucunda; χ^2 = 1155,108, Sd= 485, χ^2/sd 2.382, TLI;0,934, CFI; 0,939, GFI;0,861, RMSEA; 0,057, RMR; 0,048, SRMR; 0,0549 değerleri elde edilmiştir. Bu değerlerin, DFA ile kabul edilebilir ve iyi uyum indeksine sahip olduğu tespit edilmiştir (Korkut, 2019, s.153).

Bu araştırma kapsamında ölçeğin doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) Mplus programı aracılığıyla yeniden yapılmıştır. Yapılan analiz işlemleri sonucunda oluşturulan modelin 6 boyutlu yapısının DFA uyum indeksleri; χ^2= 1618,814, Sd=480, χ^2/sd=3,372; RMSEA=0,062; SRMR=0,064; CFI=0,917; TLI=0,908 olarak tespit edilmiştir. Uyum indekslerinin kabul edilebilirliği konusunda araştırmacılar tarafından farklı aralıklar belirlenmiştir. Schermelleh-Engel vd. (2003) χ2 değerinin serbestlik derecesine oranının 3 ve 3'ten düşük bir orana sahip olmasını, Sümer (2000), Ö.F. Şimşek (2007) ve Çokluk vd., (2012) ise 5'ten düşük olmasını yeterli görmüşlerdir. Yine Hata Karelerinin Ortalamasının Karekökü (RMSEA) (Steiger, 1990) değerinin 0.08'in altında (Ö.F. Şimşek, 2007; Schermelleh vd., 2003) ya da 0.1'in altında olması (Çokluk vd., 2012) yeterli görülmektedir. Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) değerinin 0,90 üzeri olması gerekmektedir (Bentler, 1990). Tucker ve Lewis'in Uyum İndeksinin (TLI) (Tucker ve Lewis, 1973) ise 0,90'dan büyük olması gerekmektedir (Bollen, 1986; Sharma vd., 2005). Standartlaştırılmış ortalama hataların karekökü (SRMR) değerlerinin 0.08'den düşük olması (Çokluk vd., 2012; Ö.F. Şimşek, 2007; Seçer, 2013) görüşü yaygın olarak benimsenmektedir. Elde edilen değerler ölçeğin kabul edilebilir uyum indekslerine ve yapı geçerliliğine sahip olduğu göstermektedir.

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğe ilişkin elde edilen model Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2: Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi



Şekil 2'de görüldüğü üzere "Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Ölçeğine" ilişkin elde edilen modelin modifikasyona gerek duyulmadan kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu belirlenmiştir.

3.4.3. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği Güvenirlik Analizleri

Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014) tarafından geliştirilen "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeğine" ait güvenirlik analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeğine Ait Güvenirlik Analizleri

Faktörler	N	Cronbach Alpha	Spearman Brown	Test Tekrar Test
1 Dönüşümcü Liderlik Stili	499	0,96	0,95	0,92
2 Sürdürümcü Liderlik Stili	499	0,85	0,81	0,79
3 Serbest Bırakıcı Liderlik Stili	499	0,82	0,77	0,87

Özdamar'a (2002) göre Cronbach Alfa değerinin 0,80 ile 1,00 arasında olması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Tavşancıl'a (2010) göre test tekrar test katsayısının 0,70 ve pozitif olması gerekmektedir. Elde edilen değerlerin ölçeğin güvenirliği için belirtilen kriterleri sağladığı belirlenmiştir (Akan vd., 2014).

Bu çalışma kapsamında ölçeğin güvenirlik analiz işlemleri yeniden yapılmıştır. Ölçeğin geneline ve alt boyutlarına ait Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeğine Ait Yeniden Belirlenen Güvenirlik Analizi

Ölçek	Liderlik Stilleri	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği	Dönüşümcü Liderlik Stili	0,96	20
	Sürdürümcü Liderlik stili	0,64	7
	Serbest Bırakıcı Liderlik Stili	0,88	8
	Toplam	0,71	35

Tablo 7'de görüldüğü üzere, ölçeğin genelinde α= 0,71, dönüşümcü liderlik stilinde α= 0,96 ve serbest bırakıcı liderlik stilinde α= 0,88 olarak hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha katsayısı ile güvenirliğin tespit edilmesi konusunda belirli bir sınır olması ve bu sınırın 0,70'ten başlaması gerekmektedir (Schmitt, 1996). Ölçeğin dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini ölçen boyutunda bu kriterin sağlandığı görülmektedir. Sürdürümcü liderlik stilini ölçen boyutunda ise α= 0,64 olarak hesaplanmıştır. Madde sayısının az olduğu bazı durumlarda α değerinin 0,70 değerinin altına düşebileceği, bu sebeple 0,60 değeri alt sınır olarak kabul edilebilir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006, s.57). Yapılan güvenirlik analizleri sonucunda

ölçeğin geneli ve sürdürümcü liderlik boyutunun "oldukça güvenilir", dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik alt boyutlarının ise "yüksek derecede güvenilir" olduğu belirlenmiştir.

3.4.4. Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeğine Ait Güvenirlik Analizleri

Korkut (2019) tarafından geliştirilen "Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeğine" ilişkin güvenirlik analiz işlem sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği Güvenirlik Analizi

Boyut	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha	Düzey
Öğretmenlik mesleği	7	0,896	Yüksek Düzeyde Güvenilir
Yönetici tutum ve davranışları	6	0,893	Yüksek Düzeyde Güvenilir
Meslektaş ilişkileri	7	0,870	Yüksek Düzeyde Güvenilir
Çalışma koşulları	5	0,861	Yüksek Düzeyde Güvenilir
Sınıf yönetimi	5	0,814	Yüksek Düzeyde Güvenilir
Pozitif kişilik	3	0,645	Oldukça Güvenilir
Toplam	33	0,942	Yüksek Düzeyde Güvenilir

Tablo 8'de görüldüğü üzere, ölçeğin geneline ilişkin Cronbach's Alpha katsayısının α= 0,942 olduğu tespit edilmiştir. Cronbach's Alpha katsayısı ile güvenirliğin tespit edilmesi konusunda belirli bir sınırın olması ve bu sınırın 0,70'ten başlaması gerekmektedir (Schmitt, 1996). Tablo 8'de verilen değerler incelendiğinde ölçeğin "pozitif kişilik" alt boyutu haricinde varsayımların sağlandığı belirlenmiştir. "Pozitif kişilik" alt boyutunun ise Cronbach Alpha değerinin α= 0,645 olduğu tespit edilmiştir. Madde sayısının az olduğu bazı durumlarda α değerinin 0,70'in altına düşebileceği, bu sebeple alt sınır olarak 0,60 değeri kullanılabilir (Sipahi vd., s.57). Bu bağlamda ölçeğin öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarını belirlemede kullanılabilecek iç tutarlılığa sahip ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir (Korkut, 2019).

Bu çalışma kapsamında ölçeğin güvenirlik analizleri yeniden yapılmıştır. Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği ve alt boyutlarına ait Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği'nin Yeniden Belirlenen Güvenirlik Analizi

Boyut	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha	Düzey
Öğretmenlik mesleği	7	0,925	Yüksek Düzeyde Güvenilir
Yönetici tutum ve davranışları	6	0,939	Yüksek Düzeyde Güvenilir
Meslektaş ilişkileri	7	0,900	Yüksek Düzeyde Güvenilir
Çalışma koşulları	5	0,830	Yüksek Düzeyde Güvenilir
Sınıf yönetimi	5	0,824	Yüksek Düzeyde Güvenilir
Pozitif kişilik	3	0,815	Yüksek Düzeyde Güvenilir
Öğretmen Örgütsel Mutluluk	**33**	**0,932**	**Yüksek Düzeyde Güvenilir**

Tablo 9'da görüldüğü üzere, ölçeğin geneline ait Cronbach Alpha katsayısının α= 0,932 olduğu belirlenmiştir. Cronbach Alpha katsayısı ile güvenirliğin tespit edilmesi konusunda belirli bir sınır olması ve bu sınırın 0,70'ten başlaması gerekmektedir (Schmitt, 1996). Ayrıca Cronbach Alpha katsayısının yorumlanmasında, 0,40'dan küçük değerler "ölçme aracı güvenilir değildir", 0,40-0,59 arası "düşük düzeyde güvenilir", 0,60-0,79 arası "oldukça güvenilir" ve 0,80-100 arası ise "yüksek düzeyde güvenilir" olarak değerlendirilmektedir (Tavşancıl, 2010; Özdamar, 2002; Kalaycı, 2009). Tablo 9'da görüldüğü üzere, ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 0,70 değerinden yüksek değerler aldığı belirlenmiştir. Yeniden yapılan güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin iç tutarlılığa sahip ve yüksek düzeyde güvenilir bir ölçme aracı olduğu teyit edilmiştir.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek ve bu kavramlara ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerini ölçebilmek amacıyla yapılan araştırma kapsamında elde edilen verilerin analiz işlemleri SPSS 25 programı ile yapılmıştır. Betimsel istatistiki analiz işlemlerinde aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (SS) ve yüzde kullanılmıştır.

Beşli likert tipi derecelendirme ölçeğinden elde edilen puanlar; aritmetik ortalamaları 1 ile 5 arasında eşit parçaya ayrılmıştır. Elde edilen değerler: "1,00-1,79 Kesinlikle Katılmıyorum", "1,80-2,59 Katılmıyorum", "2,60-3,39 Orta Derecede Katılıyorum", "3,40-4,19 Katılıyorum" ve "4,20-5,00 Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde sınıflandırılmıştır.

Analiz işlemlerine başlamadan önce verilerin normal dağılım özelliği gösterip göstermediğine dair varsayımlar kontrol edilmiştir. Bu kapsamda verilere ait merkezi eğilim ölçüleri (mod, medyan ve aritmetik ortalama) incelenmiştir. Can (2017, s.82) bu değerlerin birbirine yakınlığına göre verilerin normalliği hakkında fikir yürütülebileceğini belirtmiştir. Yapılan incelemelerde verilere ait mod, medyan ve aritmetik ortalamanın birbirlerine çok yakın değerler almadığı ve oluşan grafiğin simetrik bir çan eğrisi oluşturmadığı belirlenmiştir. Verilerin normal dağılım özelliği gösterebilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±1 aralığında olması ve çarpıklık basıklık değerinin standart hataya oranının ±1,96 sınırları arasında olması gerekmektedir (Can, 2017, s.85). Yapılan incelemelerde bazı değişkenlere ait çarpıklık basıklık katsayılarının standart hataya oranlarının ±1,96 aralığı dışında değerler aldığı tespit edilmiştir. Q-Q plot, histogram ve kutu grafikleri incelenmiştir. Normallik varsayımlarının tam olarak sağlanmadığı gözlenmiştir. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri uygulanmıştır. Testlerin uygulamasında veri sayısının 50'dan az olduğu durumlarda Shapiro-Wilk, 50'dan fazla olduğu durumlarda ise Kolmogorov-Smirnov normallik testleri kullanılır (Büyüköztürk vd., 2018, s.146). Yapılan normallik testlerinde p değerinin 0.05 değerinden küçük değerler alması sebebiyle normallik varsayımlarının karşılanmadığı belirlenmiştir. Verilerin normal dağılım özelliği göstermediği durumlarda parametrik olmayan analiz yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir (Can, 2017, s.92). Bu doğrultuda değişkenlere ait analiz işlemlerinde iki kategorili bağımsız değişkenlerin karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi, ikiden fazla kategorili bağımsız değişkenlerin karşılaştırılmasında ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Levene testi ile varyansların homojen olup olmadığının tespiti yapılmıştır. Bazı verilere ait varyansların homojen olmadığı tespit edilmiştir. Anlamlı farkın gözlendiği durumlarda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla Dunn's pairwise çoklu karşılaştırma analizlerinden faydalanılmıştır.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algıları arasında ilişkinin var olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla Spearman Rho korelasyon analiz işlemi yapılmıştır. Korelasyon, iki veri dizisi arasındaki ilişkinin miktarını ve yönünü gösteren istatistiksel bir işlemdir (Can, 2017, s.369). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin

öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının anlamlı yordayıcısı olup olmadığının tespit edilebilmesine yönelik ise regresyon analizi işlemi yapılmıştır. Basit doğrusal regresyon, yordanan (bağımlı) bir değişken ile yordayıcı (bağımsız) değişken arasındaki ilişkinin ortaya konulabilmesi için yapılan bir analizdir (Can, 2017, s.264). Analiz işlemlerinde anlamlılık değeri *(p)* 0,05 değeri baz alınarak incelenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde alt problemler sırasıyla incelenmiş ve analiz işlemleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgulara yönelik yorum ve değerlendirmeler yapılmıştır. Elde edilen bulgular alanyazında daha önce yapılmış olan çalışmalar ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar ve öneriler sunulmuştur.

4.1. BİRİNCİ ARAŞTIRMA PROBLEMİNE DAİR BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, **"**Öğretmen algılarına göre okul yöneticileri hangi liderlik stillerini sergilemektedir?" araştırma sorusuna cevap bulmaya yönelik öğretmenlerin ölçek maddelerine vermiş oldukları cevaplara ilişkin analiz işlemleri yapılmıştır.

Ölçekte, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini gerçekleştirme düzeylerini belirlemeye yönelik 20 madde bulunmaktadır. Bu kapsamda okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen algılarına dair bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Stilini Sergilediğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Dönüşümcü Liderlik Stili Ölçek Maddeleri	N	$\bar{X}$	SS	Düzey
DL1-Davranışları ile bize rehberlik eder.	611	3,81	1,04	Katılıyorum
DL4-Yararına olacak şeyleri kendi çıkarından üstün tutar.	611	3,36	1,21	Orta derece katılıyorum
DL6-Bizleri temsil etme yeteneği güçlüdür.	611	3,77	1,09	Katılıyorum
DL8-Sorunlara etkili çözümler bulur.	611	3,69	1,05	Katılıyorum
DL10-Sürekli olarak değişim ve yenilikten yanadır.	611	3,63	1,09	Katılıyorum
DL11-Beklentilerimizi karşılamaya çaba gösterir.	611	3,79	1,09	Katılıyorum
DL14-Enerjik bir yapıya sahiptir.	611	3,76	1,06	Katılıyorum
DL15-Yaratıcı fikirlerimizi ödüllendirir.	611	3,48	1,10	Katılıyorum
DL16-Uyum içinde çalışmamızı sağlar.	611	3,79	1,06	Katılıyorum
DL19-Problemler için orjinal bakış açıları oluşturmamızı sağlar.	611	3,58	1,02	Katılıyorum
DL20-Yaratıcı olmamız konusunda bizi cesaretlendirir.	611	3,63	1,08	Katılıyorum
DL22- Bizlere güven verir.	611	3,73	1,08	Katılıyorum
DL23-Hataların gelişmek için bir fırsat olduğunun farkındadır.	611	3,59	1,00	Katılıyorum

DL24-Coşku ve heyecanımızı canlı tutar.	611	3,56	1,10	Katılıyorum
DL25-Hedefe ulaşma yollarını keşfetmemize yardımcı olur.	611	3,52	1,06	Katılıyorum
DL27-Bilimselliğe gereken önemi verir.	611	3,67	1,05	Katılıyorum
DL30-Geleceğe yönelik planlar yapar.	611	3,67	0,99	Katılıyorum
DL32-Değişimden ve yenilikten yana olmamızı ister.	611	3,83	1,03	Katılıyorum
DL34-Kaygılarımızı dinler ve önemser.	611	3,79	1,08	Katılıyorum
DL35- Bize öğrenmeye elverişli ortamlar hazırlar.	611	3,77	1,04	Katılıyorum
Toplam	**611**	**3,67**	**0,81**	**Katılıyorum**

Tablo 10'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin ölçek maddelerine vermiş oldukları cevapların aritmetik ortalaması ($\bar{X}$=3,67), standart sapması ise (SS= 0,81) olarak tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediklerine ilişkin öğretmen algılarının "katılıyorum" düzeyinde (yüksek) olduğu belirlenmiştir. "Değişimden ve yenilikten yana olmamızı ister." ifadesinin yer aldığı ölçeğin 32. maddesi en yüksek ortalama puana sahip iken ($\bar{X}$=3,83; SS=1,03), "Yararına olacak şeyleri kendi çıkarından üstün tutar." ifadesinin yer aldığı ölçeğin 4. maddesi ise en düşük ortalama puana sahiptir ($\bar{X}$=3,36; SS=1,21).

Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini gerçekleştirme düzeylerini belirlemeye yönelik 7 ölçek maddesi bulunmaktadır. Bu kapsamda okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin olarak öğretmen algılarına dair bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Okul Yöneticilerinin Sürdürümcü Liderlik Stilini Sergilediğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sürdümcü Liderlik Stili Ölçek Maddeleri	**N**	**$\bar{X}$**	**SS**	**Düzey**
SL3-Sadece işler yolunda gitmediğinde müdahalede bulunur.	611	2,65	1,19	Orta
SL5-Onun için eski yöntemler işe yarıyorsa yenisine gerek yoktur.	611	2,68	1,14	Orta
SL7-Onun için kazanmaktan çok kaybetmemek önemlidir.	611	3,04	1,05	Orta
SL18-Belirlenen hedeflere ulaşamadığımızda, bize verdiği değer azalır.	611	2,56	1,16	Katılmıyorum
SL21-Risk almaktan hoşlanmaz.	611	2,81	1,20	Orta
SL28-Ancak, verilen görevi yerine getirdiğimizde bizi ödüllendirir.	611	2,91	1,10	Orta
SL29-Sürekli olarak sorumluluklarımıza vurgu yapar.	611	3,70	1,04	Katılıyorum
Toplam	**611**	**2,90**	**0,63**	**Orta**

Tablo 11'de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin olarak öğretmenlerin ölçek maddelerine vermiş oldukları cevapların ortalaması ($\bar{X}$=2,90), standart sapması ise (SS=0,63) olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediklerine dair algılarının "kararsızım" (orta) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. "Sürekli olarak sorumluluklarımıza vurgu yapar." ifadesinin yer aldığı ölçeğin 29. maddesi en yüksek ortalama puana sahip iken ($\bar{X}$=3,70; SS=1,04), "Belirlenen hedeflere ulaşamadığımızda bize verdiği değer azalır." ifadesinin yer aldığı ölçeğin 18. maddesi ise en düşük ortalama puana sahiptir ($\bar{X}$=2,56; SS=1,16).

Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini gerçekleştirme düzeylerini belirlemeye yönelik 8 ölçek maddesi bulunmaktadır. Bu kapsamda okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin olarak öğretmenlerin ölçek maddelerine vermiş oldukları cevaplara ilişkin bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12: Okul Yöneticilerinin Serbest Bırakıcı Liderlik Stilini Sergilediğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Serbest Bırakıcı Liderlik Ölçek Maddeleri	N	$\bar{X}$	SS	Düzey
SBL2-Okul içinde çok fazla görünmez.	611	2,45	1,16	Katılmıyorum
SBL9-Geri bildirim vermekten kaçınır.	611	2,35	1,05	Katılmıyorum
SBL12-Önemli konularda müdahale etmekten kaçınır.	611	2,26	1,04	Katılmıyorum
SBL13-Sorumluluklarını başkalarına devreder.	611	2,35	1,13	Katılmıyorum
SBL17-Acil sorulara cevap vermekte gecikir.	611	2,21	1,03	Katılmıyorum
SBL26-Karar vermekten kaçınır.	611	2,32	1,06	Katılmıyorum
SBL31-İhtiyaç duyulduğunda ortada yoktur.	611	2,11	1,10	Katılmıyorum
SBL33-Bize yol ve yöntem göstermez.	611	2,25	1,12	Katılmıyorum
Toplam	**611**	**2,28**	**0,80**	**Katılmıyorum**

Tablo 12'de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin olarak öğretmenlerin ölçek maddelerine vermiş oldukları cevapların ortalaması ($\bar{X}$=2,28), standart sapması ise (SS=0,80) olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediklerine dair algılarının "katılmıyorum" (düşük) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. "Okul içinde çok fazla görünmez." ifadesinin yer aldığı ölçeğin 2.

maddesi en yüksek ortalama puana sahip iken ($\overline{X}$=2,45; SS=1,16), "İhtiyaç duyulduğunda ortada yoktur." ifadesinin yer aldığı ölçeğin 31. maddesi ise en düşük ortalama puana sahiptir ($\overline{X}$=2,11; SS=1,10).

Elde edilen bulgulara göre öğretmenler, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline yönelik davranışları, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stiline göre daha çok sergilediklerini düşünmektedirler. Bu noktada öğretmenlerin okul yöneticilerini klasik yönetici olarak algılamalarından ziyade dönüşümcü lider olarak tanımlamaları umut vericidir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediklerine dair algılarının düşük düzeyde olması, okul yöneticilerinin karar alma sürecinde aktif bir şekilde rol aldıklarının göstergesi olması ve okulun sorunlarına karşı duyarlı olmalarını göstermesi açısından istenilen bir durumdur. Öğretmenlerin değişim ve dönüşümden yana olan, gelişime açık, dönüşümcü liderlik stilini benimseyen okul yöneticileri ile çalışmayı arzuladıkları söylenebilir. Değişen dünya koşullarında sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerinin ülkemizin ulaşmak istediği eğitsel hedefleri karşılar nitelikte bir yönetici anlayışı olmadığı ifade edilebilir.

Alanyazında yapılan araştırmalarda; Gültekin (2012), Gençay (2014), Yalçın (2014), Vural (2016), Hıdıroğlu (2018), Yürek (2018), Nair (2018), Şentürk (2019), Aslan (2019), Alpay (2019), Titrek (2019), Kalkan, Altınay Aksal, Altınay Gazi, Atasoy ve Dağlı (2020), Elekoğlu ve Demirdağ (2020), Atasoy (2020) bu çalışmada elde edilen bulguları destekler nitelikte sonuçlara ulaşmışlardır. Yapılan bu araştırmalarda öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algılarının; dönüşümcü liderlik stilinde yüksek, sürdürümcü liderlik stilinde orta ve serbest bırakıcı liderlik stilinde ise düşük düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yıldız Gül (2019) ise bu araştırmalardan farklı olarak okul yöneticilerinin en çok serbest bırakıcı liderlik stilini; en az ise dönüşümcü liderlik stilini sergilediklerini belirlemiştir.

4.2. İKİNCİ ARAŞTIRMA PROBLEMİNE DAİR BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerine ilişkin öğretmen algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip

göstermediğinin tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda; cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı, görev yapılan okuldaki hizmet süresi, görev yapılan okul türü, branş, istihdam şekli, görev yapılan okulun müdürünün cinsiyeti, okulun sosyo-ekonomik çevresi değişkenlerine göre analizler yapılmıştır. Kullanılacak veri analiz işlemlerine karar verilmeden önce normallik varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığı ve varyansların homojen olup olmadığının tespiti yapılmaya çalışılmıştır.

Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla nonparametrik test yöntemlerinden Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13: Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerine İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Liderlik Stilleri	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	*p*
Dönüşümcü Liderlik	Erkek	300	3,76	0,79	327,03	98107,50	40342,50	**0,004***
	Kadın	311	3,58	0,82	285,72	88858,50		
Sürdürümcü Liderlik	Erkek	300	2,91	0,62	307,11	92133,50	46316,50	0,878
	Kadın	311	2,89	0,65	304,93	94832,50		
Serbest Bırakıcı Liderlik	Erkek	300	2,27	0,81	302,92	90877,00	45727,00	0,672
	Kadın	311	2,29	0,80	308,97	96089,00		

*p<0,05

Tablo 13'te görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak araştırmaya katılan erkek ($\bar{X}$=3,76; SS=0,79) ve kadın ($\bar{X}$=3,58; SS=0,82) öğretmenlerin algılarının "yüksek" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak erkek ($\bar{X}$=2,91; SS=0,62) ve kadın ($\bar{X}$=2,89; SS=0,65) öğretmenlerin algılarının "orta" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak erkek ($\bar{X}$=2,27; SS=0,81) ve kadın ($\bar{X}$=2,29; SS=0,80) öğretmenlerin algılarının "düşük" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Erkek ve kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin algı puan ortalamalarının, okul yöneticilerinin sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini sergilediğine ilişkin algı puan ortalamalarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tablo 13'te görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak cinsiyet değişkenine göre öğretmen algılarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (U=40342,50; p<0,05). Erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin algıları, kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu açıdan bakıldığında kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinin değişim ve dönüşüme yönelik girişimlerini erkek öğretmenler kadar yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılabilir. Bu durum okul yöneticilerinin kadın öğretmenlere yönelik geliştirme, yetiştirme ve destek olma gibi konularda daha fazla katkıda bulunmalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda okul yöneticilerinin değişim ve dönüşüm sürecine ilişkin girişimlerini öğretmenler ile paylaşmaları ve onların sürece katılımlarını sağlamalarının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin sürdürümcü (U=46316,50; p>0,05) ve serbest bırakıcı liderlik stilini (U=45727,00; p>0,05) sergilediğine ilişkin öğretmen algılarının ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini sergilediğine ilişkin olarak erkek ve kadın öğretmenlerin algılarının birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Alanyazında yapılan araştırmalarda; Töremen ve Yasan (2010) ve S. Aslan (2019) okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin öğretmen algılarının erkek öğretmenler lehine olmak üzere anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. S. Aslan (2019), sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edememiştir. Aslan'ın elde etmiş olduğu sonuç bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bu çalışma kapsamında elde edilen sonuçlardan farklı olarak Maral (2016) ve Genç Yücel (2019) okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Yalçın (2014) ise okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin öğretmen algılarında anlamlı farklılık tespit edememiştir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini sergilediğine ilişkin öğretmen algılarında erkek öğretmenler lehine olmak üzere anlamlı farklılık tespit etmiştir. Boyraz (2018) cinsiyet değişkenine göre tüm liderlik stillerinde kadın öğretmenler lehine; Gençay (2014) ise tüm liderlik stillerinde erkek öğretmenler lehine olmak üzere anlamlı farklılık tespit

etmiştir. Kurt (2009), Kazancı (2010), Ü. Aslan (2013), Şahin (2014), Özkan (2014), Vural (2016), Ertuğrul ve Töremen (2017), Hıdıroğlu (2018), Nair (2018), Yürek (2018), Sonel (2019), Yıldız Gül (2019), Titrek (2019), Kavrayıcı (2019), Kaya ve Usta (2019), Elekoğlu ve Demirdağ (2020) tarafından yapılan çalışmalarda ise okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olmasının, örneklem grubu içerisinde erkek okul yöneticisinin daha çok bulunmasından ve erkek öğretmenlerin erkek okul yöneticileriyle informel ilişkilerinden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Alanyazın incelendiğinde cinsiyet değişkenine ilişkin birçok farklı sonucun ortaya çıkmış olduğu gözlenmektedir. Bu durumun örneklem gruplarının farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerine ilişkin öğretmen algılarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla nonparametrik test yöntemlerinden Kruskal-Wallis H Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14: Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerine İlişkin Öğretmen Algılarının Yaş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Liderlik Stilleri		Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi 2$	*p*	Anlamlı Fark
Dönüşümcü Liderlik	1	18-25 Yaş	78	3,86	0,68	338,76	4	10,742	**0,030***	1-2
	2	26-33 Yaş	290	3,60	0,80	290,29				2-5
	3	34-41 Yaş	168	3,61	0,89	297,90				
	4	42-49 Yaş	51	3,79	0,77	340,31				
	5	50 Yaş ve üstü	24	3,94	0,63	373,13				
Sürdürümcü Liderlik	1	18-25 Yaş	78	2,75	0,59	264,74	4	5,956	0,202	
	2	26-33 Yaş	290	2,90	0,63	307,81				
	3	34-41 Yaş	168	2,94	0,66	316,68				
	4	42-49 Yaş	51	2,93	0,64	306,50				
	5	50 Yaş ve üstü	24	3,07	0,62	342,40				
Serbest Bırakıcı Liderlik	1	18-25 Yaş	78	2,11	0,68	272,21	4	4,150	0,386	
	2	26-33 Yaş	290	2,29	0,79	309,03				
	3	34-41 Yaş	168	2,36	0,88	318,97				
	4	42-49 Yaş	51	2,29	0,83	306,70				
	5	50 Yaş ve üstü	24	2,21	0,66	286,94				

*p<0,05

Tablo 14'te görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin en yüksek öğretmen algı puan ortalamasının 50 yaş ve üstü ($\overline{X}$ =3,94; SS=0,63); en düşük algı puan ortalamasının ise 26-33 ($\overline{X}$=3,60; SS=0,80) yaş aralığında bulunan öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak en yüksek algı puan ortalamasının 50 yaş ve üstü ($\overline{X}$=3,07; SS=0,62); en düşük algı puan ortalamasının ise 18-25 ($\overline{X}$=2,75; SS=0,59) yaş aralığında bulunan öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak en yüksek algı puan ortalamasının 34-41 ($\overline{X}$=2,36; SS=0,88); en düşük algı puan ortalamasının ise 18-25 ($\overline{X}$=2,11; SS=0,68) yaş aralığında bulunan öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 14'te görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak öğretmen algılarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$\chi 2(4)=10,74$; $p<.05$]. Hangi yaş aralığında bulunan öğretmenlerin algılarının anlamlı farklılık gösterdiğini tespit edebilmek amacıyla Dunn's pairwise çoklu karşılaştırma analizleri yapılmıştır. Yapılan analiz işlemleri sonucunda; 18-25 yaş ile 26-33 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin algılarının farklılaştığı ve 18-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, 26-33 yaş ile 50 yaş ve üzeri yaş aralığında bulunan öğretmenlerin algılarının farklılaştığı tespit edilmiştir. 50 yaş ve üzeri yaş aralığında bulunan öğretmenlerin algılarının 26-33 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini [$\chi 2(4)=5,95$; $p>.05$] ve serbest bırakıcı liderlik stilini [$\chi 2(4) = 4,15$; $p >.05$] sergilediğine ilişkin olarak öğretmen algılarının ise yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin algılarının yaş gruplarına göre farklılık göstermediği, öğretmenlerin algılarının birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Alanyazında yapılan araştırmalarda, bu araştırma sonucuna benzer bir şekilde Şahin (2014) dönüşümcü liderlik stilinde yaş değişkenine göre öğretmen algılarının anlamlı farklılık gösterdiğini tespit ederken, sürdürümcü liderlik stilinde anlamlı

farklılık tespit edememiştir. Şentürk (2019) yaptığı araştırmada, bu çalışmaya benzer bir şekilde okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak 50 yaş ve üstü öğretmenlerin daha yüksek bir algı puan ortalamasına sahip olduklarını belirlemiştir. S. Aslan (2019) ise okul yöneticilerinin dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini sergilediğine ilişkin olarak öğretmen algılarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık tespit ederken, sürdürümcü liderlik stilinde anlamlı farklılık tespit edememiştir. Hıdıroğlu (2018) ise okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak yaş değişkenine göre öğretmen algılarında anlamlı farklılık olduğunu tespit ederken, dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerinde anlamlı farklılık tespit edememiştir. Gültekin (2012) ve Yürek (2018) ise sadece okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin öğretmen algılarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Vural (2016), Ertuğrul ve Töremen (2017), Canıtez (2018), Baş (2018), Alpay (2019), Titrek (2019), Genç Yücel (2019), Kaya ve Usta (2019), Elekoğlu ve Demirdağ (2020) ise okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerine ilişkin öğretmen algılarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Yıldız Gül (2019) ise tüm liderlik stillerinde yaş değişkenine göre öğretmen algılarının anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Yapılan bu araştırmalarda örneklem gruplarının farklı olmasından kaynaklı olarak farklı sonuçlar elde edildiği düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında genç yaştaki öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin algılarının yüksek, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin algılarının ise düşük düzeyde olması sevindirici bir durumdur. Öğretmen atamalarında kalkınmışlık açısından dezavantajlı bölgelere pozitif ayrımcılık uygulanarak daha fazla sayıda öğretmen ataması gerçekleştirilebilmektedir. Bu bölgelere yönelik yapılan öğretmen atamalarında genç öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki okul yöneticilerinin değişim dönüşüm temelli faaliyetlerini ve okul altyapısını güçlendirmeye ve geliştirmeye yönelik faaliyetlerini gözlemleyebilme imkânına sahip oldukları söylenebilir. Bu durum genç öğretmenlerin okul yöneticilerini dönüşümcü lider olarak algılamalarının yükselmesine neden olmuş olabilir. 50 yaş ve üstü öğretmenlerin ise mesleklerini icra ettikleri uzun yıllar boyunca kazanmış oldukları

tecrübeleri ile okul yöneticilerini daha objektif bir şekilde değerlendirebilme ve okullarda meydana gelen değişim dönüşüm hareketlerini daha doğru yorumlayabilme imkânına sahip oldukları söylenebilir.

Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerine ilişkin öğretmen algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla nonparametrik test yöntemlerinden Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15: Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerine İlişkin Öğretmen Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Liderlik Stilleri	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	*p*
Dönüşümcü Liderlik	Evli	396	3,61	0,84	297,74	117904,00	39298,0	0,116
	Bekâr	215	3,76	0,75	321,22	69062,00		
Sürdürümcü Liderlik	Evli	396	2,96	0,63	319,83	126653,50	37092,5	**0,008***
	Bekâr	215	2,80	0,63	280,52	60312,50		
Serbest Bırakıcı Liderlik	Evli	396	2,35	0,83	319,97	126707,00	37039,0	**0,008***
	Bekâr	215	2,15	0,73	280,27	60259,00		

*p<0,05

Tablo 15'te görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin evli ($\bar{X}$=3,61; SS=0,84) ve bekâr ($\bar{X}$=3,76; SS=0,75) öğretmenlerin algılarının "yüksek" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bekâr öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin algı puan ortalamaları, evli öğretmenlere göre daha yüksektir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin evli ($\bar{X}$=2,96; SS=0,63) ve bekâr ($\bar{X}$=2,80; SS=0,63) öğretmenlerin algılarının "orta" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin evli öğretmenlerin algı puan ortalamalarının bekâr öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak evli öğretmenlerin ($\bar{X}$=2,35; SS=0,83), bekâr öğretmenlerden ($\bar{X}$=2,15; SS=0,73) daha yüksek algı puan ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir. Evli ve bekâr öğretmenlerin okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin algıları "düşük" düzeydedir.

Tablo 15'te görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin öğretmen algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı

farklılık göstermediği tespit edilmiştir (U=39298,0; p>0,05). Başka bir ifadeyle okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin evli ve bekâr öğretmenlerin benzer algılara sahiptirler. Okul yöneticilerinin sürdürümcü (U=37092,5; p<0,05) ve serbest bırakıcı (U=37039,0; p<0,05) liderlik stillerini sergilediğine ilişkin öğretmen algılarının ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini sergilediğine ilişkin olarak evli öğretmenlerin algı puan ortalamaları bekâr öğretmenlere göre daha yüksektir.

Alanyazında yapılan araştırmalarda Canıtez (2018), Kaya ve Usta (2019), Titrek (2019) ve Sonel (2019) okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemişlerdir. Örneklem gruplarının farklı olmasından kaynaklı olarak farklı sonuçlar elde edildiği düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerine ilişkin öğretmen algılarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla nonparametrik test yöntemlerinden Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16: Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerine İlişkin Öğretmen Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Liderlik Stilleri	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	*p*
Dönüşümcü Liderlik	Lisans	553	3,67	0,80	306,01	169224,00	16031	0,096
	Yüksek lisans	58	3,65	0,88	305,90	17742,00		
Sürdürümcü Liderlik	Lisans	553	2,89	0,64	303,89	168051,50	14870,5	0,361
	Yüksek lisans	58	2,99	0,56	326,11	18914,50		
Serbest Bırakıcı Liderlik	Lisans	553	2,28	0,80	304,94	168632,50	15541,5	0,646
	Yüksek lisans	58	2,34	0,83	316,09	18333,50		

*p<0,05

Tablo 16'da görüldüğü üzere, öğrenim düzeyi değişkenine göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin lisans ($\bar{X}$=3,67; SS=0,80) ve yüksek lisans mezunu ($\bar{X}$=3,65; SS=0,88) öğretmenlerin algılarının "yüksek" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin lisans ($\bar{X}$=2,89; SS=0,64) ve yüksek lisans mezunu ($\bar{X}$=2,99; SS=0,56) öğretmenlerin algılarının "orta" düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin lisans ($\overline{X}$=2,28; SS=0,80) ve yüksek lisans mezunu ($\overline{X}$=2,34; SS=0,83) öğretmenlerin algılarının "düşük" düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 16'da görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin dönüşümcü (U=16031,0; p>0,05), sürdürümcü (U=14870,5; p>0,05) ve serbest bırakıcı (U=15541,5; p>0,05) liderlik stillerini sergilediğine ilişkin lisans mezunu öğretmenler ile yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algıları anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle lisans mezunu ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerine ilişkin algıları birbirine benzerdir.

Araştırma kapsamında öğretmen algılarında anlamlı farklılık gözlenmemekle birlikte okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algı puan ortalamalarının düşük, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini sergilediklerine ilişkin algılarının yüksek olmasının, almış oldukları lisansüstü eğitim ile okul yöneticilerini çok boyutlu ve objektif bir şekilde değerlendirebilme imkânına sahip olmalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Alanyazında yapılan araştırmalarda Gültekin (2012), Yalçın (2014), Gençay (2014), Özkan (2014), Yürek (2018), Canıtez (2018), Genç Yücel (2019), Kaya ve Usta (2019), Sonel (2019), Yıldız Gül (2019) ve Titrek (2019) bu çalışmaya benzer bir şekilde okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen algılarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemişlerdir. Maral (2016) okul yöneticilerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerini sergilediğine ilişkin olarak lisans mezunu öğretmenler lehine, okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak ise yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine öğretmen algılarında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Alpay (2019) dönüşümcü liderlik stilinde lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit ederken, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerinde anlamlı farklılık belirleyememiştir. Ertuğrul ve Töremen (2017) ile Baş (2018) dönüşümcü liderlik stilinde yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine öğretmen algılarında anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Örneklem gruplarının farklı olması sebebiyle farklı sonuçların elde edildiği düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerine ilişkin öğretmen algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla nonparametrik test yöntemlerinden Kruskal-Wallis H Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17: Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerine İlişkin Öğretmen Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Liderlik Stilleri		Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi 2$	*p*	Anlamlı Fark
Dönüşümcü Liderlik	1	1-5 Yıl	288	3,76	0,72	319,65	4	15,734	**0,003***	1-3
	2	6-10 Yıl	131	3,58	0,85	286,96				3-5
	3	11-15 Yıl	93	3,36	1,00	254,01				
	4	16-20 Yıl	51	3,75	0,79	326,31				
	5	21 Yıl ve üstü	48	3,85	0,66	355,24				
Sürdürümcü Liderlik	1	1-5 Yıl	288	2,82	0,61	283,82	4	11,399	**0,022***	1-3
	2	6-10 Yıl	131	2,96	0,66	324,01				
	3	11-15 Yıl	93	3,05	0,65	348,60				
	4	16-20 Yıl	51	2,92	0,65	304,41				
	5	21 Yıl ve üstü	48	2,94	0,61	309,09				
Serbest Bırakıcı Liderlik	1	1-5 Yıl	288	2,18	0,71	286,43	4	13,840	**0,008***	1-3
	2	6-10 Yıl	131	2,32	0,82	312,66				
	3	11-15 Yıl	93	2,58	0,97	363,52				
	4	16-20 Yıl	51	2,29	0,88	295,60				
	5	21 Yıl ve üstü	48	2,26	0,72	304,88				

*p<0,05

Tablo 17'de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak en yüksek algı puan ortalamasının 21 yıl ve üstü ($\bar{X}$ =3,85; SS=0,66); en düşük algı puan ortalamasının ise 11-15 yıl arası ($\bar{X}$ =3,36; SS=1,00) mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler haricinde öğretmenlerin algıları "yüksek" düzeydedir. 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise algıları "orta" düzeydedir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak en yüksek algı puan ortalamasının 11-15 yıl arası ($\bar{X}$=3,05; SS=0,65); en düşük algı puan ortalamasının ise 1-5 yıl arası ($\bar{X}$=2,82; SS=0,61) mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin algıları "orta" düzeydedir.

Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak en yüksek algı puan ortalamasının 11-15 yıl arası ($\bar{X}$=2,58; SS=0,97); en düşük algı puan ortalamasının ise 1-5 yıl arası ($\bar{X}$=2,18; SS=0,71) mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin algıları "düşük" düzeydedir.

Tablo 17'de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini [$\chi 2(4)=15,73$; $p<.05$], sürdürümcü liderlik stilini [$\chi 2(4)=11,39$; $p<.05$] ve serbest bırakıcı liderlik stilini [$\chi 2(4)=13,84$; $p<.05$] sergilediklerine ilişkin olarak öğretmen algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yapılan Kruskall Wallis testi sonucunda öğretmen algılarındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla Dunn's pairwise testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır.

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak öğretmen algılarındaki farklılığın 1-5 yıl ile 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, 11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının da anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algıları 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. Ayrıca, 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algıları 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini ve serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediklerine ilişkin olarak öğretmen algılarındaki anlamlı farklılığın ise mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmen grupları arasında olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algıları, 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir.

Alanyazında yapılan araştırmalarda Gençay (2014), Maral (2016), Vural (2016), Hıdıroğlu (2018), Canıtez (2018), Baş (2018), Genç Yücel (2019), Yıldız Gül (2019) ve Titrek (2019) okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemişlerdir. Yürek (2018) ise okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olan öğretmenler ile 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Gültekin (2012) ise okul yöneticilerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerini sergilediğine ilişkin olarak öğretmen algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak 5 yıla kadar mesleki kıdeme

sahip öğretmenlerin algılarının, 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yalçın (2014) ise mesleki kıdem değişkenine göre okul yöneticilerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stili sergilediğine ilişkin olarak öğretmen algılarının birbirine benzer olduğunu belirlemiştir. Serbest bırakıcı liderlik stilinde ise 1-5 yıl arası ile 11-15, 16-20, 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının farklılaştığını ve 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu durumu "öğretmenlikteki kıdem arttıkça öğretmenlerin okul müdüründen beklentilerinin azaldığı, mesleki yaşantılarının sıradanlaştığı ve okul müdürleri ile yönetimsel anlamda daha serbest çalıştıkları ve okul yöneticileri ile daha serbest iletişim içerisinde bulundukları söylenebilir." şeklinde yorumlamıştır. Özkan (2014), Ertuğrul ve Töremen (2017), Alpay (2019), Elekoğlu ve Demirdağ (2020) ise okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stili sergilediğine ilişkin olarak öğretmen algılarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık tespit etmiştir. S. Aslan (2019) ise bütün liderlik stillerinde mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen algılarının anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Alanyazında bu araştırma kapsamında elde edilen bulguları destekler nitelikte bulgulara ulaşıldığı gibi tezat durumlar içeren bulgular olduğu da tespit edilmiştir. Bu farklılıkların örneklem gruplarının farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin bu algılarının oluşmasında değişim ve dönüşümden yana olan okul yöneticileriyle çalışmalarının etkisinin olduğu söylenebilir. 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise okul yöneticilerini sürdürümcü ve serbest bırakıcı lider olarak algılamaları dikkate alınması gereken bir bulgudur.

Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerine ilişkin öğretmen algılarının görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla nonparametrik test yöntemlerinden Kruskal-Wallis H Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18: Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerine İlişkin Öğretmen Algılarının Görev Yapılan Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Liderlik Stilleri		Okuldaki Öğretmen Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi 2$	*p*	Anlamlı Fark
Dönüşümcü Liderlik	1	1-10	4	4,22	0,45	428,88	4	12,078	**0,017***	2-4
	2	11-20	24	4,09	0,52	399,69				2-5
	3	21-30	63	3,78	0,83	336,79				
	4	31-40	139	3,61	0,81	292,86				
	5	41 ve üstü	381	3,64	0,81	298,51				
Sürdürümcü Liderlik	1	1-10	4	2,75	0,27	257,63	4	6,226	0,183	
	2	11-20	24	2,61	0,69	221,06				
	3	21-30	63	2,92	0,63	313,05				
	4	31-40	139	2,92	0,54	312,06				
	5	41 ve üstü	381	2,91	0,66	308,48				
Serbest Bırakıcı Liderlik	1	1-10	4	1,78	0,47	194,13	4	8,907	0,063	
	2	11-20	24	1,91	0,62	221,08				
	3	21-30	63	2,20	0,80	285,82				
	4	31-40	139	2,33	0,81	314,73				
	5	41 ve üstü	381	2,31	0,81	312,67				

*p<0,05

Tablo 18'de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak en yüksek algı puan ortalamasının görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı 1-10 ($\bar{X}$ =4,22; SS=0,450) arası olan okullarda çalışan öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin algı puan ortalamaları "çok yüksek" düzeydedir. En düşük algı puan ortalamasının ise 31-40 arası öğretmenin görev yaptığı okullarda çalışan öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir ($\bar{X}$=3,61; SS=0,81). 1-10 öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenler haricinde diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin algıları "yüksek" düzeydedir.

Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak en yüksek algı puan ortalaması 21-30 arası öğretmenin görev yaptığı okullarda çalıştığını beyan eden öğretmenlere aittir ($\bar{X}$=2,92; SS=0,63). En düşük algı puan ortalaması ise 11-20 ($\bar{X}$=2,61; SS=0,69) öğretmenin görev yaptığı okullarda çalışan öğretmenlere aittir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak öğretmenlerin algı puan ortalamalarının "orta" düzeyde olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak en yüksek algı puan ortalamasının ise 31-40 ($\bar{X}$ =2,33; SS=0,81) öğretmenin görev yaptığı okullarda çalışan öğretmenlere; en düşük algı puan ortalamasının ise 1-10 ($\bar{X}$

=1,78; SS=0,47) arası öğretmenin görev yaptığı okullarda çalışan öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak 1-10 öğretmenin görev yaptığı okullarda görev yapan öğretmenlerin algı puan ortalamaları "çok düşük", diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin algıları ise "düşük" düzeydedir.

Tablo 18'de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak öğretmen algılarının görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$\chi 2(4)=12,07$; $p<0,05$]. Öğretmen algılarındaki farklılığın kaynağını belirleyebilmek amacıyla Dunn's pairwise testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan analiz işlemleri sonucunda 11-20 ile 31-40 ve 41 ve üstü öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarının farklılaştığı belirlenmiştir. 11-20 öğretmenin görev yaptığı okullarda çalışan öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak algı düzeylerinin, 31-40 ile 41 ve üstü öğretmenin görev yaptığı okullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen sayısının az olduğu nispeten küçük okullarda görev yapan öğretmenler okul yöneticileri ile daha kolay iletişim kurabilmekte, görüş ve önerilerini aktarabilmekte ve okul yönetimine katılarak okul yöneticilerinin uygulamalarını daha objektif bir şekilde değerlendirebilme imkânına sahip olabilmektedir.

Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini [$\chi 2(4)=6,22$; $p>0,05$] ve serbest bırakıcı liderlik stilini [$\chi 2(4)=8,90$; $p>0,05$] sergilediğine ilişkin olarak öğretmen algılarının ise görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle okul yöneticilerinin sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini sergilediğine ilişkin öğretmenlerin algıları okuldaki öğretmen sayısına bağlı olarak değişim göstermeyip birbirine benzerdir.

Alanyazında yapılan araştırmalarda, Boyraz (2018) okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen algılarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre tüm liderlik stillerinde anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Maral (2016) ise okul yöneticilerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerini sergilediğine ilişkin

öğretmen algılarında anlamlı farklılık tespit ederken; serbest bırakıcı liderlik stilinde anlamlı farklılık tespit edememiştir. Genç Yücel (2019) okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak 1-10 ile 21-30 öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarının farklılaştığını tespit etmiştir. 1-10 öğretmen sayısına sahip küçük okullarda çalışan öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin algılarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Genç Yücel'in (2019) araştırma sonucunu destekler nitelikte bu araştırma kapsamında da öğretmen sayısı az olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak algıları yüksek çıkmıştır. Bu bağlamda dönüşümcü liderlik uygulamalarının öğretmen sayısı az olan okullarda uygulanabilirliğinin ve etkili sonuçlar alabilme ihtimalinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Okulda görev yapan öğretmen sayısındaki artışa bağlı olarak öğretmenlerin okul yöneticilerini sürdürümcü ve serbest bırakıcı lider olarak algılama puanlarında ise bir miktar artış gözlenmektedir. Bu durumun okullarda görev yapan öğretmen sayısındaki artışa bağlı olarak okul yöneticilerinin idari ve bürokratik işlerinin çoğalması, tüm öğretmenlere zaman ayırabilme imkânlarının azalması ve öğretmenlerin görüş ve önerilerini almalarının zorlaşmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerine ilişkin öğretmen algılarının görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla nonparametrik test yöntemlerinden Kruskal-Wallis H Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19: Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerine İlişkin Öğretmen Algılarının Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Liderlik Stilleri	Okuldaki Hizmet Süresi	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi 2$	*p*
Dönüşümcü Liderlik	1-5 Yıl	500	3,67	0,78	304,40	3	0,592	0,898
	6-10 Yıl	92	3,65	0,94	312,90			
	11-15 Yıl	12	3,54	0,93	296,17			
	16-20 Yıl	7	3,79	1,00	346,71			
Sürdürümcü Liderlik	1-5 Yıl	500	2,90	0,64	303,53	3	2,573	0,462
	6-10 Yıl	92	2,91	0,63	314,36			
	11-15 Yıl	12	3,17	0,70	372,96			
	16-20 Yıl	7	2,73	0,40	257,43			
Serbest	1-5 Yıl	500	2,26	0,78	301,47	3	4,790	0,188

Bırakıcı Liderlik	6-10 Yıl	92	2,35	0,87	318,67
	11-15 Yıl	12	2,72	0,89	406,75
	16-20 Yıl	7	2,17	0,98	290,00

*p<0,05

Tablo 19'da görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak en yüksek algı puan ortalamasının aynı okulda 16-20 yıl arası ($\bar{X}$=3,79; SS=1,00) görev yaptığını belirten öğretmenler grubuna ait olduğu belirlenmiştir. En düşük algı puan ortalamasının ise 11-15 yıl arası ($\bar{X}$=3,54; SS=0,93) aynı okulda görev yaptığını belirten öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak okuldaki hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin algıları "yüksek" düzeydedir.

Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak en yüksek algı puan ortalamasının aynı okulda 11-15 yıl arası ($\bar{X}$=3,17; SS=0,70), en düşük algı puan ortalamasının ise aynı okulda 16-20 yıl arası ($\bar{X}$=2,73; SS=0,40) görev yaptığını belirten öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak öğretmenlerin okuldaki hizmet süresi değişkenine göre algılarının "orta" düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak en yüksek algı puan ortalamasının aynı okulda 11-15 yıl arası ($\bar{X}$=2,72; SS=0,89), en düşük algı puan ortalamasının ise 16-20 yıl arası ($\bar{X}$=2,17; SS=0,98) aynı okulda görev yaptığını belirten öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stili sergilediğine ilişkin olarak öğretmenlerin okuldaki hizmet süresi değişkenine göre algılarının "düşük" düzeyde olduğu söylenebilir. 11-15 yıl arası aynı okulda çalışan öğretmenlerin algıları ise "orta" düzeydedir.

Tablo 19'da görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin dönüşümcü [$\chi 2(3)=0,59$; $p> 0,05$], sürdürümcü [$\chi 2(3)=2,57$; $p>0,05$] ve serbest bırakıcı [$\chi 2(3)=4,79$; $p>0,05$] liderlik stillerini sergilediğine ilişkin olarak öğretmenlerin algılarının görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerine ilişkin öğretmen algılarının görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre değişmediği ve birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Alanyazında yapılan incelemelerde, Baş (2018) okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak 1-5 yıl arası aynı okulda görev yapan öğretmen algılarının, 6-10 yıl arası ile 11 yıl ve üzeri aynı okulda görev yapan öğretmen algılarına göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu durumun öğretmenlerin okulda çalışmaya başladığı zamanlarda okula ve müdüre karşı olan pozitif tutumları sebebiyle olabileceğini belirtmiştir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak öğretmen algılarının ise birbirine benzer olduğunu rapor etmiştir. Şentürk (2018), okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak okuldaki görev süresi değişkenine göre öğretmen algılarında anlamlı farklılık tespit edememiştir. Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak 11 yıl ve üzeri aynı okulda görev yapan öğretmenler ile 0-5 yıl arası aynı okulda görev yapan öğretmenlerin algılarının farklılaştığını belirlemiştir. Sürdürümcü liderlik stilinde ise 6-10 yıl arası aynı okulda görev yapan öğretmenler ile 0-5 yıl arası aynı okulda görev yapan öğretmenlerin algılarının anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Yalçın (2014) okul yöneticilerinin dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini sergilediğine ilişkin olarak öğretmen algılarında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin öğretmen algılarında ise anlamlı farklılık tespit edememiştir. Dönüşümcü liderlik stilinde okulda 10 yıl ve üzeri süre ile görev yapan öğretmenlerin algılarının 4-6 yıl arası görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Serbest bırakıcı liderlik stilinde ise aynı okulda 1-3 yıl arası görev yapan öğretmenler ile 4-6 yıl arası görev yapan öğretmenlerin algılarının farklılaştığını ve 4-6 yıl arası görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin algılarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu durumu aynı okulda uzun süre görev alan öğretmenlerin okul yöneticilerini daha yakından tanımalarına imkân sunduğu şeklinde açıklamıştır. Ertuğrul ve Töremen (2017) okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediklerine ilişkin olarak öğretmen algılarında okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık tespit ederken, sürdürümcü liderlik stilinde anlamlı farklılık tespit edememiştir. S. Aslan (2019) tüm liderlik stillerinde okuldaki hizmet süresi değişkenine göre öğretmen algılarında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Özkan (2014), Şahin (2014), Gençay (2014), Vural

(2016), Boyraz (2018) ve Canıtez (2018) okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen algılarının okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Elde edilen bu bulgular bu araştırma kapsamında elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerine ilişkin algılarının görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla nonparametrik test yöntemlerinden Kruskal-Wallis H Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20: Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerine İlişkin Öğretmen Algılarının Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Liderlik Stilleri		Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi 2$	*P*	Anlamlı Fark
Dönüşümcü Liderlik	1	İlkokul	211	3,61	0,74	287,93	2	5,001	0,082	
	2	Ortaokul	193	3,74	0,90	327,17				
	3	Lise	207	3,66	0,79	304,68				
Sürdürümcü Liderlik	1	İlkokul	211	2,98	0,61	328,80	2	7,060	**0,029***	1-2
	2	Ortaokul	193	2,82	0,70	282,23				
	3	Lise	207	2,89	0,58	304,92				
Serbest Bırakıcı Liderlik	1	İlkokul	211	2,32	0,72	318,61	2	1,939	0,379	
	2	Ortaokul	193	2,31	0,91	304,24				
	3	Lise	207	2,22	0,77	294,79				

*p<0,05

Tablo 20'de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak ilkokul ($\bar{X}$=3,61; SS=0,74), ortaokul ($\bar{X}$ =3,74; SS=0,90) ve liselerde ($\bar{X}$ =3,66; SS=0,79) görev yapan öğretmenlerin algı puan ortalamalarının "yüksek" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin en yüksek algı puan ortalamasının ortaokullarda görev yapan öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak ilkokul ($\bar{X}$=2,98; SS=0,61), ortaokul ($\bar{X}$=2,82; SS=0,70) ve liselerde ($\bar{X}$=2,89; SS=0,58) görev yapan öğretmenlerin algı puan ortalamalarının "orta" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak en yüksek algı puan ortalamasının ilkokullarda görev yapan öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak ilkokul ($\bar{X}$=2,32; SS=0,72), ortaokul ($\bar{X}$=2,31; SS=0,91) ve liselerde ($\bar{X}$=2,22; SS=0,77) görev yapan öğretmenlerin algı puan ortalamalarının "düşük" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin

olarak en yüksek algı puan ortalamasının ilkokullarda görev yapan öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir.

Tablo 20'de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin dönüşümcü [$\chi 2(2)=5,00$; $p>0,05$] ve serbest bırakıcı [$\chi 2(2)=1,93$; $p>0,05$] liderlik stillerini sergilediğine ilişkin olarak öğretmen algılarının görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak öğretmen algılarının ise görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$\chi 2(2)=7,06$; $p<0,05$]. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak öğretmen algılarındaki anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek amacıyla Dunn's pairwise testi yapılmıştır. Yapılan analiz işlemleri sonucunda, ilkokul ile ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarının farklılaştığı tespit edilmiştir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İlkokullarda görev alan sınıf öğretmenlerinin özellikle değişim ve dönüşüm konusunda görev alanları icabı insiyatif kullanma durumlarının daha fazla olması sebebiyle okul yöneticilerinden de bu yönde bir davranış bekliyor olabilirler. Ayrıca ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerinin bazı değişim ve dönüşüm faaliyetlerinin gerçekleştirilebilmesi noktasında finansal kaynak sorunları ile karşılaşmaları sebebiyle istedikleri girişimleri gerçekleştiremiyor olabilirler. Bu durum sınıf öğretmenlerinin algılarına yansımış olabilir. Ayrıca ortaokullarda gerçekleştirilen bilim fuarları vs. etkinliklerin, okul yöneticisi ve öğretmenleri değişim ve dönüşüm temelli faaliyetler konusunda daha istekli olmalarına katkı sunduğu söylenebilir.

Alanyazında yapılan araştırmalarda, Özkan (2014), Maral (2016) ve Hıdıroğlu (2018) okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen algılarının görev yapılan okul türü değişkenine göre tüm liderlik stillerinde anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Yalçın (2014) ise bu araştırmada elde edilen bulgulara benzer bir şekilde okul yöneticilerinin dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini sergilediğine ilişkin öğretmen algılarında anlamlı farklılık tespit edememişken; sürdürümcü liderlik stilinde ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Şahin (2014) ise dönüşümcü liderlik stilinde ortaokulda çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit ederken; sürdürümcü

liderlik stilinde öğretmen algılarında anlamlı farklılık tespit edememiştir. Nair (2018) ise okul yöneticilerinin sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini sergilediğine ilişkin olarak öğretmen algılarının anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Sonel (2019) okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak ilkokul ile ortaokul, ilkokul ile lise öğretmenleri arasında olmak üzere ilkokulda çalışan öğretmenler lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğunu tespit etmiştir. Sürdürümcü liderlik stilinde ise ortaokul ile lisede çalışan öğretmenler arasında, ortaokulda çalışan öğretmenler lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğunu belirlemiştir. Vural (2016), Boyraz (2018), Yürek (2018), Kaya ve Usta (2019) ve Kavrayıcı (2019) ise öğretmenlerin algılarının görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Örneklem gruplarının farklı olmasından kaynaklı olarak farklı sonuçlar elde edildiği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerine ilişkin algılarının öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla nonparametrik test yöntemlerinden Kruskal-Wallis H Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21: Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerine İlişkin Öğretmen Algılarının Branş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Liderlik Stilleri		Branş	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi 2$	*p*	Anlamlı Fark
Dönüşümcü Liderlik	1	Sınıf Öğretmeni	178	3,59	0,76	285,44	2	8,006	**0,018***	1-2
	2	Branş Öğretmeni	402	3,72	0,83	319,53				2-3
	3	Meslek Dersleri Öğretmeni	31	3,42	0,77	248,56				
Sürdürümcü Liderlik	1	Sınıf Öğretmeni	178	2,99	0,63	331,44	2	7,313	**0,026***	1-2
	2	Branş Öğretmeni	402	2,85	0,64	292,16				
	3	Meslek Dersleri Öğretmeni	31	3,03	0,53	339,40				
Serbest Bırakıcı Liderlik	1	Sınıf Öğretmeni	178	2,32	0,72	319,32	2	2,826	0,243	
	2	Branş Öğretmeni	402	2,26	0,84	297,75				
	3	Meslek Dersleri Öğretmeni	31	2,41	0,73	336,47				

*p<0,05

Tablo 21'de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak sınıf ($\bar{X}$=3,59; SS=0,76), branş ($\bar{X}$=3,72; SS=0,83) ve meslek dersleri ($\bar{X}$=3,42; SS=0,77) öğretmenlerinin algı puan ortalamalarının

"yüksek" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak en yüksek algı puan ortalamasının branş öğretmenlerine ait olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak sınıf ($\overline{X}$=2,99; SS=0,63), branş ($\overline{X}$=2,85; SS=0,64) ve meslek dersleri ($\overline{X}$=3,03; SS=0,53) öğretmenlerinin algı puan ortalamalarının ise "orta" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak en yüksek algı puan ortalamasının meslek dersleri öğretmenlerine ait olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak sınıf ($\overline{X}$=2,32; SS=0,72), branş ($\overline{X}$=2,26; SS=0,84) ve meslek dersleri ($\overline{X}$=2,41; SS=0,73) öğretmenlerinin algı puan ortalamalarının "düşük" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak en yüksek algı puan ortalamasının meslek dersleri öğretmenlerine ait olduğu belirlenmiştir.

Tablo 21'de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin dönüşümcü [$\chi 2(2)=8,00$; $p<0,05$] ve sürdürümcü [$\chi 2(2)=7,31$; $p<0,05$] liderlik stillerini sergilediğine ilişkin olarak branş değişkenine göre öğretmen algılarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmen algılarındaki farklılığın kaynağını belirleyebilmek amacıyla Dunn's pairwise testi yapılmıştır. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin algılarının, branş öğretmenleri lehine olmak üzere farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca branş öğretmenleri ile meslek dersleri öğretmenlerinin algılarının, branş öğretmenleri lehine olmak üzere farklılaştığı tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stili sergilediğine ilişkin olarak branş öğretmenlerinin algı puanlarının sınıf öğretmenleri ve meslek dersleri öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin algılarının sınıf öğretmenleri lehine olmak üzere anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak algıları branş öğretmenlerine göre daha yüksektir. Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak öğretmenlerin algı puanları branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$\chi 2(2)=2,82$; $p>0,05$]. Okul

yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak öğretmenlerin algıları birbirine benzerdir.

Alanyazında yapılan araştırmalarda Hıdıroğlu (2018) ve Nair (2018) okul müdürlerinin dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini sergilediğine ilişkin olarak branş değişkenine göre öğretmen algılarının anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Şahin (2014) okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak branş değişkenine göre öğretmen algılarının anlamlı farklılık gösterdiğini belirlerken; sürdürümcü liderlik stilinde öğretmen algılarında anlamlı farklılık tespit edememiştir. Alpay (2019) ise branş değişkenine göre sadece okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak öğretmen algılarında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Yalçın (2014) dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerinde branş değişkenine göre öğretmen algılarında anlamlı farklılık tespit edememişken; sürdürümcü liderlik stilinde sınıf öğretmenleri lehine olmak üzere anlamlı farklılık tespit etmiştir. Kavrayıcı (2019) serbest bırakıcı liderlik stilinde, branş öğretmenleri ile meslek dersleri öğretmenleri arasında branş öğretmenleri lehine olmak üzere anlamlı farklılık olduğunu belirlemiştir. Yıldız Gül (2019) ise sadece serbest bırakıcı liderlik stilinde sınıf öğretmenleri lehine olmak üzere anlamlı farklılık tespit etmiştir. Gültekin (2012) bu çalışmada elde edilen bulgularla örtüşen bir şekilde, okul yöneticilerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerini sergilediğine ilişkin olarak öğretmen algılarının anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Vural (2016) ise branş değişkenine göre öğretmen algılarının anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Örneklem gruplarının farklı olması sebebiyle farklı sonuçların elde edildiği düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenleri ve meslek dersleri öğretmenlerine göre daha yüksek bir algı puanına sahip olmalarında, öğretmenlerin ve okulların başarı ölçütlerinin merkezi sınavlar ile ölçülmesinden kaynaklı olarak okul yöneticilerinin ve branş öğretmenlerinin değişim ve dönüşümleri daha çok yakalama zorunluluğu olduğu söylenebilir. Akademik başarı yakalama noktasında okullar arasında yarış ortamının oluşmasının da bu duruma katkı sunduğu düşünülebilir. Ayrıca branş öğretmenlerinin görev yaptığı okullarda gerçekleştirilen bilim fuarları vs. sosyal etkinliklerin, öğretmenleri ve okul yöneticilerini değişim ve dönüşüm hareketleri

konusunda arayışlar içine girmelerine neden olduğu söylenebilir. Meslek liselerinde eğitim gören öğrencilerin vizyonel bir bakış açısına sahip olmamaları ve akademik başarıyı önemsememeleri sebebiyle bu durum okul yöneticileri ve öğretmenlere de yansımış olabilir. Bu durum okul yöneticilerinin daha çok var olan düzeni korumaya yönelik sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stiline yönelik bir anlayış benimsemelerine neden olmuş olabilir.

Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerine ilişkin öğretmen algılarının istihdam şekli değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla nonparametrik test yöntemlerinden Kruskal-Wallis H Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22: Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerine İlişkin Öğretmen Algılarının İstihdam Tipi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Liderlik Stilleri		İstihdam Tipi	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi 2$	*p*	Anlamlı Fark
Dönüşümcü Liderlik	1	Kadrolu	415	3,60	0,85	295,21	2	4,893	0,087	
	2	Sözleşmeli	164	3,79	0,74	327,53				
	3	Ek ders	32	3,87	0,55	335,59				
Sürdürümcü Liderlik	1	Kadrolu	415	2,96	0,64	321,85	2	12,416	**0,002***	1-2
	2	Sözleşmeli	164	2,76	0,63	264,71				
	3	Ek ders	32	2,90	0,44	312,06				
Serbest Bırakıcı Liderlik	1	Kadrolu	415	2,38	0,83	324,13	2	14,006	**0,001***	1-2
	2	Sözleşmeli	164	2,11	0,72	270,66				
	3	Ek ders	32	1,99	0,56	252,02				

*p<0,05

Tablo 22'de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak kadrolu ($\bar{X}$=3,60; SS=0,85), sözleşmeli ($\bar{X}$=3,79; SS=0,74) ve ek ders karşılığı görev alan ($\bar{X}$=3,87; SS=0,55) öğretmenlerin algı puan ortalamalarının "yüksek" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak en yüksek algı puan ortalamasının ek ders karşılığı görev alan öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir ($\bar{X}$=3,87; SS=0,55). Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak kadrolu ($\bar{X}$=2,96; SS=0,64), sözleşmeli ($\bar{X}$=2,76; SS=0,63) ve ek ders karşılığı görev alan ($\bar{X}$=2,90; SS=0,44) öğretmenlerin algı puan ortalamalarının "orta" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak en yüksek algı puan ortalamasının kadrolu öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir ($\bar{X}$=2,96; SS=0,64). Okul yöneticilerinin

serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak kadrolu ($\bar{X}$=2,38; SS=0,83), sözleşmeli ($\bar{X}$=2,11; SS=0,72) ve ek ders karşılığı görev alan ($\bar{X}$ =1,99; SS=0,56) öğretmenlerin algı puan ortalamalarının ise "düşük" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak en yüksek algı puan ortalamasının kadrolu öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir ($\bar{X}$=2,38; SS=0,83).

Tablo 22'de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak istihdam şekli değişkenine göre öğretmen algılarının anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir [$\chi 2(2)=4,89$; $p>0,05$]. Başka bir ifadeyle kadrolu, sözleşmeli ve ek ders karşılığı görev alan öğretmenlerin algıları birbirine benzerdir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü [$\chi 2(2)=12,41$; $p<0,05$] ve serbest bırakıcı [$\chi 2(2)= 14,00$; $p<0,05$] liderlik stillerini sergilediğine ilişkin olarak öğretmen algılarının anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmen algılarındaki farklılığın kaynağını belirleyebilmek amacıyla Dunn's pairwise testi uygulanmıştır. Okul yöneticilerinin sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini sergilediğine ilişkin olarak kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin algılarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini ve serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak kadrolu öğretmenlerin algı puanlarının sözleşmeli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kadrolu öğretmenlerin öğretmenlik kadrolarında daha uzun süre bulunmaları ve okul yöneticileri ile daha uzun süreli çalışabilme imkânına sahip olmaları sebebiyle okul yöneticilerini daha objektif bir şekilde değerlendirebilme imkanına sahip olmaları böyle bir durumun ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir.

Alanyazında yapılan araştırmalarda öğretmenlerin istihdam şekli ile okul yöneticilerinin liderlik stillerini algılayış biçimlerini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerine ilişkin öğretmen algılarının görev yapılan okulun yöneticisinin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla nonparametrik test yöntemlerinden Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23: Okul yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerine İlişkin Öğretmen Algılarının Görev Yapılan Okul Yöneticilerinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Liderlik Stilleri	Müdür Cinsiyeti	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*U*	*p*
Dönüşümcü Liderlik	Erkek	564	3,64	0,81	299,64	168996,50	9666,5	**0,002***
	Kadın	47	4,00	0,71	382,33	17969,50		
Sürdürümcü Liderlik	Erkek	564	2,91	0,63	309,80	174728,50	11109,5	0,064
	Kadın	47	2,76	0,63	260,37	12237,50		
Serbest Bırakıcı Liderlik	Erkek	564	2,30	0,81	310,06	174872,00	10966,0	**0,049***
	Kadın	47	2,05	0,73	257,32	12094,00		

*p<0,05

Tablo 23'te görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak erkek ($\bar{X}$=3,64; SS=0,81) ve kadın okul yöneticileri ile çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}$=4,00; SS=0,71) algı puan ortalamalarının "yüksek" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak erkek ($\bar{X}$=2,91; SS=0,63) ve kadın okul yöneticileri ile çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}$=2,76; SS=0,63) algı puan ortalamalarının "orta" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak erkek okul yöneticileri ile çalışan öğretmenlerin algı puan ortalamaları daha yüksektir. Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak erkek okul yöneticileri ile çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}$=2,30; SS=0,81) ve kadın okul yöneticileri ile çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}$=2,05; SS=0,73) algı puan ortalamalarının "düşük" düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 23'te görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin dönüşümcü (U=9666,5; p<0,05) ve serbest bırakıcı (U=10966,0; p<0,05) liderlik stillerini sergilediğine ilişkin olarak öğretmenlerin algıları anlamlı farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak kadın okul yöneticilerinin görev yaptığı okullarda çalışan öğretmenlerin algı puanları daha yüksektir. Okul yöneticisinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak ise erkek okul yöneticilerinin görev yaptığı okullarda çalışan öğretmenlerin algı puanları daha yüksektir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini (U=11109,5; p>0,05) sergilediğine ilişkin olarak öğretmen algı puanlarının anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak kadın ve erkek okul yöneticileriyle görev yapan öğretmenlerin algıları birbirine benzerdir.

Alanyazında yapılan araştırmalarda, Yıldız Gül (2019) okul yöneticilerinin cinsiyetlerinin öğretmen algılarında farklılık oluşturan bir etken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Metin (2020) kadın okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen algılarının serbest bırakıcı liderlik stili haricinde anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Bu araştırma kapsamında elde edilen sonucun, örneklem grubu içinde kadın okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin sayısının az olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Kadın okul yöneticilerinin okul yönetiminde daha demokratik ve katılımcı bir yönetim anlayışı sergilemeleri, insani ilişkiler noktasında daha iyi iletişim kurmuş olmaları ve değişim ve dönüşüm faaliyetlerine yönelik girişimlerinde daha başarılı olmaları öğretmenlerin algılarını olumlu yönde etkilemiş olabilir.

Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerine ilişkin öğretmen algılarının görev yapılan okulun sosyo-ekonomik çevresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla nonparametrik test yöntemlerinden Kruskal-Wallis H Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24: Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerine İlişkin Öğretmen Algılarının Okulun Sosyo-Ekonomik Çevresi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Liderlik Stilleri	Sosyo-Ekonomik Çevre	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi 2$	*p*
Dönüşümcü Liderlik	Kötü	288	3,64	0,77	295,08	2	2,964	0,227
	Orta	243	3,69	0,81	310,45			
	İyi	80	3,71	0,94	331,78			
Sürdürümcü Liderlik	Kötü	288	2,90	0,65	308,32	2	0,326	0,849
	Orta	243	2,89	0,61	301,22			
	İyi	80	2,95	0,64	312,16			
Serbest Bırakıcı Liderlik	Kötü	288	2,28	0,75	313,51	2	2,041	0,360
	Orta	243	2,24	0,80	293,54			
	İyi	80	2,40	0,99	316,81			

*p<0,05

Tablo 24'te görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak okulun sosyo ekonomik çevresini kötü ($\bar{X}$=3,64; SS=0,77), orta ($\bar{X}$=3,69; SS=0,81) ve iyi ($\bar{X}$=3,71; SS=0,94) olarak betimleyen öğretmenlerin algı puan ortalamalarının "yüksek" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin en yüksek algı puan ortalamasının iyi sosyo-ekonomik çevrede görev yaptığını belirten öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak okulun sosyo-ekonomik çevresini kötü ($\bar{X}$=2,90;

SS=0,65), orta ($\overline{X}$=2,89; SS=0,61) ve iyi ($\overline{X}$=2,95; SS=0,64) olarak betimleyen öğretmenlerin algı puan ortalamalarının "orta" düzeyde olduğu gözlenmiştir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak en yüksek algı puan ortalamasının ise iyi sosyo-ekonomik çevrede görev yaptığını belirten öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak okulun sosyo-ekonomik çevresini kötü ($\overline{X}$=2,28; SS=0,75), orta ($\overline{X}$=2,24; SS=0,80) ve iyi ($\overline{X}$=2,40; SS=0,99) olarak betimleyen öğretmenlerin algı puan ortalamasının "düşük" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin en yüksek algı puan ortalamasının iyi sosyo-ekonomik çevrede görev yaptığını belirten öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir.

Tablo 24'te görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin dönüşümcü [$\chi 2(2)=2,96$; $p>0,05$], sürdürümcü [$\chi 2(2)=0,32$; $p>0,05$] ve serbest bırakıcı [$\chi 2(2)=2,04$; $p>0,05$] liderlik stillerini sergilediğine ilişkin olarak öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik çevresi değişkenine göre algılarının anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Yapılan alanyazın incelemesinde okulun sosyo-ekonomik çevresi ile okul yöneticilerinin liderlik stillerini konu alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

4.3. ÜÇÜNCÜ ARAŞTIRMA PROBLEMİNE DAİR BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde "öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ne düzeydedir?" araştırma sorusuna cevap bulmaya yönelik analiz işlemleri yapılmıştır. Öğretmenlerin ölçek maddelerine vermiş oldukları cevapların aritmetik ortalama, standart sapma değerleri Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Maddeler	N	$\overline{X}$	SS	Düzey
1- Yeniden dünyaya gelsem, yine "öğretmen olmak" isterdim.	611	3,69	1,35	Katılıyorum
2- Öğretmen olduğum için mutluyum.	611	3,96	1,15	Katılıyorum
3- Öğretmenlik mesleğinde "hayatımın gayesini" bulduğumu hissediyorum.	611	3,62	1,23	Katılıyorum
4- Öğretmenlik yaparken kendimi değerli hissediyorum.	611	3,59	1,31	Katılıyorum
5- Öğretmenlikten zevk alıyorum.	611	3,94	1,10	Katılıyorum
6- Önemli bir mesleğin üyesi olduğumu hissediyorum.	611	3,87	1,23	Katılıyorum

7- Yaptığım işin toplumda "olumlu bir karşılığının" olduğunu düşünüyorum.	611	3,30	1,33	Orta Derece Katılıyorum
8- Yöneticilerim okulda "açık bir iletişim ortamı" oluşturur.	611	3,57	1,12	Katılıyorum
9- Yöneticilerim, öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.	611	3,63	1,09	Katılıyorum
10- Yöneticilerim, gerekli konularda, öğretmenleri karar alma sürecine dâhil eder.	611	3,65	1,07	Katılıyorum
11- Yöneticilerim, okulumuzdaki tüm öğretmenlere adil davranır.	611	3,43	1,19	Katılıyorum
12- Yöneticilerimin görüşlerimi dikkate aldıklarını hissediyorum.	611	3,63	1,08	Katılıyorum
13- Yöneticilerim, çevreden gelen etki ve baskıların karşısında, öğretmenin yanında yer alırlar.	611	3,69	1,10	Katılıyorum
14- Okulumda "dertleşebileceğim" arkadaşlarımın olduğunu bilmek beni rahatlatıyor.	611	4,15	0,97	Katılıyorum
15- Okulumda meslektaşlar arasında işbirliği ve dayanışma kültürü gelişmiştir.	611	3,74	1,07	Katılıyorum
16- Okulumdaki meslektaşlarımla ilişkilerim iyidir.	611	4,19	0,82	Katılıyorum
17- Okulumdaki öğretmenlerle olmaktan keyif alıyorum.	611	4,05	0,93	Katılıyorum
18- Okulumdaki meslektaşlarıma güveniyorum.	611	3,93	0,93	Katılıyorum
19- Okulumda mesleki gelişimimi destekleyen arkadaşlarımın olmasından mutluluk duyuyorum.	611	4,03	0,93	Katılıyorum
20- Okulda yapmam gereken işler ve görevler açık biçimde tanımlanmıştır.	611	4,06	0,84	Katılıyorum
21- Okuldaki alanlar ve sınıflar temizdir.	611	3,48	1,10	Katılıyorum
22- Çalışma ortamlarımız iyi aydınlatılıyor.	611	3,88	0,99	Katılıyorum
23- Okulumuzun ısınma şartları uygundur.	611	3,70	1,19	Katılıyorum
24- Okul kuralları net ve anlaşılır biçimde ifade edilmiştir.	611	3,91	0,92	Katılıyorum
25- Okulumuz güvenli bir yerdir.	611	3,75	1,02	Katılıyorum
26- Öğrencilerim tarafından sevildiğimi düşünüyorum.	611	4,24	0,74	Kesinlikle Katılıyorum
27- Sınıftaki disiplini başarılı bir şekilde sağladığımı düşünüyorum.	611	4,18	0,74	Katılıyorum
28- Öğrencilerimin çoğu derslere aktif olarak katılır.	611	3,80	0,91	Katılıyorum
29- Öğrencilerimle ilişkileri önemli ve değerli bulurum.	611	4,41	0,67	Kesinlikle Katılıyorum
30- "İyi bir öğretmen" olduğumu düşünüyorum.	611	4,14	0,76	Katılıyorum
31- Her güne mutlu başlarım.	611	3,70	0,96	Katılıyorum
32- İyimser bir insanım.	611	4,07	0,88	Katılıyorum
33- Neşeli bir insanım.	611	4,04	0,85	Katılıyorum
Toplam	**611**	**3,84**	**0,58**	**Katılıyorum**

Tablo 25'te görüldüğü üzere, ölçek bütününde öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeylerinin puan ortalamasının ($\overline{X}$=3,84), standart sapmasının ise (SS=0,58) olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının "katılıyorum" (yüksek) düzeyinde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin algı puanlarının; 1 madde için "orta derecede katılıyorum", 30 madde için "katılıyorum", 2 madde için ise "kesinlikle katılıyorum" (çok yüksek) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeylerinin yüksek

olması eğitim öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşması açısından istenilen bir durumdur. Elde edilen bu bulgu öğretmenlerin örgütsel anlamda kendilerini mutlu hissettiklerine dair olumlu bir işaret olarak kabul edilebilir. "Öğrencilerimle olan ilişkilerimi önemli ve değerli bulurum." ifadesinin yer aldığı ölçeğin 29. maddesinin en yüksek ortalama puana sahip olduğu belirlenmiştir ($\overline{X}$=4,41; SS=0,67). Öğretmenlerin bu ifadeye ilişkin algıları "kesinlikle katılıyorum" düzeyindedir. "Yaptığım işin toplumda olumlu bir karşılığının olduğunu düşünüyorum." ifadesinin yer aldığı ölçeğin 7. maddesinin ise en düşük ortalama puana sahip olduğu belirlenmiştir ($\overline{X}$=3,30; SS=1,33). Öğretmenlerin bu ifadeye ilişkin algıları "kararsızım" (orta derecede katılıyorum) düzeyindedir. Elde edilen bu bulgu öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin toplum nezdindeki eski olumlu algısına ve itibarına sahip olmadığını düşündüklerini işaret eden bir durumdur.

Öğretmen örgütsel mutluluk ölçeği alt boyutlarına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26: Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Boyutlar	Madde Sayısı	N	$\overline{X}$	SS	Düzey
Öğretmenlik Mesleği	7	611	3,71	1,03	Katılıyorum
Yönetici Tutum ve Davranışları	6	611	3,59	,97	Katılıyorum
Meslektaş İlişkileri	7	611	4,02	,73	Katılıyorum
Çalışma Koşulları	5	611	3,74	,81	Katılıyorum
Sınıf Yönetimi	5	611	4,15	,59	Katılıyorum
Pozitif Kişilik	3	611	3,93	,76	Katılıyorum
Örgütsel Mutluluk	**33**	**611**	**3,84**	**,58**	**Katılıyorum**

Tablo 26'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin en yüksek algı puan ortalamasının "sınıf yönetimi" alt boyutunda ($\overline{X}$=4,15; SS=0,59) olduğu belirlenmiştir. Sınıf yönetimi alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin algıları "katılıyorum" (yüksek) düzeyindedir. "Öğrencilerimle ilişkilerimi önemli ve değerli bulurum." ifadesinin yer aldığı ölçeğin 29. maddesi ölçek genelinde ve sınıf yönetimi alt boyutunda en yüksek ortalama puana sahiptir ($\overline{X}$=4,41; SS=0,67). Elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin öğrencileri ile sevgi ve saygı çerçevesinde düzeyli bir ilişkilerinin varlığını, öğrencilerine değer verdiklerini ve onları önemsediklerini işaret eden olumlu bir durum olarak yorumlanabilir. "Sınıf yönetimi" alt boyutunda "öğrencilerimin çoğu derslere aktif olarak katılır." ifadesinin yer aldığı ölçeğin 28. maddesi ise en düşük ortalama puana sahiptir ($\overline{X}$=3,80; SS=0,91). Öğrencilerin

derslere aktif bir şekilde katılmalarını sağlayabilecek şekilde yapılacak ders planlamalarının ve okullarda bu yapıya uygun mekânların oluşturulması öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeylerinin daha da yükselmesini sağlayabilir.

Tablo 26'da görüldüğü üzere, en düşük örgütsel mutluluk algı puan ortalamanın ise "yönetici tutum ve davranışları" alt boyutunda ($\overline{X}$=3,59; SS=0,97) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin "yönetici tutum ve davranışları" alt boyutuna ilişkin algıları "katılıyorum" (yüksek) düzeyindedir. "Yöneticilerim, okulumuzdaki tüm öğretmenlere adil davranır." ifadesinin yer aldığı ölçeğin 19. maddesi bu boyuttaki en düşük ortalama puana sahip ifadedir ($\overline{X}$=3,43; SS=1,19). Bu boyuttaki en yüksek ortalama puan ise "Yöneticilerim, çevreden gelen etki ve baskıların karşısında, öğretmenlerin yanında yer alırlar." ifadesine aittir ($\overline{X}$=3,69; SS=1,10). Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yanında yer aldığını hissetmesi örgütsel mutluluk algıları açısından olumlu yönde bir işarettir ve istenilen bir durumdur. Öğretmenlerin, çevreden gelebilecek dış baskılara karşı yanlarında yer alacak yönetsel, mesleki ve kişisel açıdan destek sunacak okul yöneticileriyle görev yapmayı tercih ettikleri söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeylerinin yükselmesine de katkı sağlayacaktır. Okul yöneticilerinin okul yönetiminde adilane bir yönetim anlayışı sergileyememesi, okul içinde etkili bir iletişim mekanizması kuramaması, öğretmenlerin görüş ve önerilerini dikkate almaması ve öğretmenlere zamanında geribildirimde bulunmaması öğretmenlerin örgütsel mutlululuk algılarında düşüşler yaşanmasına sebep olabilecek faktörler olarak yorumlanabilir. Okul yöneticilerinin bu tarz istenmeyen tutum ve davranışları ayrıca öğretmenlerin örgütsel güven ve adalet duygularının sarsılmasına da neden olabilir.

Öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını etkileyen en önemli etmenlerden birisi hiç kuşkusuz okul yöneticilerinin benimsemiş oldukları liderlik stilleri ve sergilemiş oldukları tutum ve davranışlarıdır. Korkut (2019), Tösten, Avcı ve Şahin (2018) yapmış oldukları çalışmalarda, yönetici tutum ve davranışlarının ve okul yönetimi ile ilgili süreçlerin bu çalışmaya paralel olarak öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları üzerinde belirleyici bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Selbi (2018) yaptığı nitel çalışmada; yönetsel süreçler, işedönük davranışlar, bağlılık, iletişim ve çevresel faktörleri örgütsel mutluluğu etkileyen temalar olarak ele almıştır. Yurtseven (2019)

yaptığı nitel araştırma, öğretmenlerin mesleki mutluluklarını etkileyen faktörleri; okul iklimi, okul kültürü, mesleki tükenmişlik, örgütsel adalet, yönetici davranışları, okulun fiziki ortamı, farklı kademe ve branşlarda olma ve diğer demografik değişkenler olmak üzere ele almıştır. Yapılan bu çalışmalarda farklı araştırma yöntemlerinden faydalanılmış olmasına rağmen ortaya çıkan temaların, öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu etkileyen etmenlerin ve boyutların birbirine benzerlik gösterdiği ve yöneticilerin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin örgütsel mutlulukları üzerinde belirleyici etkisinin olduğu söylenebilir.

Ölçeğin "öğretmenlik mesleği" alt boyutunda "öğretmen olduğum için mutluyum." ifadesi en yüksek ortalama puana sahiptir ($\bar{X}$=3,96; SS=1,15). Her ne kadar öğretmenler konuşma aralarında mutsuz olduklarına yönelik ifadelerde bulunsalarda mesleklerini bir bütün olarak ele alıp değerlendirme yaptıklarında kendilerini örgütsel anlamda mutlu olarak değerlendirdikleri söylenebilir. "Meslektaş ilişkileri" alt boyutunda ise "okulumdaki meslektaşlarımla ilişkilerim iyidir." ifadesi en yüksek ortalama puana sahip iken ($\bar{X}$=4,19; SS=0,82), "okulumda meslektaşlar arasında işbirliği ve dayanışma kültürü gelişmiştir." ifadesi ise en düşük ortalama puana sahiptir ($\bar{X}$=3,74; SS=1,07). Bu boyuta ilişkin olarak öğretmenlerin birbirleriyle iletişimlerinin iyi olduğu fakat işbirliği ve dayanışma noktasında noksanlıklarının olduğu söylenebilir. Ölçeğin "çalışma koşulları" alt boyutunda "okul kuralları net ve anlaşılır biçimde ifade edilmiştir." ifadesi en yüksek ortalama puana sahiptir ($\bar{X}$=3,91; SS=0,92). "Okuldaki alanlar ve sınıflar temizdir." ifadesi ise en düşük ortalama puana sahiptir ($\bar{X}$=3,48; SS=1,10). Okulların çalışma koşulları alt boyutuna ilişkin olarak temizlik koşulları açısından öğretmenlerin memnuniyet seviyelerinin düşük olduğu ve bu durumun öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Ölçeğin "pozitif kişilik" alt boyutunda ise "iyi bir öğretmen olduğumu düşünüyorum." ifadesi en yüksek ortalama puana sahiptir ($\bar{X}$=4,14; SS=0,76). "Her güne mutlu başlarım." ifadesi ise en düşük ortalama puana sahip ifadedir ($\bar{X}$=3,70; SS=0,96). Öğretmenlerin sosyal hayatlarında karşılaştıkları çeşitli durumların örgütsel mutluluk algılarında dalgalanmalar yaşanmasına neden olabileceği söylenebilir. Mutluluk bir bütündür. Bireylerin örgütsel mutlulukları bireysel mutluluklarına yansıyabileceği gibi bireysel mutlulukları da örgütsel mutluluk algılarında dalgalanmalar yaşanmasına sebep olabilir.

Bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara benzer bir şekilde, Bulut (2015), Arslan (2018), Tösten vd. (2018), Korkut (2019), Ö.Yılmaz (2019), Sancak (2019), Kotaoğlu (2019), Çetin (2019) ve Demircan (2019) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Düzgün (2016), Birdoğan Kuvvet (2019) ve Kabal (2019) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğretmenlerin orta düzeyde mutlu oldukları belirlenmiştir. Bu araştırmalardan hareketle öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeylerinin genel itibarıyla yüksek olduğu, okullarında görev yapmaktan ve mesleklerini icra etmekten dolayı mutlu oldukları söylenebilir.

4.4. DÖRDÜNCÜ ARAŞTIRMA PROBLEMİNE DAİR BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda; cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı, görev yapılan okuldaki hizmet süresi, görev yapılan okul türü, branş, istihdam şekli, görev yapılan okulun müdürünün cinsiyeti, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik çevresi değişkenlerine göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik analizler yapılacaktır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla nonparametrik test yöntemlerinden Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*U*	*p*
Öğretmen Örgütsel Mutluluk Algısı	Erkek	300	3,85	0,63	312,38	93713,00	44737	0,380
	Kadın	311	3,84	0,52	299,85	93253,00		
Öğretmenlik Mesleği	Erkek	300	3,65	1,10	299,64	89890,50	44740,5	0,381
	Kadın	311	3,76	0,97	312,14	97075,50		
Yönetici Tutum ve Davranışları	Erkek	300	3,64	0,96	315,24	94572,50	43877,5	0,203
	Kadın	311	3,56	0,98	297,09	92393,50		
Meslektaş İlişkileri	Erkek	300	4,03	0,76	312,95	93884,50	44565,5	0,337
	Kadın	311	4,00	0,70	299,30	93081,50		

Çalışma Koşulları	Erkek	300	3,82	0,83	325,35	97606,00	40844	**0,008***
	Kadın	311	3,66	0,78	287,33	89360,00		
Sınıf Yönetimi	Erkek	300	4,11	0,60	294,57	88370,00	43220	0,113
	Kadın	311	4,19	0,57	317,03	98596,00		
Pozitif Kişilik	Erkek	300	3,93	0,79	307,85	92354,00	46096	0,797
	Kadın	311	3,93	0,74	304,22	94612,00		

*p<0,05

Tablo 27'de görüldüğü üzere, ölçeğin bütününe ilişkin olarak erkek ($\overline{X}$=3,85; SS=0,63) ve kadın ($\overline{X}$=3,84; SS=0,52) öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puan ortalamalarının "katılıyorum" (yüksek) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (U=44737,0; p>0,05). Başka bir ifadeyle kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları birbirine benzerdir.

"Yönetici tutum ve davranışları", "meslektaş ilişkileri" ve "pozitif kişilik" alt boyutlarında erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre daha yüksek bir örgütsel mutluluk algı puanına sahip oldukları belirlenmiştir. "Öğretmenlik mesleği" ve "sınıf yönetimi" alt boyutlarında ise kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre daha yüksek bir örgütsel mutluluk algı puanına sahip oldukları tespit edilmiştir. Fakat yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, öğretmen algı puanlarındaki farkın istatiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle belirtilen alt boyutlara ilişkin kadın ve erkek öğretmenlerin algıları birbirine benzerdir. Ölçeğin "çalışma koşulları" alt boyutunda ise erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (U=40844,0; p<0,05). Erkek öğretmenlerin çalışma koşullarına ilişkin algı puanları, kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Başka bir ifadeyle erkek öğretmenler çalışma koşulları (temizlik, aydınlatma, ısıtma, güvenlik) açısından kadın öğretmenlere göre daha olumlu bir örgütsel mutluluk algısına sahiptirler.

Korkut (2019), Çetin (2019), Sancak (2019), Birdoğan Kuvvet (2019) ve Demircan (2019) bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular ile benzer bir şekilde öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemişlerdir. Yapılan bu çalışmalarda erkek öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puanlarının daha yüksek olduğu fakat istatiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bulut (2015), Moçoşoğlu ve Kaya (2018),

Ö. Yılmaz (2019), Traş, Öztemel ve Koçak (2019) ile Kotaoğlu (2019) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu araştırmalarda ise kadın öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kabal (2019) ise yukarıdaki araştırma sonuçlarından farklı olarak kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının kadın öğretmenler lehine olmak üzere anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Düzgün (2016) ise çalışmasında ortaokullarda çalışan öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını ve erkek öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Örneklem gruplarının farklı olmasından kaynaklı olarak farklı sonuçlar elde edildiği düşünülmektedir.

Sonuç olarak cinsiyet faktörü örgütsel mutluluk için belirleyici bir faktör olmamakla birlikte kadın öğretmenlerin okulun çalışma koşullarını erkek öğretmenlere göre daha çok önemsedikleri ve bu konuda memnuniyetlerinin erkek öğretmenlere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla nonparametrik test yöntemlerinden Kruskal-Wallis H Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Yaş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar		Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi 2$	*p*	Anlamlı Fark
Öğretmen Örgütsel Mutluluk Algısı	1	18-25 Yaş	78	4,00	0,57	356,70	4	8,422	0,077	
	2	26-33 Yaş	290	3,81	0,54	293,32				
	3	34-41 Yaş	168	3,83	0,59	303,55				
	4	42-49 Yaş	51	3,81	0,65	298,39				
	5	50 Yaş ve üstü	24	3,92	0,68	327,71				
Öğretmenlik Mesleği	1	18-25 Yaş	78	4,05	0,94	368,08	4	14423	**0,006***	1-3
	2	26-33 Yaş	290	3,74	0,99	308,24				1-4
	3	34-41 Yaş	168	3,61	1,04	288,83				
	4	42-49 Yaş	51	3,48	1,05	265,27				
	5	50 Yaş ve üstü	24	3,39	1,45	283,92				
Yönetici Tutum Ve Davranışları	1	18-25 Yaş	78	3,87	0,83	351,29	4	9,244	0,055	
	2	26-33 Yaş	290	3,53	0,96	292,43				
	3	34-41 Yaş	168	3,54	1,02	297,51				
	4	42-49 Yaş	51	3,66	0,98	320,22				
	5	50 Yaş ve üstü	24	3,75	1,09	352,00				
Meslektaş	1	18-25 Yaş	78	4,18	0,61	336,61	4	3,726	0,444	

İlişkileri	2	26-33 Yaş	290	3,99	0,77	300,97				
	3	34-41 Yaş	168	4,02	0,69	306,32				
	4	42-49 Yaş	51	3,89	0,82	281,19				
	5	50 Yaş ve üstü	24	4,07	0,76	317,79				
Çalışma	1	18-25 Yaş	78	3,67	0,85	296,13	4	27,083	**0,000***	1-5
Koşulları	2	26-33 Yaş	290	3,61	0,81	277,20				2-3
	3	34-41 Yaş	168	3,87	0,77	329,84				2-5
	4	42-49 Yaş	51	3,89	0,80	344,14				3-5
	5	50 Yaş ve üstü	24	4,30	0,44	438,15				
Sınıf	1	18-25 Yaş	78	4,21	0,61	329,98	4	1,774	0,777	
Yönetimi	2	26-33 Yaş	290	4,13	0,58	302,04				
	3	34-41 Yaş	168	4,14	0,60	301,83				
	4	42-49 Yaş	51	4,13	0,62	302,06				
	5	50 Yaş ve üstü	24	4,22	0,46	313,44				
Pozitif	1	18-25 Yaş	78	3,94	0,81	308,74	4	1,626	0,804	
Kişilik	2	26-33 Yaş	290	3,90	0,74	298,13				
	3	34-41 Yaş	168	3,95	0,77	309,60				
	4	42-49 Yaş	51	3,98	0,78	325,07				
	5	50 Yaş ve üstü	24	4,05	0,80	326,48				

*p<0,05

Tablo 28'de görüldüğü üzere, ölçeğin bütününe ilişkin olarak 18-25 yaş aralığında ($\bar{X}$=4,00; SS=0,57) bulunan öğretmenlerin en yüksek örgütsel mutluluk algı puan ortalamasına sahip oldukları belirlenmiştir. En düşük örgütsel mutluluk algı puan ortalamasının ise 42-49 yaş aralığında ($\bar{X}$=3,81; SS=0,65) bulunan öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. 18-25 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin mesleği icra etmeye başlamaları ile ekonomik bağımsızlığa kavuşmaları ve daha pozitif bir bakış açısına sahip olmaları, örgütsel mutluluk algı puan ortalamalarının yükselmesine katkı sunmuş olabilir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları "katılıyorum" düzeyindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının ölçeğin genelinde yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir [$\chi 2(4)=8,22$; $p>.05$]. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının birbirlerine benzer olduğu ve yaş değişkenine göre değişim göstermediği söylenebilir.

Ölçeğin "öğretmenlik mesleği" alt boyutunda ise yaş değişkenine göre öğretmen algılarının anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$\chi 2(4)=14,42$; $p<.05$]. Öğretmen algılarındaki farklılığın kaynağını belirleyebilmek amacıyla Dunn's pairwise testleri ile çoklu karşılaştırma analizleri yapılmıştır. 18-25 yaş ile 34-41 yaş ve 42-49 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının farklılaştığı belirlenmiştir. 18-25 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puanları, 34-41 ve 42-49 yaş aralığında bulunan

öğretmenlere göre daha yüksektir. Ölçeğin "öğretmenlik mesleği" alt boyutunda öğretmenlerin yaşlarının ilerlemesiyle birlikte örgütsel mutluluk algı puan ortalamalarında düşüşler olduğu gözlenmektedir. İdealist bir anlayışla mesleğe ilk adımını atmış öğretmenlerin süreç içerisinde heyecanlarını yitirmeleri, mesleki doyumlarının azalması öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarında düşüşler yaşanmasına neden olmuş olabilir.

Ölçeğin "yönetici tutum ve davranışları" [$\chi 2(4)=9,24$; $p>.05$] ve "meslektaş ilişkileri" [$\chi 2(4)=3,72$; $p>.05$] alt boyutlarında ise öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmen algılarının birbirine benzer olduğu ve yaşlarına göre değişim göstermediği söylenebilir.

Ölçeğin "çalışma koşulları" [$\chi 2(4)=27,08$; $p<.05$] alt boyutunda ise öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmen algılarındaki farklılığın kaynağını belirleyebilmek amacıyla Dunn's pairwise testleri ile çoklu karşılaştırma analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; 18-25 ile 50 yaş ve üstü, 26-33 ile 34-41 yaş, 26-33 ile 50 yaş ve üstü ve 34-41 ile 50 yaş ve üstü yaş aralığında bulunan öğretmenlerin çalışma koşullarına ilişkin algılarının farklılaştığı belirlenmiştir. Çalışma koşulları açısından 50 yaş ve üstü öğretmenlerin, 18-25, 26-33 ve 34-41 yaş aralığında bulunan öğretmenlere göre algı puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. "Çalışma koşulları" alt boyutunda yaşı ve mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin geçmişte mesleklerini icra ederken yaşamış oldukları zorluklar ile şu an için sahip oldukları imkânları karşılaştırabilme ve eğitim örgütlerinde çalışma koşulları bağlamında meydana gelen değişimleri gözlemleyebilme imkânına sahip olmaları sebebiyle en yüksek örgütsel mutluluk algı puan ortalamasına sahip oldukları söylenebilir.

Ölçeğin "sınıf yönetimi" [$\chi 2(4)=1,77$; $p>.05$] ve "pozitif kişilik" [$\chi 2(4)=1,62$; $p>.05$] alt boyutlarında ise yaş değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Ö. Yılmaz (2019), Birdoğan Kuvvet (2019) ve Kabal (2019) da bu araştırma kapsamında elde edilen bulgulara benzer bir şekilde öğretmenlerin örgütsel mutluluk

algılarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Bulut (2015) ise öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Bulut (2015) bu araştırmanın bulgularına benzer bir şekilde 20-25 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin örgütsel açıdan daha mutlu olduklarını gözlemlemiştir. Düzgün (2016) ise öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının yaş değişkenine göre farklılaştığını, 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin diğer yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek örgütsel mutluluk algısına sahip olduklarını belirlemiştir. Sancak (2019) ise öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının yaş değişkenine göre farklılaştığını ve yaşça genç öğretmenlerin daha mutlu olduklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel mutlululuk algılarında farklılık gözlenmemesi; bireylerin mutluluklarında kişilik özelliklerinin etkisinin olması ve kişiliğin bireylerin doğuştan sahip olduğu ve ilerleyen yaşlarda kolay kolay değişime uğramayan özellikler bütünü olması ile açıklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla nonparametrik test yöntemlerinden Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	*P*
Öğretmen Örgütsel Mutluluk Algısı	Evli	396	3,82	0,59	299,54	118616,00	40010,0	0,219
	Bekâr	215	3,89	0,55	317,91	68350,00		
Öğretmenlik Mesleği	Evli	396	3,64	1,06	296,78	117526,00	38920	0,079
	Bekâr	215	3,82	0,97	322,98	69440,00		
Yönetici Tutum ve Davranışları	Evli	396	3,53	0,99	295,72	117105,50	38499,5	0,050
	Bekâr	215	3,71	0,93	324,93	69860,50		
Meslektaş İlişkileri	Evli	396	3,99	0,76	301,82	119519,50	40913,5	0,425
	Bekâr	215	4,07	0,68	313,70	67446,50		
Çalışma Koşulları	Evli	396	3,78	0,80	313,41	124112,00	39634,0	0,157
	Bekâr	215	3,67	0,81	292,34	62854,00		
Sınıf Yönetimi	Evli	396	4,15	0,60	307,34	121707,00	42039	0,797
	Bekâr	215	4,14	0,56	303,53	65259,00		
Pozitif Kişilik	Evli	396	3,94	0,78	309,56	122586,50	41159,5	0,493
	Bekâr	215	3,92	0,73	299,44	64379,50		

*p<0,05

Tablo 29'da görüldüğü üzere, ölçek bütününde bekâr öğretmenlerin ($\overline{X}$=3,89; SS=0,55) örgütsel mutluluk puan ortalamalarının evli öğretmenlerden ($\overline{X}$ =3,82; SS=0,59) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Evli ve bekâr öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları "katılıyorum" (yüksek) düzeyindedir. Yapılan analizler sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının ölçek genelinde medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (U=40010,0; p>0,05). Başka bir ifadeyle evli ve bekâr öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları birbirine benzerdir.

Ölçeğin "öğretmenlik mesleği", "yönetici tutum ve davranışları", "meslektaş ilişkileri" boyutlarında bekâr öğretmenlerin daha yüksek ortalama puanlara sahip oldukları; "çalışma koşulları", "sınıf yönetimi" ve "pozitif kişilik" alt boyutlarında ise evli öğretmenlerin daha yüksek ortalama puanlara sahip oldukları gözlenmiştir. Yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda ölçeğin alt boyutlarında da araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle ölçeğin alt boyutlarına ilişkin olarak evli ve bekâr öğretmenlerin algılarının birbirine benzer olduğunu söylenebilir.

Alanyazında yapılan incelemelerde Korkut (2019), Kabal (2019) ve Sancak (2019) öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığını belirlemiştir. Korkut (2019) ve Kabal (2019) evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre daha yüksek örgütsel mutluluk algısına sahip olduklarını tespit etmiştir. Sancak (2019) ise bekâr öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının evli öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Düzgün (2016), Moçoşoğlu ve Kaya (2018) tarafından yapılan araştırmalarda ise bu çalışmada elde edilen bulgulara benzer şekilde öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ve evli öğretmenlerin daha yüksek örgütsel mutluluk algı puanlarına sahip oldukları rapor edilmiştir. Örneklem gruplarının farklı olmasından kaynaklı olarak yapılan araştırmalarda farklı sonuçlar elde edildiği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi

amacıyla nonparametrik test yöntemlerinden Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	*P*
Öğretmen Örgütsel Mutluluk Algısı	Lisans	553	3,84	0,58	303,90	168057,50	14876,5	0,364
	Yüksek lisans	58	3,91	0,53	326,01	18908,50		
Öğretmenlik Mesleği	Lisans	553	3,69	1,04	304,24	168245,00	15064	0,446
	Yüksek lisans	58	3,84	0,92	322,78	18721,00		
Yönetici Tutum Davranışları	Lisans	553	3,60	0,98	307,91	170275,50	14979,5	0,407
	Yüksek lisans	58	3,53	0,89	287,77	16690,50		
Meslektaş İlişkileri	Lisans	553	4,00	0,74	301,20	166564,50	13383,5	**0,037***
	Yüksek lisans	58	4,20	0,65	351,75	20401,50		
Çalışma Koşulları	Lisans	553	3,74	0,81	304,62	168456,50	15275,5	0,550
	Yüksek lisans	58	3,77	0,81	319,13	18509,50		
Sınıf Yönetimi	Lisans	553	4,15	0,59	304,82	168565,50	15384,5	0,607
	Yüksek lisans	58	4,17	0,57	317,25	18400,50		
Pozitif Kişilik	Lisans	553	3,93	0,77	304,71	168506,50	15325,5	0,573
	Yüksek lisans	58	3,99	0,75	318,27	18459,50		

*p<0,05

Tablo 30'da görüldüğü üzere, ölçeğin bütününde yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}$=3,91; SS=0,53), lisans mezunu öğretmenlerden ($\bar{X}$=3,84; SS=0,58) daha yüksek örgütsel mutluluk algı puan ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir. Lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları "katılıyorum" (yüksek) düzeyindedir. Ölçeğin "yönetici tutum ve davranışları" alt boyutu haricinde yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip oldukları gözlenmiştir.

Tablo 30'da görüldüğü üzere, ölçeğin bütününde araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (U=14876,5; p>0,05). Başka bir ifade ile lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının birbirine benzer olduğu söylenebilir. Ölçeğin "öğretmenlik mesleği", "yönetici tutum ve davranışları", "çalışma koşulları", "sınıf yönetimi" ve "pozitif kişilik" alt boyutlarında da öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ölçeğin "meslektaş

ilişkileri" alt boyutunda ise öğretmenlerin algılarının anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (U=13383,5; p<0,05). Meslektaş ilişkileri açısından yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algı puan ortalamaları, lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim sayesinde edinmiş oldukları bilgi, beceri ve tecrübeleri ile meslektaşlarına daha fazla katkı sunabilmeleri ve meslektaşları ile olumlu ilişkiler geliştirmeleri örgütsel mutluluk algılarında artışlar yaşanmasına katkı sunmuş olabilir.

Yapılan alanyazın incelemesinde; Bulut (2015), Korkut (2019), Demircan (2019), Konan ve Taşdemir (2019) ile Özocak ve Yılmaz (2020) öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığını tespit etmişlerdir. Özocak ve Yılmaz (2020) lisansüstü eğitim almış olan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Özocak ve Yılmaz (2000) eğitim düzeyindeki yükselişe bağlı olarak bireylerin statüsünde ve toplumun bakış açısında meydana gelecek değişmeler, bireyin ekonomik ve sosyal imkânlarında yaşanacak iyileşmelerin öğretmenlerin daha mutlu olabilmesini sağlayacağını belirtmiştir. Ayrıca bireylerin eğitim düzeylerindeki yükselişe bağlı olarak toplum tarafından beklentilerin artması ve daha fazla sorumluluk üstlenmelerine bağlı olarak stres yaşanmasına ve mutluluk seviyelerinde düşüşler yaşanabileceğini belirtmiştir. Bu araştırma kapsamında Özocak ve Yılmaz'ın (2020) bulgularını destekler nitelikte öğrenim düzeyinin yükselmesine bağlı olarak öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puanlarında artış olduğu gözlenmektedir. Bulut (2015), Korkut (2019) ve Demircan (2019) ise öğrenim düzeylerindeki yükselişle birlikte öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puanlarında düşüşler yaşandığını belirlemişlerdir. Düzgün (2016), Birdoğan Kuvvet (2019), Sancak (2019) ve Ö. Yılmaz (2019) ise öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Bu araştırma kapsamında da yukarıda belirtilen çalışmalarda elde edilen bulguları destekler nitelikte sonuçlar elde edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin yükselmesine bağlı olarak farkındalıklarının, tecrübelerinin, hayata bakış açılarının değişebileceği ve örgütsel açıdan mutlu olma sebeplerinin çoğalabileceği düşünülebilir. Bu kapsamda öğretmenlerin örgütsel mutluluk

algılarının yükseltilmesine yönelik lisansüstü eğitim almaları konusunda desteklenmelerinin faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla nonparametrik test yöntemlerinden Kruskal-Wallis H Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar		Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi 2$	*p*	Anlamlı Fark
Öğretmen Örgütsel Mutluluk Algısı	1	1-5 Yıl	288	3,93	0,55	331,28	4	12,388	**0,015***	1-3
	2	6-10 Yıl	131	3,78	0,54	282,84				
	3	11-15 Yıl	93	3,72	0,65	270,01				
	4	16-20 Yıl	51	3,78	0,64	291,65				
	5	21 Yıl ve üstü	48	3,85	0,56	302,50				
Öğretmenlik Mesleği	1	1-5 Yıl	288	3,96	0,89	346,55	4	29,392	**0,000***	1-2
	2	6-10 Yıl	131	3,53	1,07	276,98				1-3
	3	11-15 Yıl	93	3,42	1,16	264,23				1-5
	4	16-20 Yıl	51	3,57	0,93	272,87				
	5	21 Yıl ve üstü	48	3,35	1,24	258,02				
Yönetici Tutum Ve Davranışları	1	1-5 Yıl	288	3,72	0,93	326,61	4	13,080	**0,011***	1-3
	2	6-10 Yıl	131	3,51	0,93	284,37				
	3	11-15 Yıl	93	3,30	1,12	259,94				
	4	16-20 Yıl	51	3,58	0,97	307,95				
	5	21 Yıl ve üstü	48	3,71	0,89	328,52				
Meslektaş İlişkileri	1	1-5 Yıl	288	4,07	0,71	317,11	4	4,123	0,390	
	2	6-10 Yıl	131	4,03	0,77	310,97				
	3	11-15 Yıl	93	3,95	0,71	287,40				
	4	16-20 Yıl	51	3,83	0,89	274,31				
	5	21 Yıl ve üstü	48	4,01	0,62	295,50				
Çalışma Koşulları	1	1-5 Yıl	288	3,68	0,81	294,19	4	14,522	**0,006***	1-5
	2	6-10 Yıl	131	3,69	0,83	294,52				2-5
	3	11-15 Yıl	93	3,72	0,81	296,08				3-5
	4	16-20 Yıl	51	3,90	0,82	345,59				
	5	21 Yıl ve üstü	48	4,09	0,60	385,35				
Sınıf Yönetimi	1	1-5 Yıl	288	4,17	0,58	312,59	4	2,454	0,653	
	2	6-10 Yıl	131	4,12	0,59	298,52				
	3	11-15 Yıl	93	4,17	0,58	309,68				
	4	16-20 Yıl	51	4,02	0,73	274,23				
	5	21 Yıl ve üstü	48	4,20	0,48	313,49				
Pozitif Kişilik	1	1-5 Yıl	288	3,94	0,75	307,22	4	0,870	0,929	
	2	6-10 Yıl	131	3,89	0,78	295,46				
	3	11-15 Yıl	93	3,93	0,84	307,73				
	4	16-20 Yıl	51	3,98	0,71	320,54				
	5	21 Yıl ve üstü	48	3,95	0,73	308,67				

*p<0,05

Tablo 31'de görüldüğü üzere, ölçek bütününde 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek örgütsel mutluluk algı puan ortalamasına sahip oldukları gözlenmektedir ($\overline{X}$=3,93; SS=0,55). En düşük örgütsel mutluluk algı puan ortalamasının ise 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler grubuna ait olduğu belirlenmiştir ($\overline{X}$=3,72; SS=0,65). Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeyleri ölçek bütününde "katılıyorum" (yüksek) düzeyindedir. "Öğretmenlik mesleği", "yönetici tutum ve davranışları" ve "meslektaş ilişkileri" alt boyutlarında en yüksek ortalama puanların 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. "Çalışma koşulları" ve "sınıf yönetimi" alt boyutlarında ise en yüksek örgütsel mutluluk algı puan ortalamasının 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler grubuna ait olduğu belirlenmiştir. "Pozitif kişilik" alt boyutunda ise 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek örgütsel mutluluk algı puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir.

"Öğretmenlik mesleğine" ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinin 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler haricinde "katılıyorum" (yüksek) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları "orta derecede katılıyorum" düzeyindedir. "Yönetici tutum ve davranışları alt boyutunda 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler grubu haricinde öğretmenlerin algılarının "katılıyorum" (yüksek) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yönetici tutum ve davranışlarına ilişkin algıları "orta derecede katılıyorum" düzeyindedir. "Meslektaş ilişkileri", "çalışma koşulları", "pozitif kişilik" ve "sınıf yönetimi alt boyutlarında 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler grubu haricinde öğretmenlerin algıları "katılıyorum" (yüksek) düzeyindedir. 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin algıları "kesinlikle katılıyorum" (çok yüksek) düzeyindedir.

Tablo 31'de görüldüğü üzere, ölçek bütününde araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puanları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$\chi 2(4)=12,38$; $p<.05$]. Anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek amacıyla Dunn's pairwise testleri ile çoklu karşılaştırma analizleri yapılmıştır. Ölçeğin bütününe ilişkin olarak 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel mutluluk

algılarının farklılaştığı tespit edilmiştir. 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları, 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin ekonomik özgürlüğe kavuşmaları ve yıllardır hayalini kurdukları mesleklerini icra etmeye başlamaları örgütsel mutluluk algılarına yansımış olabilir. 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler ise emekli olma düşüncesi ile görev sürelerinin sonlarına yaklaşmaları ve mesleki doyuma ulaşmaları sebebiyle örgütsel mutluluklarını etkileyen faktörleri çok önemsememiş olabilirler. Bu sebeple örgütsel mutluluk algıları yükselmiş olabilir.

Ölçeğin; "öğretmenlik mesleği", "yönetici tutum ve davranışları" ve "çalışma koşulları" alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. "Öğretmenlik mesleği" alt boyutuna ilişkin olarak 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10, 11-15 ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları farklılaşmaktadır. 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algı puan ortalamaları daha yüksektir. Mesleki kıdemleri 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin algı puan ortalamaları en yüksek iken mesleki kıdemleri 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin en düşük algı puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artmasıyla birlikte öğretmenlik mesleğine ilişkin örgütsel mutluluk algı puanlarında düşüş yaşanması dikkate alınması gereken bir sonuçtur.

"Yönetici tutum ve davranışları" alt boyutunda ise 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algıları farklılaşmaktadır. 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algıları, 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. "Yönetici tutum ve davranışları" alt boyutunda "21 yıl ve üstü" mesleki kıdeme sahip öğretmenler en yüksek algı puan ortalamasına sahiptir. En düşük algı puan ortalamasının ise mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olan öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin mesleki açıdan deneyimli öğretmenler ile daha çok iletişim içinde olmaları, onların görüş ve önerilerini daha çok önemsemeleri ve alınacak kararlara katılımlarını sağlamaları mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının yükselmesini sağlamış olabilir. Ayrıca

okul yöneticilerinin mesleki kıdemi fazla ve yaşça büyük meslektaşlarına karşı daha ılımlı tutum ve davranışlar sergilemelerinin de öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının yükselmesine etkisinin olduğu söylenebilir.

"Çalışma koşulları" alt boyutunda ise 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları farklılaşmaktadır. 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin çalışma koşulları alt boyutuna ilişkin algı puan ortalamaları 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. "Çalışma koşulları" alt boyutunda en yüksek algı puan ortalamasının 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu; en düşük algı puan ortalamasının ise 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin eğitim kurumlarının çalışma koşullarında geçmişten günümüze meydana gelen değişimleri ve kurumların eski koşulları ile son durumlarını karşılaştırabilme imkânına sahip olmamalarından kaynaklı olarak okulların çalışma koşullarını objektif bir şekilde değerlendirebilme imkânına sahip olmadıkları düşünülebilir. Ayrıca mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin okul çalışma koşullarını daha çok önemsedikleri söylenebilir. İdealist bir anlayışla görevlerini icra etmek isteyen mesleki kıdemi az ve yaşça genç olan öğretmenlerin atamalarının gerçekleştiği okullarda çalışma koşulları açısından karşılaşmış oldukları sorunlar örgütsel mutluluk algılarında düşüşler yaşanmasına sebep olmuş olabilir. Bu bağlamda eğitim fakültelerinde eğitim görmekte olan öğretmen adaylarının staj sürelerinin belirli bir dönemini kırsal alanlarda veya çalışma koşulları açısından dezavantajlı bölgelerde tamamlamalarının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Ölçeğin "meslektaş ilişkileri", "sınıf yönetimi" ve "pozitif kişilik" alt boyutlarında ise öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel mutlululk algıları birbirine benzerdir.

Alanyazında yapılan incelemelerde, Korkut (2019) öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Aynı ölçek kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada, bu araştırmadan

farklı olarak ölçek genelinde en yüksek örgütsel mutluluk algısının 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğunu belirlemiştir. 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5 yıl ve 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının farklılaştığını tespit etmiştir. 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının, 1-5 yıl ve 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. "Çalışma koşulları" alt boyutunda ise elde edilen sonuçlar bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Çetin (2019) de öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının, 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Düzgün (2016) de öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığını tespit etmiştir. 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin; 6-10, 11-15 ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek mutluluk algı düzeylerine sahip olduklarını belirlemiştir. Bulut (2015) ise mesleki kıdemi 1 yıl olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 6 yıl ve üstü olan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının farklılaştığı belirlenmiştir. Mesleki kıdemi 1 yıl olan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Elde edilen bu bulgu, bu araştırma kapsamında elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bu çalışma kapsamında elde edilen sonuçlardan farklı olarak Ö.Yılmaz (2019), Kotaoğlu (2019), Özdemir ve Kış (2019), Birdoğan Kuvvet (2019), Konan ve Taşdemir (2019) ve Sancak (2019) ise öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir.

Bu çalışma kapsamında elde edilen mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puan ortalamalarının yüksek olmasında memuriyet kadrolarında mesleğinin ilk yıllarını icra eden öğretmenlerin, göreve yeni başlamış olmalarının vermiş olduğu heyecan ve ekonomik özgürlüğe kavuşmalarının olumlu etkisi olabilir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin artmasına rağmen süreç içinde heyecanlarını kaybetmeleri, beklentilerinin karşılanamaması, olumsuz durumlarla karşılaşmaları, mesleki tükenmişlik yaşamaları örgütsel mutluluk algılarının azalmasına sebep olmuş olabilir. 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puan yüksekliğinin elde etmiş oldukları mesleki

deneyim ile kendilerine güven duymaları, üretkenliklerinin sonuna gelmiş olmaları ve emeklilik süreci içinde olmaları sebebiyle artık bu durumu çok önemsememelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla nonparametrik test yöntemlerinden Kruskal-Wallis H Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Görev Yapılan Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar		Okuldaki Öğretmen Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi 2$	*p*	Anlamlı Fark
Öğretmen Örgütsel Mutluluk Algısı	1	1-10	4	4,23	0,75	410,38	4	17,454	**0,002***	2-5
	2	11-20	24	4,19	0,51	407,77				
	3	21-30	63	3,89	0,58	324,60				
	4	31-40	139	3,92	0,52	330,59				
	5	41 ve üstü	381	3,78	0,59	286,44				
Öğretmenlik Mesleği	1	1-10	4	4,32	1,35	447,63	4	9,429	0,051	
	2	11-20	24	4,08	0,74	364,00				
	3	21-30	63	3,63	1,10	296,41				
	4	31-40	139	3,87	0,92	328,81				
	5	41 ve üstü	381	3,63	1,06	294,12				
Yönetici Tutum Ve Davranışları	1	1-10	4	4,50	0,59	479,88	4	15,443	**0,004***	2-4
	2	11-20	24	4,17	0,69	411,77				2-5
	3	21-30	63	3,68	0,99	323,64				
	4	31-40	139	3,50	0,94	284,37				
	5	41 ve üstü	381	3,57	0,98	302,49				
Meslektaş İlişkileri	1	1-10	4	3,78	1,42	299,88	4	5,939	0,204	
	2	11-20	24	4,23	0,61	353,85				
	3	21-30	63	4,09	0,76	330,79				
	4	31-40	139	4,10	0,64	320,83				
	5	41 ve üstü	381	3,96	0,76	293,54				
Çalışma Koşulları	1	1-10	4	4,20	0,67	405,75	4	31,854	**0,000***	2-5
	2	11-20	24	4,25	0,59	414,63				3-5
	3	21-30	63	3,98	0,75	361,48				4-5
	4	31-40	139	3,86	0,85	338,62				
	5	41 ve üstü	381	3,62	0,79	277,04				
Sınıf Yönetimi	1	1-10	4	4,45	0,59	392,38	4	10,303	**0,036***	4-5
	2	11-20	24	4,32	0,59	349,06				
	3	21-30	63	4,13	0,60	297,95				
	4	31-40	139	4,24	0,57	339,61				
	5	41 ve üstü	381	4,10	0,58	291,45				
Pozitif Kişilik	1	1-10	4	4,25	0,87	383,88	4	5,695	0,223	
	2	11-20	24	4,09	0,67	340,56				
	3	21-30	63	3,86	0,92	303,85				
	4	31-40	139	4,04	0,71	328,96				
	5	41 ve üstü	381	3,89	0,76	294,99				

*p<0,05

Tablo 32'de görüldüğü üzere, ölçek genelinde en yüksek örgütsel mutluluk algı puan ortalamasının öğretmen sayısı "1-10" arası olan okullarda görev yapan öğretmenlere ait olduğu gözlenmiştir ($\overline{X}$=4,23; SS=0,75). Öğretmen sayısı "1-10" arası olan okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları "kesinlikle katılıyorum" (çok yüksek) düzeyindedir. "11-20", "21-30", "31-40" ve "41 ve üstü" öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ise "katılıyorum" (yüksek) düzeyindedir. "41 ve 41 üstü" öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin ise en düşük örgütsel mutluluk algı puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir ($\overline{X}$=3,78; SS=0,59). Ölçeğin, "öğretmenlik mesleği", "yönetici tutum davranışları", "sınıf yönetimi" ve "pozitif kişilik" alt boyutlarında 1-10 öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin; "meslektaş ilişkileri" ve "çalışma koşulları" alt boyutlarında ise 11-20 öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin daha yüksek algı puan ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 32'de görüldüğü üzere, ölçek genelinde araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puanları, görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$\chi 2(4)=17,45$; $p<.05$]. Öğretmen algılarındaki farklılığın kaynağını belirleyebilmek amacıyla Dunn's pairwise testleri ile çoklu karşılaştırma analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre 11-20 öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenler ile 41 ve 41 üstü öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir. 11-20 arası öğretmenin görev yaptığı okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları daha yüksektir. Ölçeğin "yönetici tutum ve davranışları", "çalışma koşulları" ve "sınıf yönetimi" alt boyutlarında da görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

"Yönetici tutum ve davranışları" alt boyutunda, 11-20 öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenler ile 31-40, 41 ve 41 üstü öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarının anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. 11-20 öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin algı puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen sayısının az olduğu küçük okullarda daha samimi ve güven duyulan bir ortamın oluşması

sebebiyle öğretmenlerin okul yöneticileri ile daha iyi iletişim kurabilmeleri ve görüşlerini iletebilmeleri kolaylaşmaktadır. Bu durumun öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarını olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. Ayrıca öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda okul idaresinin değişimi destekleyen uygulamalarına karşı direnç gruplarının oluşması, okul içinde çatışma ve uyumsuzlukların yaşanması da muhtemeldir. Bu durum öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarına zarar verebilecek bir etken olarak dikkate alınmalıdır.

"Çalışma koşulları" alt boyutunda ise 11-20, 21-30 ve 31-40 öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin algıları ile 41 ve üstü öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin algıları anlamlı farklılık göstermektedir. 11-20, 21-30 ve 31-40 öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puanları, 41 ve üstü öğretmen sayısına sahip okullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksektir. "Çalışma koşulları" alt boyutunda okullarda görev yapan öğretmen sayısındaki artışa bağlı olarak öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puan ortalamalarında düşüş yaşandığı gözlenmektedir. Öğretmen sayısının fazla olması aynı zamanda görev yapılan okulun büyük bir okul olarak nitelendirilmesi anlamına gelebilir. Büyük okulların yardımcı hizmetler noktasında yeterli sayıda çalışanlarının olmaması, okul işletim giderlerinin fazlalığı, okul alanlarında temizlik, güvenlik ve iklimlendirme koşullarının istenilen seviyede sağlanamamasından kaynaklı olarak öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarında düşüşler yaşandığı söylenebilir.

"Sınıf yönetimi" alt boyutunda ise 31-40 öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenler ile 41 ve 41 üstü öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarının anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. 31-40 öğretmenin görev yaptığı okullarda öğretmenlerin sınıf yönetimi açısından örgütsel mutluluk algıları daha yüksektir. "Meslektaş ilişkileri" alt boyutunda da gruplar arasında anlamlı farklılık çıkmamasına rağmen 11-20 öğretmen sayısına sahip okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puan ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu durumun küçük okullarda öğretmenler arasında daha samimi ve paylaşımcı bir ortam oluşmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Öğretmen sayısının fazla olduğu büyük okullarda ise öğretmenler arasında klikleşmelerin yaşandığı, bazı öğretmenlerin öğretmenler odasında zaman geçirmeyi

tercih etmediği, öğretmenlerin birbirlerini yakından tanımadıkları hatta isimlerini bile bilmedikleri, ortak etkinliklere katılımın düşük seviyelerde olduğu durumlar gözlenebilmektedir.

Alanyazında yapılan araştırmalarda, Korkut (2019) okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puanlarının farklılık gösterdiğini tespit edilmiştir. Korkut; 16-30 arası öğretmenin görev yaptığı okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puanlarının en yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca "çalışma koşulları" alt boyutunda 16-30 ve 31-45 arası öğretmen sayısına sahip okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının, 1-15 arası öğretmenin görev yaptığı okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. 16-30 ve 31-45 arası öğretmen sayısına sahip okullarda çalışan öğretmenlerin çalışma koşulları açısından örgütsel mutluluk algılarının, 45 ve üzeri öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Korkut'un yapmış olduğu çalışmadan farklı olarak bu araştırma kapsamında 1-10 öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özdemir ve Kış (2019) küçük ve orta düzeyde büyüklüğe sahip, öğretmen sayısı az olan okullarda çalışan öğretmenlerin daha yüksek örgütsel mutluluk algısına sahip olduklarını belirtmiştir. Bu durumu küçük okullarda etkileşim ve paylaşımın daha yoğun ve samimi olmasına, büyük okullarda ise çatışma ve yabancılaşma sorunlarının daha çok yaşanmasına bağlı olarak açıklamıştır. Bulut (2015) da öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının okuldaki öğretmen sayısına bağlı olarak değişim gösterdiğini belirlemiştir. Öğretmen sayısının az olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bulut'un elde etmiş olduğu bu bulgular bu araştırma kapsamında elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Daha küçük okullarda; okul yöneticileri, öğretmen ve öğrenciler arasında daha samimi ilişkilerin kurulması ve sorunların çözümünü noktasında küçük okulların avantajlarının olması sebebiyle öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının daha yüksek olduğu düşünülebilir. Bu durum küçük okullarda çalışan öğretmenlerin kendilerini daha mutlu hissetmelerini sağlamış olabilir. Öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda ise öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarındaki düşüş dikkat çekicidir. Büyük okullarda öğretmenler ve okul yönetimi

arasında çatışmaların ve uyumsuzlukların yaşanma ihtimalinin fazlalığı öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu azaltıcı bir faktör olarak ele alınabilir. Alanyazında yapılan incelemeler öğrenci ve öğretmen sayısında yaşanan artışın okul içinde yaşanan sorunların artışına sebep olduğu yönündedir. Ayrıca öğretmen sayısının az olduğu birleştirilmiş sınıflı öğretim yapılan okul (BSÖ) ve küçük okullarda öğretmen başına düşen sorumlulukların fazla olması, eğitim öğretim faaliyetleri dışındaki sorunlarla da ilgilenilmesinin gerekliliği, öğretmenlerin çevrelerinde iletişim kurabilecekleri meslektaşlarının olmaması veya sayıca az olması sebebiyle öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarında düşüşler yaşanmasına neden olduğu düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla nonparametrik test yöntemlerinden Kruskal-Wallis H Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Okulda Hizmet Süresi	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi 2$	*p*	Anlamlı Fark
Öğretmen Örgütsel Mutluluk Algısı	1-5 Yıl	500	3,85	0,56	307,03	3	1,202	0,753	
	6-10 Yıl	92	3,82	0,64	301,22				
	11-15 Yıl	12	3,74	0,67	269,46				
	16-20 Yıl	7	4,03	0,68	357,79				
Öğretmenlik Mesleği	1-5 Yıl	500	3,75	1,01	313,07	3	5,434	0,143	
	6-10 Yıl	92	3,51	1,09	274,49				
	11-15 Yıl	12	3,15	1,44	241,63				
	16-20 Yıl	7	3,87	0,85	325,71				
Yönetici Tutum Ve Davranışları	1-5 Yıl	500	3,60	0,95	305,57	3	0,186	0,980	
	6-10 Yıl	92	3,61	1,01	309,51				
	11-15 Yıl	12	3,37	1,32	289,38				
	16-20 Yıl	7	3,57	1,14	319,21				
Meslektaş İlişkileri	1-5 Yıl	500	4,01	0,72	302,34	3	1,295	0,730	
	6-10 Yıl	92	4,04	0,82	320,76				
	11-15 Yıl	12	4,11	0,58	324,00				
	16-20 Yıl	7	4,20	0,63	342,64				
Çalışma Koşulları	1-5 Yıl	500	3,72	0,79	300,76	3	4,398	0,222	
	6-10 Yıl	92	3,80	0,87	324,76				
	11-15 Yıl	12	3,78	0,73	314,71				
	16-20 Yıl	7	4,28	0,92	418,71				
Sınıf Yönetimi	1-5 Yıl	500	4,14	0,57	301,63	3	2,069	0,558	
	6-10 Yıl	92	4,17	0,66	321,85				
	11-15 Yıl	12	4,31	0,72	353,71				
	16-20 Yıl	7	4,22	0,46	328,29				

Pozitif Kişilik	1-5 Yıl	500	3,93	0,77	305,17	3	1,118	0,773
	6-10 Yıl	92	3,93	0,74	303,07			
	11-15 Yıl	12	4,00	0,88	326,38			
	16-20 Yıl	7	4,23	0,56	369,00			

*p<0,05

Tablo 33'te görüldüğü üzere, ölçek genelinde en yüksek örgütsel mutluluk algı puan ortalamasının 16-20 yıl arası aynı okulda görev yapan öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir ($\overline{X}$=4,03; SS=0,68). En düşük örgütsel mutluluk algı puan ortalamasının ise 11-15 yıl arası aynı okulda görev yaptığını beyan eden öğretmenler grubuna ait olduğu tespit edilmiştir ($\overline{X}$=3,74; SS=0,67). Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ölçek genelinde "katılıyorum" (yüksek) düzeyindedir. Ölçeğin; "öğretmenlik mesleği", "meslektaş ilişkileri", "çalışma koşulları" ve "pozitif kişilik" alt boyutlarında 16-20 yıl arası aynı okulda görev yapan öğretmenlerin algı puan ortalamaları daha yüksektir. "Yönetici tutum ve davranışları" alt boyutunda 6-10 yıl arası; "sınıf yönetimi" alt boyutunda ise 11-15 yıl arası aynı okulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 33'te görüldüğü üzere, ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir [χ2(3)=1,20; p>.05]. Başka bir ifadeyle görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puanları değişim göstermemektedir. Öğretmenlerin algıları birbirine benzerdir.

Alanyazında yapılan incelemelerde Kotaoğlu (2019) öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Kotaoğlu (2019) kullanmış olduğu ölçeğin "olumlu duygular" ve "potansiyelin gerçekleştirilmesi" alt boyutlarında öğretmen algılarında anlamlı farklılık tespit ederken; "olumsuz duygular" alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edememiştir. "Olumlu duygular" ve "potansiyelin gerçekleştirilmesi" alt boyutlarında aynı okulda 11-15 yıl arası görev yapan öğretmenlerin 16 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlere göre ve 1-5 yıl arası görev yapan öğretmenlerin 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenlere göre örgütsel mutluluk algılarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bulut (2015), Düzgün (2016), Çetin (2019), Konan ve

Taşdemir (2019), Sancak (2019) ve Demircan (2019) ise öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Yukarıda belirtilen araştırmacılar tarafından yapılan araştırmaların bulguları bu çalışmada elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla nonparametrik test yöntemlerinden Kruskal-Wallis H Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar		Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi 2$	*P*	Anlamlı Fark
Öğretmen Örgütsel Mutluluk Algısı	1	İlkokul	211	3,77	0,61	282,14	2	6,773	**0,034***	1-2
	2	Ortaokul	193	3,91	0,59	327,16				
	3	Lise	207	3,86	0,51	310,59				
Öğretmenlik Mesleği	1	İlkokul	211	3,55	1,03	278,36	2	7,953	**0,019***	1-2
	2	Ortaokul	193	3,76	1,12	322,03				
	3	Lise	207	3,81	0,94	319,23				
Yönetici Tutum ve Davranışları	1	İlkokul	211	3,54	0,96	295,44	2	9,528	**0,009***	1-2
	2	Ortaokul	193	3,74	1,02	337,95				2-3
	3	Lise	207	3,51	0,92	286,98				
Meslektaş İlişkileri	1	İlkokul	211	3,88	0,80	276,37	2	10,452	**0,005***	1-2
	2	Ortaokul	193	4,13	0,68	332,01				
	3	Lise	207	4,05	0,70	311,95				
Çalışma Koşulları	1	İlkokul	211	3,71	0,85	300,18	2	0,677	0,713	
	2	Ortaokul	193	3,74	0,80	303,88				
	3	Lise	207	3,77	0,77	313,90				
Sınıf Yönetimi	1	İlkokul	211	4,13	0,60	301,75	2	3,907	0,142	
	2	Ortaokul	193	4,22	0,58	325,73				
	3	Lise	207	4,10	0,58	291,94				
Pozitif Kişilik	1	İlkokul	211	3,95	0,78	308,85	2	0,098	0,952	
	2	Ortaokul	193	3,92	0,78	305,48				
	3	Lise	207	3,93	0,73	303,58				

*p<0,05

Tablo 34'te görüldüğü üzere, ölçek genelinde en yüksek örgütsel mutluluk algı puan ortalamasının ortaokullarda görev yapan öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir ($\bar{X}$=3,91; SS=0,59). En düşük örgütsel mutluluk algı puan ortalamasının ise ilkokullarda görev yapan öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}$=3,77; SS=0,61). Ölçeğin genelinde öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları "katılıyorum" (yüksek) düzeyindedir. "Öğretmenlik mesleği" ve "çalışma koşulları" alt boyutlarında lise öğretmenlerinin; "yönetici tutum ve davranışları", "meslektaş

ilişkileri" ve "sınıf yönetimi" alt boyutlarında ise ortaokul öğretmenlerinin; "pozitif kişilik" alt boyutunda ise ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 34'te görüldüğü üzere, ölçeğin bütününde öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$\chi 2(2)=6,77$; $p<.05$]. Öğretmen algılarındaki farklılığın kaynağını tespit edebilmek amacıyla Dunn's pairwise testleri ile çoklu karşılaştırma analizleri yapılmıştır. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puan ortalamaları ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Ölçeğin "öğretmenlik mesleği" alt boyutunda ise ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarının anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin örgütsel mutluluk algıları, ilkokullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu durumun ortaya çıkmasında ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik sorunu yaşamalarının etkisi olduğu düşünülebilir. Ayrıca ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzun süreli olarak küçük yaş grubu öğrenciler ile zaman geçirmeleri böyle bir durumun ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir.

Ölçeğin "yönetici tutum ve davranışları" alt boyutunda ise ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler ile ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin algı puan ortalamalarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algı puan ortalamaları, ilkokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticileri ile daha samimi ve açık iletişim kurabilmelerinin ve okul içinde yapılan bilim fuarı vs. çeşitli etkinlikler konusunda görüş ve önerilerinin alınarak öğretmenlerin alınan kararlara katılımlarının sağlanması, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının yükselmesini sağlamış olabilir.

Ölçeğin "meslektaş ilişkileri" alt boyutunda ise ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algıları farklılaşmaktadır. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin meslektaş ilişkileri açısından örgütsel mutluluk algıları, ilkokullarda

görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin kendi zümreleri arasında daha iyi iletişim kurmaları ve zümreler arasında işbirliği yapmaları ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarının yükselmesine neden olmuş olabilir.

Ölçeğin "çalışma koşulları", "sınıf yönetimi" ve "pozitif kişilik" alt boyutlarında görev yapılan okul türü değişkenine göre öğretmenlerin algılarının anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin algıları birbirine benzerdir.

Alanyazında yapılan araştırmalarda Ö.Yılmaz (2019) öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının görev yapılan öğretim basamağına göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının, imam hatip ortaokulları ve liseleri ile meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Çetin (2019) ise genel ortaokul ile imam hatip ortaokullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının farklılaştığını belirlemiştir. İmam hatip ortaokullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. İmam hatip ortaokullarının, hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından daha tercih edilebilir hale getirilmesi noktasında olumlu yönetici politikaları ve mesleki din dersi öğretmenlerinin daha kanaatkâr bir yapıya sahip olmalarından kaynaklı olarak algılarının yüksek olduğunu ifade etmiştir. Sancak (2019), Konan ve Taşdemir (2019) öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Moçoşoğlu ve Kaya (2018) ise ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarının farklılaştığını belirlemiştir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bulut (2015) ise akademik başarısı yüksek olan okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puanlarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Fen lisesi, Anadolu lisesi ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin

belirlenebilmesi amacıyla nonparametrik test yöntemlerinden Kruskal-Wallis H Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Branş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar		Branş	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi 2$	*P*	Anlamlı Fark
Öğretmen Örgütsel Mutluluk Algısı	1	Sınıf Öğretmeni	178	3,73	0,63	270,83	2	15,128	**0,001***	1-2
	2	Branş Öğretmeni	402	3,91	0,55	325,81				
	3	Meslek Dersleri Öğretmeni	31	3,70	0,46	251,13				
Öğretmenlik Mesleği	1	Sınıf Öğretmeni	178	3,46	1,07	264,65	2	15,111	**0,001***	1-2
	2	Branş Öğretmeni	402	3,82	1,01	325,66				
	3	Meslek Dersleri Öğretmeni	31	3,66	0,91	288,48				
Yönetici Tutum Ve Davranışları	1	Sınıf Öğretmeni	178	3,49	0,99	287,46	2	7,416	**0,025***	2-3
	2	Branş Öğretmeni	402	3,66	0,96	318,68				
	3	Meslek Dersleri Öğretmeni	31	3,32	0,84	248,06				
Meslektaş İlişkileri	1	Sınıf Öğretmeni	178	3,88	0,80	275,69	2	11,007	**0,004***	1-2
	2	Branş Öğretmeni	402	4,09	0,71	322,88				
	3	Meslek Dersleri Öğretmeni	31	3,89	0,57	261,18				
Çalışma Koşulları	1	Sınıf Öğretmeni	178	3,68	0,86	296,42	2	5,048	0,080	
	2	Branş Öğretmeni	402	3,78	0,78	314,80				
	3	Meslek Dersleri Öğretmeni	31	3,49	0,77	246,84				
Sınıf Yönetimi	1	Sınıf Öğretmeni	178	4,12	0,61	297,43	2	2,790	0,248	
	2	Branş Öğretmeni	402	4,17	0,58	312,98				
	3	Meslek Dersleri Öğretmeni	31	4,02	0,57	264,68				
Pozitif Kişilik	1	Sınıf Öğretmeni	178	3,94	0,80	305,34	2	0,166	0,921	
	2	Branş Öğretmeni	402	3,94	0,75	307,21				
	3	Meslek Dersleri Öğretmeni	31	3,89	0,71	294,15				

*p<0,05

Tablo 35'te görüldüğü üzere, ölçeğin bütününde en yüksek örgütsel mutluluk algı puan ortalamasının branş öğretmenlerine ait olduğu belirlenmiştir ($\bar{X}$=3,91; SS=0,55). En düşük örgütsel mutluluk algı puan ortalamasının ise meslek dersleri öğretmenlerine ait olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}$=3,70; SS=0,46). Ölçek genelinde öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları "katılıyorum" (yüksek) düzeyindedir. Branş öğretmenlerinin ölçek alt boyutlarında da en yüksek algı puan ortalamalarına sahip oldukları gözlenmiştir. Meslektaş ilişkileri alt boyutu haricinde meslek dersleri öğretmenlerinin en düşük örgütsel mutluluk algı puan ortalamasına sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 35'te görüldüğü üzere, ölçek bütününde araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$\chi 2(2)= 15,12$; $p<.05$]. Farklılığın kaynağını belirleyebilmek amacıyla Dunn's pairwise testleri ile çoklu karşılaştırma analizleri yapılmıştır. Sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Branş öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algıları, sınıf öğretmenlerine göre daha yüksektir.

Sınıf öğretmenlerinin daha küçük yaş grubundaki öğrencilerin tüm gelişim alanlarıyla ilgilenmelerinin zorluğu ve buna bağlı olarak bedenen ve ruhen yorulmaları ve mesleki tükenmişlik yaşamaları branş öğretmenlerine göre daha düşük örgütsel mutluluk algı puan ortalamalarına sahip olmalarına neden olmuş olabilir. Meslek dersleri öğretmenlerinin karşılaşmış oldukları öğrenci profilinin düşük olması öğretmenlerin mesleki tükenmişlik sorunu yaşamalarına ve toplum nezdinde meslek liselerine karşı oluşan olumsuz bakış açısı öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının daha düşük olmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca branş öğretmenlerinin okul içi destekleme ve yetiştirme kursu açabilme, özel bir öğretim kurumunda çalışabilme olanaklarının fazlalığı, sınıf öğretmenleri ve meslek dersleri öğretmenlerine göre daha tatminkar ekonomik koşullara sahip olmaları mutluluk algılarının yükselmesini sağlamış olabilir. Branş öğretmenlerinin akademik anlamda kendilerini yenileme imkânlarının daha çok olması ve karşılaşmış oldukları öğrenci kitlelerinin farklı olmasından dolayı örgütsel mutluluk algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Ölçeğin "öğretmenlik mesleği" ve "meslektaş ilişkileri" alt boyutlarında sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Branş öğretmenlerinin "öğretmenlik mesleği" ve "meslektaş ilişkileri" alt boyutlarında, sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek örgütsel mutluluk algı puanlarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Branş öğretmenlerinin kendi zümreleri arasında daha iyi iletişim kurmaları ve işbirliği içinde çalışmaları öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının yükselmesini sağlamış olabilir. "Yönetici tutum ve davranışları" alt boyutunda ise branş öğretmenleri ile meslek dersleri öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının; branş öğretmenleri lehine olmak üzere anlamlı şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. "Çalışma koşulları",

“sınıf yönetimi” ve “pozitif kişilik” alt boyutlarında ise branş değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının birbirlerine benzer olduğu söylenebilir.

Alanyazında yapılan araştırmalarda Konan ve Taşdemir (2019) ile Korkut (2019) sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının farklılık göstermediğini belirlemiştir. Korkut (2019) kullanmış olduğu örgütsel mutluluk ölçeğinin sınıf yönetimi alt boyutunda ise sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin algılarının sınıf öğretmenleri lehine olmak üzere farklılaştığını tespit etmiştir. Düzgün (2016) ise öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin branş değişkenine göre değişmediğini belirlemiştir. Kotaoğlu (2019) ve Demircan (2019) aynı ölçeği kullanarak gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında; örgütsel mutluluk ölçeğinin “olumlu duygular” alt boyutunda sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin algılarının farklılık göstermediğini belirlemişlerdir. Ölçeğin “olumsuz duygular” ve “potansiyelin gerçekleştirilmesi” alt boyutlarında ise sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Bu çalışmalarda örgütsel mutluluğun olumsuz duygular alt boyutuna ilişkin branş öğretmenlerinin algıları daha yüksek iken potansiyelin gerçekleştirilmesi alt boyutunda ise sınıf öğretmenlerinin daha yüksek algı puan ortalamasına sahip olduklarını belirlemişlerdir. Özdemir ve Kış (2019) ise öğretmenlerin branşlarını; sayısal, sözel, spor, sanat, sınıf ve rehber öğretmen olmak üzere ayrıma tabi tutarak en düşük örgütsel mutluluk algısının sınıf öğretmenlerine ait olduğunu tespit etmiştir. Tösten vd. (2017) ise beden eğitimi öğretmenlerinin daha yüksek örgütsel mutluluk algısına sahip olduklarını belirlemiştir. Bulut (2015) ise öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Sözel branş alanı öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının, sayısal branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Örneklem gruplarının farklı olmasından kaynaklı olarak araştırmalarda farklı sonuçların elde edildiği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının öğretmenlerin istihdam şekli değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla nonparametrik test yöntemlerinden Kruskal-Wallis H Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 36’da sunulmuştur.

Tablo 36: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının İstihdam Tipi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar		İstihdam Şekli	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi 2$	*p*	Anlamlı Fark
Öğretmen Örgütsel Mutluluk Algısı	1	Kadrolu	415	3,78	0,58	287,58	2	16,834	**0,000***	1-2
	2	Sözleşmeli	164	3,94	0,56	335,79				1-3
	3	Ek Ders	32	4,12	0,44	392,25				
Öğretmenlik Mesleği	1	Kadrolu	415	3,54	1,06	277,60	2	34451,0	**0,000***	1-2
	2	Sözleşmeli	164	4,03	0,89	360,98				1-3
	3	Ek Ders	32	4,22	0,69	392,50				
Yönetici Tutum Ve Davranışları	1	Kadrolu	415	3,50	0,99	289,51	2	14,237	**0,001***	1-2
	2	Sözleşmeli	164	3,76	0,91	331,46				1-3
	3	Ek Ders	32	4,03	0,75	389,34				
Meslektaş İlişkileri	1	Kadrolu	415	3,98	0,75	299,04	2	2,110	0,348	
	2	Sözleşmeli	164	4,08	0,72	319,10				
	3	Ek Ders	32	4,17	0,61	329,05				
Çalışma Koşulları	1	Kadrolu	415	3,77	0,80	311,74	2	2,434	0,296	
	2	Sözleşmeli	164	3,65	0,83	288,15				
	3	Ek Ders	32	3,85	0,68	323,00				
Sınıf Yönetimi	1	Kadrolu	415	4,15	0,59	305,32	2	4,463	0,107	
	2	Sözleşmeli	164	4,11	0,58	295,80				
	3	Ek Ders	32	4,36	0,46	367,16				
Pozitif Kişilik	1	Kadrolu	415	3,91	0,78	301,23	2	1,114	0,573	
	2	Sözleşmeli	164	3,97	0,74	314,03				
	3	Ek Ders	32	4,05	0,62	326,72				

*p<0,05

Tablo 36'da görüldüğü üzere, ölçek genelinde ve alt boyutlarında ek ders karşılığı görev alan öğretmenlerin en yüksek örgütsel mutluluk algı puan ortalamasına sahip oldukları belirlenmiştir ($\bar{X}$=4,12; SS=0,44). Ölçeğin genelinde öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puan ortalamaları "katılıyorum" (yüksek) düzeyindedir. Ölçeğin "öğretmenlik mesleği" ve "sınıf yönetimi" alt boyutlarında ek ders karşılığı görev alan öğretmenlerin algı puan ortalamaları "kesinlikle katılıyorum" (çok yüksek) düzeyindedir.

Tablo 36'da görüldüğü üzere, ölçeğin bütününde öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının istihdam şekli değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$\chi 2(2)=16,83$; $p<.05$]. Öğretmen algılarındaki farklılığın kaynağını belirleyebilmek amacıyla Dunn's pairwise testleri ile çoklu karşılaştırma analizleri yapılmıştır. Yapılan analizlerde; kadrolu öğretmenler ile sözleşmeli öğretmenlerin, ek ders karşılığı görev yapan öğretmenler ile kadrolu öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları kadrolu öğretmenlere göre daha yüksektir.

Ayrıca ek ders karşılığı görev alan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının kadrolu öğretmenlere göre daha yüksektir. Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının geçmişinin çok eski tarihlere dayanmaması sebebiyle bu statüde görev yapan öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre daha genç bir kitleden oluşması ve daha pozitif bir bakış açısına sahip olmalarından kaynaklı olarak daha yüksek bir örgütsel mutluluk algısına sahip oldukları düşünülebilir. Ek ders karşılığı görev yapan öğretmenlerin ise okul ile ilgili uzun süreli bir birlikteliklerinin bulunmaması ve buna bağlı olarak örgütlerine karşı bağlılıklarının olmaması sebebi ile öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu etkileyen etkenleri çok önemsemedikleri düşünülebilir. Ölçeğin, "öğretmenlik mesleği" ve "yönetici tutum ve davranışları" alt boyutlarında da öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. "Öğretmenlik mesleği" ve "yönetici tutum ve davranışları" alt boyutlarında sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları kadrolu öğretmenlere göre daha yüksektir. Ayrıca, ek ders karşılığı görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının kadrolu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Alanyazında yapılan araştırmalarda Özdemir ve Kış (2019) sözleşmeli öğretmenlerin en yüksek; ücretli öğretmenlerin ise en düşük örgütsel mutluluk algısına sahip olduklarını belirlemiştir. Özdemir ve Kış (2019) ücretli öğretmenlerin daha düşük örgütsel mutluluk algısına sahip olmasını; okuldaki diğer öğretmenlerle aynı koşullarda çalışma imkânına sahip olmamaları, iletişim sorunları yaşamaları ve yerlerine yeni bir öğretmen atanabilme olasılığı ile iş güvensizliği korkusu yaşamaları ile gerekçelendirmiştir. Tuncer (2012) ise yapmış olduğu çalışmasında kadrosuz olarak görev yapan öğretmenlerin idareciler tarafından ayrıma tabi tutulduğunu ve bu sürece zaman içerisinde öğretmenlerinde dâhil olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin kadrosu olmayan öğretmenler ile işçi patron ilişkisi şeklinde iletişim kurduklarını, geçici istihdam sebebiyle bu öğretmenlere nasıl olsa gidecek gözüyle bakıldığını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenler arasında gruplaşmaların olduğunu, yapmacık ilişkiler kurulduğunu veya bazı öğretmenler ile hiç iletişim kurulamadığını ve kadrosuz öğretmenlerin dışlandıklarını belirtmiştir. Bu bulgular ek ders karşılığı görev yapan öğretmenlerin örgütsel açıdan mutsuz olduklarını işaret eden bulgulardır. Ayrıca bu durumun öğretmenler arasında amaç

birlikteliği yapılmasına ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin hedeflenilen şekilde yürütülmesine engel olabileceğini belirtmiştir. Çelikten, Şanal ve Yeni (2005) kadrolu olarak atanan ancak görev yerini benimsemeyen öğretmenlerin görev yaptıkları çevre ile psikolojik bir bağ kurmadıklarını, uzun ve orta vadeli planlar yapmadıklarını ifade etmiştir. Bu durum öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarında düşüşler yaşanmasına neden olabilir. Bulut (2015) ise yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının çalışma pozisyonuna göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Ücretli öğretmenlerin daha yüksek örgütsel mutluluk algısına sahip olduklarını belirtmiştir. Bulut'un bu bulgusu bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Ek ders karşılığı görev yapan öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre daha mutlu oldukları bulgusu dikkat çekici bir bulgudur. Ek ders karşılığı görev yapan öğretmenlerin devlet kadrolarında görev alma istekleri ile görevlerine daha çok sarıldıkları düşünülebilir. Ayrıca öğretmenlik mesleğini belli bir süreliğine bile olsa icra ediyor olmanın vermiş olduğu ilk heyecan ve mutluluk ile öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerini ve öğretmenlik mesleğini hayatlarının anlamı olarak görmelerini sağlamış olabilir. Ayrıca örneklem grubunda bulunan ek ders karşılığı görev yapan öğretmenlerin, görev yaptıkları okullardaki okul yöneticilerinin ve meslektaşlarının kendilerine karşı ılımlı ve yardımsever yaklaşımlarının örgütsel mutluluk algılarının yükselmesine etkisinin olabileceği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının görev yapılan okulun yöneticisinin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla nonparametrik test yöntemlerinden Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Okul Müdürünün Cinsiyeti Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Çalışılan Müdürün Cinsiyeti	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*U*	*p*
Öğretmen Örgütsel Mutluluk Algısı	Erkek	564	3,84	0,57	302,52	170622,50	11292,5	0,092
	Kadın	47	3,95	0,58	347,73	16343,50		
Öğretmenlik Mesleği	Erkek	564	3,70	1,04	305,84	172491,00	13161,0	0,936
	Kadın	47	3,72	1,02	307,98	14475,00		
Yönetici	Erkek	564	3,59	0,97	303,63	171245,00	11915,0	0,248

Tutum ve Davranışları	Kadın	47	3,71	1,01	334,49	15721,00		
Meslektaş İlişkileri	Erkek	564	4,01	0,73	301,99	170320,00	10990,0	0,051
	Kadın	47	4,15	0,81	354,17	16646,00		
Çalışma Koşulları	Erkek	564	3,72	0,81	301,87	170253,50	10923,5	**0,044***
	Kadın	47	3,95	0,74	355,59	16712,50		
Sınıf Yönetimi	Erkek	564	4,14	0,59	303,94	171424,50	12094,5	0,315
	Kadın	47	4,24	0,55	330,67	15541,50		
Pozitif Kişilik	Erkek	564	3,93	0,77	304,77	171891,50	12561,5	0,546
	Kadın	47	4,03	0,67	320,73	15074,50		

*p<0,05

Tablo 37'de görüldüğü üzere, ölçek bütününde kadın okul yöneticilerinin görev yaptığı okullarda çalışan öğretmenlerin daha yüksek örgütsel mutluluk algı puan ortalamalarına sahip oldukları tespit edilmiştir ($\bar{X}$=3,95; SS=0,58). Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının "katılıyorum" (yüksek) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ölçek alt boyutlarında da kadın okul yöneticilerinin görev yaptığı okullarda çalışan öğretmenlerin daha yüksek örgütsel mutluluk algı puan ortalamalarına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 37'de görüldüğü üzere, ölçek genelinde araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları öğretmenlerin görev yaptıkları okulun yöneticisinin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (U=11292,5; p>0,05). Başka bir ifadeyle erkek okul yöneticileri ile çalışan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ile kadın okul yöneticileriyle çalışan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları birbirine benzerdir. Ölçeğin "çalışma koşulları" alt boyutunda ise öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (U=10923,5; p<0,05). Kadın okul yöneticilerinin görev yaptığı okullarda çalışan öğretmenlerin çalışma koşulları açısından örgütsel mutluluk algı puanları daha yüksektir. Kadın okul yöneticilerinin okulun temizlik, güvenlik, aydınlatma ve iklimlendirme koşullarına daha duyarlı olmaları ve daha iyi çalışma koşulları oluşturmaya yönelik çabaları öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının yükselmesini sağladığı söylenebilir.

Alanyazında yapılan araştırmalarda; Birdoğan Kuvvet (2019), sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutluluklarının okul müdürünün cinsiyetine göre farklılaştığını ve kadın okul müdürlerinin görev yaptığı okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Birdoğan Kuvvet (2019) bu durumu kadın okul müdürlerin öğretmenlerin örgütteki

iyi oluş ve duygu durumları ile erkek okul müdürlerine göre daha yakından ilgilenmelerini gerekçe göstermiştir. Birdoğan Kuvvet'in elde etmiş olduğu bu bulgu bu araştırma kapsamında elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bu araştırmanın örneklem grubu içerisinde kadın okul yöneticilerinin görev yaptığı okullarda çalışan öğretmen sayısının az olması sebebiyle böyle bir sonuç ile karşılaşılmış olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının görev yapılan okulun sosyo-ekonomik çevresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla nonparametrik test yöntemlerinden Kruskal-Wallis H Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38: Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algılarının Okulun Sosyo-Ekonomik Çevresi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar		Sosyo-Ekonomik Çevre	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi 2$	*P*	Anlamlı Fark
Öğretmen Örgütsel Mutluluk Algısı	1	Kötü	288	3,79	0,58	291,48	2	3,971	0,137	
	2	Orta	243	3,88	0,57	315,95				
	3	İyi	80	3,90	0,57	328,05				
Öğretmenlik Mesleği	1	Kötü	288	3,70	1,03	304,56	2	0,986	0,611	
	2	Orta	243	3,68	1,05	301,80				
	3	İyi	80	3,80	1,02	323,93				
Yönetici Tutum ve Davranışları	1	Kötü	288	3,61	0,96	307,38	2	0,690	0,708	
	2	Orta	243	3,60	0,98	309,33				
	3	İyi	80	3,50	0,99	290,93				
Meslektaş İlişkileri	1	Kötü	288	3,97	0,78	297,53	2	2,077	0,354	
	2	Orta	243	4,08	0,67	318,61				
	3	İyi	80	3,98	0,73	298,18				
Çalışma Koşulları	1	Kötü	288	3,53	0,84	260,54	2	38,824	**0,000***	1-2
	2	Orta	243	3,89	0,72	337,86				1-3
	3	İyi	80	4,02	0,76	372,88				
Sınıf Yönetimi	1	Kötü	288	4,10	0,62	294,19	2	3,220	0,200	
	2	Orta	243	4,18	0,55	311,71				
	3	İyi	80	4,23	0,57	331,18				
Pozitif Kişilik	1	Kötü	288	3,90	0,74	294,81	2	3,083	0,214	
	2	Orta	243	3,94	0,81	310,90				
	3	İyi	80	4,05	0,72	331,39				

*p<0,05

Tablo 38'de görüldüğü üzere, ölçeğin genelinde en yüksek örgütsel mutluluk algı puan ortalamasının okulun sosyo-ekonomik çevresini "iyi" olarak betimleyen öğretmenler grubuna ait olduğu belirlenmiştir ($\bar{X}$ =3,90; SS=0,57). Ölçeğin bütüne ilişkin olarak öğretmenlerin algıları "katılıyorum" (yüksek) düzeyindedir. "Öğretmenlik mesleği", "çalışma koşulları", "sınıf yönetimi" ve "pozitif kişilik" alt

boyutlarında ise okulun sosyo-ekonomik çevresini "iyi" olarak ifade eden öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. "Yönetici tutum ve davranışları" alt boyutunda okulun sosyo-ekonomik çevresini "kötü" olarak ifade eden öğretmenlerin; "meslektaş ilişkileri" alt boyutunda ise okulun sosyo-ekonomik çevresini "orta" olarak ifade eden öğretmenlerin daha yüksek örgütsel mutluluk algı puan ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 38'de görüldüğü üzere, ölçek bütününde araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının görev yapılan okulun sosyo-ekonomik çevresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir [$\chi 2(2)=3,97$; $p>.05$]. Ölçeğin "çalışma koşulları" alt boyutunda ise öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$\chi 2(2)=38,82$; $p<.05$]. Farklılığın kaynağını tespit edebilmek amacıyla Dunn's pairwise testleri ile çoklu karşılaştırma analizleri yapılmıştır. Okulun sosyo-ekonomik çevresini "iyi" ve "orta" olarak ifade eden öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puanlarının, okulun sosyo-ekonomik çevresini "kötü" olarak ifade eden öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin iyi veya orta düzeyde olması okulların çalışma koşulları açısından öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarına olumlu yönde yansımaktadır. Bu durumun ortaya çıkmasında "iyi" ve "orta" düzey sosyo-ekonomik çevrede bulunan okulların paydaşlarının okulların çalışma koşullarını iyileştirmeye yönelik katkılarının olduğu düşünülebilir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir çevrede bulunan okulların ise çeşitli kaynak sorunları yaşaması nedeniyle çalışma koşulları açısından öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarını olumsuz yönde etkileyebilir.

Alanyazında yapılan incelemelerde okulun sosyo ekonomik çevresine göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarını inceleyen Özdemir ve Kış (2019), bu araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan farklı olarak kurum çevresinden memnun olmayan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu durumu, öğretmen atamalarının öncelikli olarak küçük yerleşim birimlerine ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük çevrelerde bulunan okullara yapılmasına ve bu tarz okullarda öğretmenler arasında samimiyet ve paylaşımın daha fazla olmasına bağlı olarak açıklamıştır.

4.5. BEŞİNCİ ARAŞTIRMA PROBLEMİNE DAİR BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın beşinci alt probleminde, okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasında herhangi bir ilişkinin var olup olmadığının tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda basit doğrusal korelasyon analizi yapılmıştır. "Korelasyon, iki veri dizisi arasındaki ilişkinin miktarını ve yönünü gösteren istatiksel bir işlemdir." (Can, 2017, s.369). Korelasyon katsayısının aldığı değerler +1 ile -1 arasında değişmektedir. Katsayı işaretinin negatif değerler alması korelasyonun zıt yönlü olduğunu ifade ederken; pozitif olması iki boyut arasındaki korelasyonun aynı yönde değişim gösterdiğini ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2018, s.87). Korelasyon katsayılarının "1" değerine yaklaşması korelasyonun güçlü olduğu anlamına gelirken "0" değerine yaklaşması ise korelasyonun zayıfladığı anlamına gelmektedir (Can, 2017, s.369).

Korelasyon analiz işleminin anlamlılık testinin doğru sonuç verebilmesi için: Veri çiftlerinin evrenden yansız seçilmesi, her bir veri dizisinin birbirinden bağımsız olması ve verilerin normal dağılım özelliği göstermesi gerekir (Green ve Salkind, 2016, s.255). Analiz işlemleri öncesinde varsayımların sağlanıp sağlanmadığının kontrolü yapılmıştır. Yapılan incelemelerde verilerin normal dağılım özelliği göstermediği tespit edilmiştir. Bu sebeple nonparametrik veri analiz yöntemlerinden Spearman Rho sıra korelasyon analiz işlemi uygulanmıştır. Yapılan analiz işlemleri sonucunda elde edilen bulgular Tablo 39'da sunulmuştur.

Tablo 39: Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algıları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analiz Sonuçları

			Öğretmen Örgütsel Mutluluk		
Değişkenler	$\bar{X}$	SS	N	R	*p*
Dönüşümcü Liderlik	3,67	0,81	611	0,631**	0,000
Sürdürümcü Liderlik	2,90	0,63	611	-0,347**	0,000
Serbest Bırakıcı Liderlik	2,28	0,80	611	-0,447**	0,000

**p<0,01

Tablo 39'da görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin öğretmenlerin algı puanları ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puanları arasında pozitif yönlü, yüksek düzey ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (r=0,631; p<.001). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini

sergilemesi öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puanlarındaki değişimin %39'unu açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin algılama düzeylerindeki artışa bağlı olarak öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeyleri de artış göstermektedir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin öğretmenlerin algı puanları ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puanları arasında negatif yönlü, zayıf düzey ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r= -0.347$; $p<.001$). Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilemesi öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarındaki değişimin %12'sini açıklamaktadır. Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin öğretmen algı puanları ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puanları arasında ise negatif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r= -.447$; $p<.001$). Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilemesi öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarındaki değişimin %19'unu açıklamaktadır. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak öğretmenlerin algı puanları artış gösterirken öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeylerinde azalış olduğu gözlenmektedir.

Bulut (2015) da yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin örgütsel mutluluğunun örgüt içindeki yönetimsel süreçler ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu belirlemiştir. Birdoğan Kuvvet (2019) ise sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutluluk düzeyleri ile müdürlerin öğretim liderliği düzeyleri arasında pozitif yönlü, anlamlı ve düşük düzey bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Okul müdürlerinin öğretim liderliği düzeylerindeki artışa bağlı olarak öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin yükselebileceğini belirtmiştir. Alanyazında örgütsel mutluluk ile ilgili olarak Bulut (2015), Düzgün (2016), Arslan (2018), Selbi (2018), Moçoşoğlu ve Kaya (2018), Çetin (2019), Demircan (2019), Kabal (2019), Korkut (2019), Kotaoğlu (2019), Konan ve Taşdemir (2019), Birdoğan Kuvvet (2019), Sancak (2019), Uzun ve Kesicioğlu (2019), Yılmaz (2019), Yurtseven (2019), Tıraş, Özdemir ve Koçak (2019), Özocak ve Yılmaz (2020) tarafından yapılmış çalışmalara rastlanmıştır. Örgütsel mutluluk kavramını ele alan ve başka değişkenlerle ilişkisini araştıran çalışmalar yapılmış olmasına rağmen okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile

öğretmenlerin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkiyi ölçen bu çalışmanın alanda ilk çalışma olma özelliğini taşıdığı söylenebilir.

4.6. ALTINCI ARAŞTIRMA PROBLEMİNE DAİR BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın altıncı probleminde, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerinin, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığının tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda regresyon analizi işlemi yapılmıştır. "Regresyon analizi, aralarında ilişki olan, iki veya daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerinin ise bağımsız değişken olarak aralarındaki ilişkinin matematiksel bir formül ile açıklanabilme sürecidir." (Büyüköztürk vd., 2018, s.114). Başka bir ifadeyle; "Bir bağımsız değişkenin, bir bağımlı değişken ile ilişkisinin incelendiği regresyon analizine basit doğrusal regresyon analizi denir." (Can, 2018, s.264). Bu kapsamda yapılan basit regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 40'ta sunulmuştur.

Tablo 40: Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluklarını Yordamasına İlişkin Basit Regresyon Analiz Sonuçları

	R	R^2	F	p	B	Sh	ß	*t*	*P*
Sabit					2,293	,087		26,280	,000
Dönüşümcü Liderlik	,595	,354	333,841	,000[b]	0,424	,023	,595	18,271	,000
Sabit					4,690	,104		45,097	,000
Sürdürümcü Liderlik	,318	,101	68,514	,000[b]	-0,289	,035	-,318	-8,277	,000
Sabit					4,518	,065		69,990	,000
Serbest Bırakıcı Liderlik	,406	,165	120,531	,000[b]	-0,292	,027	-,406	-10,979	,000

a Bağımlı Değişken: Öğretmen Örgütsel Mutluluk
b Bağımsız Değişken: Dönüşümcü Liderlik, Sürdürümcü liderlik, Serbest Bırakıcı Liderlik
Anlamlı bir şekilde yordayıcılığa sahiptir ($p<0,05$)

Tablo 40'ta görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilemesi ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir ($R=0,595$, $R^2=0,354$). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilemesinin, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ($F_{(1-609)}=333,841$, $p<0,05$). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stili sergilemeleri, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı

puanlarındaki değişimin %35,4'ünü açıklamaktadır. Dönüşümcü liderlik stilinde, regresyon denkleminin esas yordayıcısı değişkenin katsayısının (ß=0,424, p<0,001) anlamlılık testi de dönüşümcü liderlik stilinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir.

Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilemesi ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (R=0,318, R^2=0,101). Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilemesinin, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(1-609)}$=68,514, p<0,05). Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilemeleri, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puanlarındaki değişimin %10,1'ini açıklamaktadır. Sürdürümcü liderlik stilinde, regresyon denkleminin esas yordayıcısı değişkenin katsayısının (ß=-,289, p<0,001) anlamlılık testi de sürdürümcü liderlik stilinin anlamlı yordayıcısı olduğunu göstermektedir.

Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilemesi ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir (R=0,406, R^2=0,165). Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilemesinin, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir ($F_{(1-609)}$=120,531, p<0,05). Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilemeleri, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puanlarındaki değişimin %16,5'ini açıklamaktadır. Serbest bırakıcı liderlik stilinde, regresyon denkleminin esas yordayıcı değişkeninin katsayısının (ß= -,292, p<0,001) anlamlılık testi de serbest bırakıcı liderlik stilinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir.

Cohen'e (1988) göre $0.02 \leq R^2 < 0.13$ değeri küçük etkiyi, $0.13 \leq R^2 < 0.26$ değeri orta düzey etkiyi, $0.26 \leq R^2$ değerler ise büyük etkiyi göstermektedir. Bu bağlamda dönüşümcü liderlik stilinin "büyük", sürdürümcü liderlik stilinin "küçük" ve serbest bırakıcı liderlik stilinin "orta düzey" bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Regresyon analizi sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu yordayan regresyon denklemleri şu şekilde ifade edilebilir:

Öğretmen Örgütsel Mutluluk Puanı = (0,424 x Dönüşümcü Liderlik Puanı)+2,293

Öğretmen Örgütsel Mutluluk Puanı = (-0,289 x Sürdürümcü Liderlik Puanı)+4,690
Öğretmen Örgütsel Mutluluk Puanı = (-0,292 x Serbest Bırakıcı Liderlik Puanı)+ 4,518

Yapılan analiz işlemleri sonucunda okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin öğretmen algı puanındaki bir birim artış, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puanlarında 0,424 puanlık bir artışa sebep olmaktadır. Başka bir ifadeyle okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline uygun tutum ve davranışları, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarını olumlu yönde etkilemektedir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin öğretmen algı puanındaki bir birimlik artış, öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algı puanlarında -0,289 puanlık bir düşüşe neden olmaktadır. Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin algı puanındaki bir birimlik artış ise; öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puanlarında -0,292 puanlık bir düşüşe neden olmaktadır.

Alanyazında yapılan araştırmalarda, Danna ve Griffin (1990), Frey ve Stutzer (2000), Maenapothi (2007), Warr (2007), Mohanty (2009), Pryce-Jones (2010) ve Fisher (2010, s.27) çalışanların örgütsel mutluluklarını etkileyen birçok faktörün olduğunu belirtmiştir. Okul yöneticilerinin liderlik stillerine bağlı olarak okul yönetiminde sergilemiş oldukları tutum ve davranışlarda bu kapsamda ele alınabilir. Bu araştırma kapsamında elde edilen bulguları destekler nitelikte Bulut'un (2015) yapmış olduğu çalışmada da yönetim süreçleri boyutunun örgütsel mutluluğu yüksek düzeyde etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Selbi (2018) de öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu etkileyen faktörleri: yönetsel süreçler, işedönük davranışlar, bağlılık, iletişim, çevresel faktörler ve ekonomik faktörler temelinde ele almıştır. Bu bağlamda yönetsel süreçler bakımından okul yöneticilerinin tutum, davranış ve uygulamalarının, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarına etkisinin olabileceğini belirtmiştir. Birdoğan Kuvvet (2019) ise öğretmenlerin örgütsel mutluluğuna etki eden en önemli faktörün öğrenme sürecinin yönetimi olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının okulda daha çok görünen, daha aktif ve öğretime katılan bir müdür davranışıyla artacağını ifade etmiştir.

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline uygun tutum ve davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını arttırıcı etkisi olabileceği söylenebilir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stiline uygun tutum ve davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puanlarına olumsuz yönde bir etki yaptığından söz edilebilir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerinin, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını etkileyen bir faktör olması açısından önem teşkil ettiği söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin çalışmada çalışma grubu olarak Şanlıurfa ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan öğretmenler seçilmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin hangi tip liderlik stilini sergilediklerinin tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerine ilişkin öğretmen algılarının; cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı, görev yapılan okuldaki hizmet süresi, görev yapılan okul türü, branş, istihdam şekli, görev yapılan okulun müdürünün cinsiyeti ve okulun sosyo-ekonomik çevresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Ayrıca belirtilen değişkenlere göre öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonunda ise öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasında herhangi bir ilişkinin var olup olmadığının tespiti ile okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığının tespitine yönelik analizler yapılmıştır. Bu kapsamda alt problemlere ilişkin elde edilen sonuçlar sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediklerine ilişkin algılarının "katılıyorum" (yüksek) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin öğretmen algılarının "kararsızım" (orta) düzeyinde, serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin öğretmen algılarının ise "katılmıyorum" (düşük) düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Dönüşümcü liderlik stilinde öğretmenlerin, okul müdürlerinin "değişim, dönüşüm ve yenilikten yana olmamızı ister" ifadesinin en yüksek ortalama puana sahip olması, ülkemizin eğitsel ve öğretimsel hedeflerine ulaşabilmesi açısından ve başarılı, doğru örgütsel yönetim anlayışı açısından umut verici ve istenilen bir

sonuçtur. Okul yöneticilerinin, örgütlerinin değişen dünya koşullarına ayak uydurabilmesi noktasındaki çabaları, öğretmenler tarafından doğru bir şekilde algılanmaktadır. En düşük ortalama puana sahip "yararına olacak şeyleri kendi çıkarından üstün tutar." ifadesi okul yöneticilerinin kendilerini örgütleriyle özdeşleştirdiklerinin ve örgütün menfaatlerini ön planda tuttuklarının bir göstergesidir.

Okul yöneticilerini sürdürümcü lider olarak niteleyen öğretmenlerin belirtmiş oldukları "sürekli olarak sorumluluklarımıza vurgu yapar" ifadesi en yüksek ortalama puana sahip madde olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin, sürdürümcü okul yöneticilerini sorumluluk temelinde bir yönetim anlayışı ile özdeşleştirdikleri söylenebilir.

Okul yöneticilerini serbest bırakıcı lider olarak niteleyen öğretmenlerin belirtmiş oldukları "okul içinde fazla görünmez" ifadesi en yüksek ortalama puana sahip maddedir. En düşük ortalama puan ise "ihtiyaç duyulduğunda ortada yoktur" ifadesine aittir. Öğretmenlerin serbest bırakıcı okul yöneticilerini makam odasına kapanan, okul içinde görünmeyi tercih etmeyen, sorunlara karşı ilgisiz bir profil ile özdeşleştirdikleri söylenebilir.

Elde edilen bu bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda daha çok dönüşümcü liderlik stilini benimseyen okul yöneticileri ile çalışmayı tercih ettikleri ve dönüşümcü liderlerin örgüt içinde olumlu bir atmosfer oluşması noktasında pozitif katkılarının olduğu söylenebilir. Değişim dönüşüm elçisi olan, alandaki gelişmeleri yakından takip eden, öğretmenlerin okul yönetimine aktif bir şekilde katılımını sağlayan, destekleyici, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip ve örgüt içinde adalet ve güven duygularını tesis eden dönüşümcü okul yöneticilerinin örgütlerini ileriye taşımaları kaçınılmazdır. Sürdürümcü liderlerin ise var olan düzeni koruma eğilimleri ile geçmişten günümüze başarılı bir şekilde varlığını sürdüren okulların geleneksel yapılarını ve okul hafızasını korumaları noktasında olumlu katkılarının olduğu ifade edilebilir. Serbest bırakıcı liderlik stilinin ise STEM, bilim merkezi vb. kuruluşlarda uygulanmasının olumlu dönütler alınmasına fayda sağlayabileceği söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerine ilişkin algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir:

Cinsiyet değişkenine göre:

Erkek ve kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin algıları, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerine göre daha yüksektir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak erkek ve kadın öğretmenlerin algıları erkek öğretmenler lehine olmak üzere farklılaşmaktadır. Başka bir ifadeyle erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerini daha çok dönüşümcü lider olarak algılamaktadırlar. Okul yöneticilerinin sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini sergilediğine ilişkin olarak erkek ve kadın öğretmenlerin algıları ise birbirine benzerdir.

Yaş değişkenine göre:

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak 18-25 yaş ile 26-33 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin ve 26-33 yaş ile 50 yaş ve üstü yaş aralığında bulunan öğretmenlerin algılarının farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak 18-25 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin algıları, 26-33 yaş aralığında bulunan öğretmenlere göre daha yüksektir. Ayrıca 50 yaş ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlerin algıları, 26-33 yaş aralığında bulunan öğretmenlere göre daha yüksektir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin en yüksek algı puan ortalamasının 50 yaş ve üstü öğretmenler grubuna ait olduğu belirlenmiştir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, okul yöneticilerini dönüşümcü lider olarak algıladıkları ve 50 yaş ve üstü öğretmenlerin deneyimleri sonucu okullardaki değişim ve dönüşümü doğru bir şekilde algıladıkları ve okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin uygulamalarını daha objektif bir şekilde gözlemleyebildikleri belirtilebilir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini sergilediğine ilişkin olarak öğretmen algılarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ve öğretmenlerin algılarının birbirine benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Medeni durum değişkenine göre:

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak bekâr öğretmenlerin daha yüksek algı puan ortalamalarına sahip olmalarına rağmen evli öğretmenler ile algılarının farklılık göstermediği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle evli ve bekâr öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin algıları benzerdir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini sergilediğine ilişkin olarak evli ve bekâr öğretmenlerin algıları farklılık göstermektedir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini sergilediğine ilişkin olarak evli öğretmenlerin, bekâr öğretmenlerden daha yüksek algı puan ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle evli öğretmenler, bekâr öğretmenlere göre okul yöneticilerini daha çok sürdürümcü ve serbest bırakıcı lider olarak algılamaktadırlar.

Öğrenim düzeyi değişkenine göre:

Okul yöneticilerinin dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini sergilediğine ilişkin olarak lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algıları anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile lisans mezunu ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerine ilişkin algıları benzerdir.

Mesleki kıdem değişkenine göre:

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak en yüksek algı puan ortalamasının 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak 1-5 yıl ile 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ve 11-15 yıl ile 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algıları, 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algıları da 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir.

Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algı puan ortalamaları en yüksektir. Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak ise 11-

15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek algı puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini sergilediğine ilişkin olarak 1-5 yıl ile 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algıları farklılık göstermektedir. 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algıları, 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir.

Görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre:

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak öğretmen sayısı 11-20 arası olan okullarda görev yapan öğretmenler ile 31-40 ve 41 üstü öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin algıları farklılaşmaktadır. Öğretmen sayısı 11-20 arası olan okullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin algıları daha yüksektir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin en yüksek algı puan ortalamasının öğretmen sayısı 1-10 arası olan küçük okullarda görev yapan öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini sergilediğine ilişkin olarak görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre öğretmenlerin algılarının anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre:

Okul yöneticilerinin dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini sergilediğine ilişkin olarak öğretmenlerin algıları anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin algıları birbirine benzerdir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak en yüksek algı puan ortalamasının aynı okulda 16-20 yıl arası görev yaptığını belirten öğretmenlere ait olduğu gözlenmiştir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak en yüksek algı puan ortalamasının ise 11-15 yıl arası aynı okulda görev yaptığını belirten öğretmenler grubuna ait olduğu tespit edilmiştir.

Görev yapılan okul türü değişkenine göre:

Okul yöneticilerinin dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini sergilediğine ilişkin olarak ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin

algıları birbirine benzerdir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algıları anlamlı farklılık göstermektedir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algıları ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Branş değişkenine göre:

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stili sergilediğine ilişkin olarak sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin ve branş öğretmenleri ile meslek dersleri öğretmenlerinin algıları farklılaşmaktadır. Branş öğretmenlerinin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak algı puanları sınıf ve meslek dersleri öğretmenlerine göre daha yüksektir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin algıları farklılaşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin algıları daha yüksektir. Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak sınıf, branş ve meslek dersleri öğretmenlerinin algıları farklılaşmamaktadır.

İstihdam şekli değişkenine göre:

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak kadrolu, sözleşmeli ve ek ders karşılığı görev yapan öğretmenlerin algıları birbirine benzerdir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini sergilediğine ilişkin olarak kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin algıları farklılaşmaktadır. Kadrolu öğretmenlerin okul yöneticilerinin sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini sergilediğine ilişkin algıları sözleşmeli öğretmenlere göre daha yüksektir.

Görev yapılan okulun yöneticisinin cinsiyeti değişkenine göre:

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stili sergilediğine ilişkin olarak kadın okul yöneticileri ile birlikte görev yapan öğretmenler ile erkek okul yöneticileri ile görev yapan öğretmenlerin algıları farklılaşmaktadır. Kadın okul yöneticilerinin görev yaptığı okullarda çalışan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin algıları daha yüksektir. Başka bir ifadeyle öğretmenler, kadın okul yöneticilerini daha yüksek düzeyde dönüşümcü lider olarak

algılamaktadırlar. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak öğretmenlerin algıları ise birbirine benzerdir. Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin olarak öğretmen algıları farklılık göstermektedir. Erkek okul yöneticileri ile görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediğine ilişkin algıları daha yüksektir.

Okulun sosyo-ekonomik çevresi değişkenine göre:

Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerine ilişkin öğretmen algıları, okulun sosyo-ekonomik çevresinin iyi, orta ve kötü olmasına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin algıları benzerdir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının "katılıyorum" (yüksek) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. "Öğrencilerimle olan ilişkilerimi önemli ve değerli bulurum." ifadesi ölçek genelinde en yüksek algı puan ortalamasına sahiptir. "Yaptığım işin toplumda olumlu bir karşılığının olduğunu düşünüyorum." ifadesi ise ölçek genelinde en düşük algı puan ortalamasına sahiptir. "Sınıf yönetimi" alt boyutunun öğretmenlerin en yüksek örgütsel mutluluk algı puan ortalamasına sahip oldukları belirlenmiştir. "Yönetici tutum ve davranışları" alt boyutunun ise en düşük örgütsel mutluluk algı puan ortalamasına sahip olduğu gözlenmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda kendilerini mutlu hissettikleri ve okullarına karşı olumlu duygular besledikleri söylenebilir. Öğretmenlerin; kendilerini iyi bir öğretmen olarak algıladıkları, öğretmenlik mesleğini seçmelerinden dolayı mutlu oldukları ve meslektaşları ile iyi ilişkilerinin olduğu fakat işbirliği ve paylaşım konusunda geliştirmeleri gereken yönlerin olduğu gözlenmiştir. Ayrıca okullardaki alanların ve sınıfların temizliği noktasında çalışma koşulları açısından memnuniyetsizliklerinin olduğu ve okul yöneticilerinin adilane tutum ve davranışlar sergilemediklerine dair bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının çeşitli demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Cinsiyet değişkenine göre:

Ölçeğin bütününde erkek öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puan ortalamalarının kadın öğretmenlerden yüksek olmasına rağmen kadın ve erkek öğretmenlerin algılarının anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ölçeğin "çalışma koşulları" alt boyutunda ise erkek ve kadın öğretmenlerin algıları anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Erkek öğretmenlerin okulun çalışma koşulları açısından kadın öğretmenlere göre memnuniyetlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. "Öğretmenlik mesleği", "yönetici tutum ve davranışları", "meslektaş ilişkileri", "sınıf yönetimi" ve "pozitif kişilik" alt boyutlarında ise erkek ve kadın öğretmenlerin algıları birbirine benzerdir.

Yaş değişkenine göre:

Ölçek bütününde öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ölçek genelinde en yüksek örgütsel mutluluk algı puan ortalamasının 18-25 yaş aralığında bulunan öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin "öğretmenlik mesleği" ve "çalışma koşulları" alt boyutlarında ise öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlik mesleği alt boyutunda 18-25 yaş ile 34-41 ve 42-49 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin algıları farklılaşmaktadır. 18-25 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ilişkin örgütsel mutluluk algı puanları daha yüksektir. "Çalışma koşulları" alt boyutunda ise 18-25 yaş ile 50 yaş ve üstü yaş aralığında bulunan öğretmenlerin algıları farklılaşmaktadır. 50 yaş ve üstü öğretmenler, çalışma koşulları açısından 18-25 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha memnundurlar. Ayrıca 26-33 yaş ile 34-41 ve 50 yaş ve üstü yaş aralığında bulunan öğretmenlerin algıları farklılık göstermektedir. 34-41 yaş ile 50 yaş ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlerin çalışma koşullarına ilişkin algıları, 26-33 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksektir. Yine; 34-41 yaş ile 50 yaş ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlerin algıları farklılaşmakta olup 50 yaş ve üstü öğretmenlerin

çalışma koşullarına ilişkin algıları daha yüksektir. Başka bir ifadeyle çalışma koşullarına ilişkin 50 yaş ve üstü öğretmenlerin algı düzeyleri en yüksektir.

Ölçeğin, "öğretmenlik mesleği", "yönetici tutum ve davranışları", "meslektaş ilişkileri" alt boyutlarında 18-25 yaş aralığında bulunan öğretmenler daha yüksek bir örgütsel mutluluk algı puan ortalamasına sahip iken diğer alt boyutlarda 50 yaş ve üstü öğretmenlerin daha yüksek örgütsel mutluluk algı puan ortalamalarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Fakat bu boyutlara ilişkin öğretmenlerin algıları benzerdir. Bireyler yaşlarından bağımsız olarak her zaman için bireysel anlamda ve örgütsel anlamda mutlu olmayı istemektedirler.

Medeni durum değişkenine göre:

Evli ve bekâr öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ölçek bütününde ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Ölçek genelinde anlamlı farklılık göstermemekle birlikte bekâr öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puan ortalamalarının evli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenim düzeyi değişkenine göre:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları öğrenim düzeyi değişkenine göre ölçek bütününde anlamlı farklılık göstermemektedir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ölçek genelindeki örgütsel mutluluk algı puan ortalamalarının lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. "Yönetici tutum ve davranışları" alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin daha yüksek bir örgütsel mutluluk algı puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Ölçeğin "meslektaş ilişkileri" alt boyutunda ise yüksek lisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenlerin algıları farklılaşmaktadır. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin meslektaş ilişkileri açısından örgütsel mutluluk algılarını daha yüksektir.

Mesleki kıdem değişkenine göre:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları, ölçek bütününde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları farklılaşmaktadır. 1-5 yıl arası mesleki

kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları daha yüksektir. Ayrıca en yüksek örgütsel mutluluk algı puan ortalamasının 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin "öğretmenlik mesleği" alt boyutunda 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algıları farklılaşmaktadır. 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. "Yönetici tutum ve davranışları" alt boyutunda ise 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algıları farklılaşmaktadır. 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yönetici tutum ve davranışlarına ilişkin algıları daha yüksektir. "Çalışma koşulları" alt boyutunda ise 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algıları farklılaşmaktadır. "Çalışma koşulları" alt boyutuna ilişkin olarak 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. "Meslektaş ilişkileri", "sınıf yönetimi" ve "pozitif kişilik" alt boyutlarında ise mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin algıları anlamlı farklılık göstermemektedir.

Görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre ölçek genelinde anlamlı farklılık göstermektedir. 11-20 öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenler ile 41 ve 41 üstü öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin algıları farklılaşmaktadır. 11-20 öğretmen sayısına sahip küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puanları daha yüksektir. Ölçeğin "yönetici tutum ve davranışları" alt boyutunda 11-20 öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenler ile 31-40 ile 41 ve 41 üstü öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları farklılaşmaktadır. 11-20 öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin yönetici tutum ve davranışlarına ilişkin örgütsel mutluluk algıları daha yüksektir. "Çalışma koşulları" alt boyutunda ise 41 ve 41 üstü öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan

öğretmenler ile 11-20, 21-30 ve 31-40 arası öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çalışma koşullarına ilişkin olarak 11-20, 21-30 ve 31-40 arası öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının 41 ve üstü öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. "Sınıf yönetimi" alt boyutunda ise 31-40 ile 41 ve 41 üstü öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarının farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sınıf yönetimine ilişkin olarak 31-40 öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. "Öğretmenlik mesleği", "meslektaş ilişkileri" ve "pozitif kişilik" alt boyutlarında ise öğretmenlerin algıları birbirine benzerdir.

Görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre ölçek bütününde ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. En yüksek örgütsel mutluluk algı puan ortalamasının aynı okulda 16-20 yıl arası görev yaptığını beyan eden öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. "Öğretmenlik mesleği", "meslektaş ilişkileri", "çalışma koşulları", "pozitif kişilik" alt boyutlarında 16-20 yıl arası aynı okulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. "Yönetici tutum ve davranışları" alt boyutunda 6-10 yıl arası, "sınıf yönetimi" alt boyutunda ise 11-15 yıl arası aynı okulda görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puan ortalamaları daha yüksektir.

Görev yapılan okul türü değişkenine göre:

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının ölçek bütününde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algıları farklılaşmaktadır. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları en yüksektir. "Öğretmenlik mesleği" alt boyutunda ise ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algıları farklılaşmaktadır. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları daha yüksektir. "Yönetici tutum ve davranışları" alt boyutunda ise ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ve ortaokul ile liselerde görev yapan öğretmenlerin algıları

farklılaşmaktadır. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin yönetici tutum ve davranışlarına ilişkin algılarının ilkokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. "Meslektaş ilişkileri" alt boyutunda ise ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algıları farklılaşmaktadır. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin meslektaş ilişkileri açısından örgütsel mutluluk algıları daha yüksektir. "Çalışma koşulları", "sınıf yönetimi" ve "pozitif kişilik" alt boyutlarına ilişkin öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ise birbirine benzerdir.

Branş değişkenine göre:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının ölçek bütününde branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin algıları farklılaşmaktadır. Branş öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algıları daha yüksektir. En yüksek örgütsel mutluluk algı puan ortalamasının branş öğretmenlerine; en düşük algı puan ortalamasının ise meslek dersleri öğretmenlerine ait olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin "öğretmenlik mesleği" ve "meslektaş ilişkileri" alt boyutlarında sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin algıları farklılaşmaktadır. Branş öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ve meslektaş ilişkilerine ilişkin algıları daha yüksektir. "Yönetici tutum ve davranışları" alt boyutunda ise branş öğretmenleri ile meslek dersleri öğretmenlerinin algıları farklılaşmaktadır. Branş öğretmenlerinin yönetici tutum ve davranışlarına ilişkin algıları daha yüksektir.

İstihdam şekli değişkenine göre:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ölçek bütününde istihdam şekli değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kadrolu öğretmenler ile sözleşmeli öğretmenlerin ve ek ders karşılığı görev yapan öğretmenler ile kadrolu öğretmenlerin algıları farklılaşmaktadır. Sözleşmeli olarak görev yapan öğretmenlerin ve ek ders karşılığı görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları kadrolu öğretmenlere göre daha yüksektir. En yüksek örgütsel mutluluk algı puan ortalamasının ise ek ders karşılığı görev yapan öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin "öğretmenlik mesleği" ve "yönetici tutum ve davranışları" alt boyutunda kadrolu öğretmenler ile sözleşmeli öğretmenlerin ve kadrolu öğretmenler ile ek ders karşılığı görev yapan öğretmenlerin algılarının

farklılaştığı tespit edilmiştir. Sözleşmeli öğretmenlerin ve ek ders karşılığı görev yapan öğretmenlerin algıları, kadrolu öğretmenlere göre daha yüksektir.

Ek ders karşılığı görev yapan öğretmenlerin, kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlere göre daha mutlu oldukları bulgusu dikkat çekici bir sonuçtur. Konu ile ilgili yetkili kuruluşlar tarafından araştırmaların yapılması gerekli görülmektedir. "Meslektaş ilişkileri", "çalışma koşulları", "sınıf yönetimi" ve "pozitif kişilik" alt boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algıları benzerdir.

Görev yapılan okulun yöneticisinin cinsiyeti değişkenine göre:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ölçek bütününde görev yapılan okulun yöneticisinin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemekle birlikte kadın okul yöneticilerinin görev yaptığı okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. "Çalışma koşulları" alt boyutunda ise kadın okul yöneticilerinin görev yaptığı okullarda çalışan öğretmenler ile erkek okul yöneticilerinin görev yaptığı okullarda çalışan öğretmenlerin algıları farklılaşmaktadır. Çalışma koşullarına ilişkin olarak kadın okul yöneticilerinin yönettiği okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları daha yüksektir.

Okulun sosyo-ekonomik çevresi değişkenine göre:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları görev yapılan okulun sosyo-ekonomik çevresi değişkenine göre ölçek bütününde anlamlı farklılık göstermemektedir. Okulun sosyo-ekonomik çevresini iyi olarak betimleyen öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin "çalışma koşulları" alt boyutunda ise okulun çevresini kötü ve orta olarak betimleyen öğretmenler ile okulun çevresini orta ve iyi olarak niteleyen öğretmenlerin algıları farklılaşmaktadır. Okulun sosyo-ekonomik çevresini kötü olarak ifade eden öğretmenlerin çalışma koşullarına ilişkin örgütsel mutluluk algıları okulun çevresini orta ve iyi olarak ifade eden öğretmenlere göre daha düşüktür. Okulun sosyo-ekonomik çevresini iyi olarak ifade eden öğretmenlerin çalışma koşullarına ilişkin algıları en yüksektir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik yapılan analizlerde okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Yapılan analiz işlemleri sonucunda, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilemesi ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasında pozitif yönlü, yüksek düzey ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilemesi ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasında negatif yönlü, zayıf düzey ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilemesi ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasında negatif yönlü, orta düzey ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline uygun tutum ve davranışları, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeylerinin yükselmesini sağlarken; sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stiline uygun tutum ve davranışları ise öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeylerinde düşüşler yaşanmasına neden olabilmektedir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında, okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının anlamlı yordayıcısı olup olmadığı sorgulanmıştır. Bu kapsamda yapılan regresyon analizi sonucunda okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel mutluluğunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilemesi, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarındaki değişimin %35,4'ünü açıklamaktadır. Öğretmenlerin okul yöneticilerini dönüşümcü lider olarak nitelemesi örgütsel mutluluk algılarında 0,424 puanlık artışa sebep olmaktadır. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline uygun tutum ve davranışlarının öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarına yüksek düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilemeleri, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarındaki değişimin %10,1'ini açıklamaktadır. Öğretmenlerin, okul yöneticilerini sürdürümcü lider olarak nitelemeleri örgütsel mutluluk algılarında -0,289 puanlık düşüşe sebep olmaktadır.

Okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stiline yönelik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarına düşük düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilemeleri ise öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarındaki değişimin %16,5'ini açıklamaktadır. Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilemeleri, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarında -0,292 puanlık düşüşe sebep olmaktadır. Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stiline yönelik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarına orta düzeyde etkisinin olduğu söylenebilir.

Yapılan bu araştırma ile okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel mutlulukları ile ilişkili ve öğretmenlerin algılarını etkileyen önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline uygun tutum ve davranışlarının öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeylerinde yükselmeler yaşanmasına katkı sunabileceği söylenebilir. Bu kapsamda örgüt çalışanları için vizyon belirleme, olumlu bir örgüt iklimi ve iyi bir örgüt kültürü oluşturma noktasında okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeylerinin artırılması noktasında okul yöneticilerinin yapacakları girişimler aynı zamanda örgütsel hedeflerin başarıya ulaşmasını da kolaylaştıracaktır.

Sonuç olarak başarılı bir örgütsel yapının oluşturulmasında okul yöneticilerine önemli roller düşmekle birlikte okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri de büyük önem taşımaktadır. Okul yöneticileri; davranışları ile öğretmenlere rol model olmalı, öğretmenlerin okul yönetimine ve karar alma sürecine dâhil olmalarını sağlamalı, öğretmenlerin talep ve beklentilerini karşılamalı, yenilik ve değişimler konusunda cesaretlendirici olmalı, risk ve sorumluluk alabilmeli, başarılı ve yaratıcı fikirleri ödüllendirmeli, çevreden gelebilecek baskılar noktasında paydaşlarının yanında yer almalı, herkese eşit mesafede durarak örgüt içinde güven ve adalet duygularını tesis etmeli ve öğretmenlerin uyumlu bir şekilde çalışmalarını sağlamalı, okulun çalışma koşullarını iyileştirmeye yönelik girişimleri ile öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerini ve kendilerini örgütlerine adamalarını sağlamalıdır. Örgüt içinde olumlu bir örgüt iklimi oluşturan, örgüt çalışanları ile etkili bir iletişim mekanizması kuran, sorunlara duyarlı, anlayışlı,

öğretmenlerin kendilerini değerli ve mutlu hissedebilecekleri bir ortam oluşturan değişim ve dönüşüm elçisi okul yöneticilerinin görev yaptığı örgütlerde öğretmenlerin de mutlu olmaları kaçınılmazdır. Ayrıca toplumun eğitim örgütlerinden beklentilerinin karşılanması ve örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi de kolaylaşacaktır.

ÖNERİLER

Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmanın ulaştığı sonuçlar doğrultusunda işin uygulayıcıları boyutunda eğitim yöneticilerine ve gelecekte bu konular hakkında araştırma yapmayı düşünen araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin öğretmen algı puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilemesi ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilemesinin öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının yordayıcı etkisinin, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

- Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilemelerini teşvik edebilmek amacıyla ülke genelinde veya il bazında başarılı ve örnek uygulamalara imza atmış okul yöneticilerinin "yılın okul yöneticisi" olarak ödüllendirilmeleri sağlanabilir.
- Göreve yeni başlayan ve görevlerini sürdüren okul yöneticilerinin çağdaş liderlik yaklaşımları ve uygulamaları konularında bilgi, beceri ve farkındalık düzeylerinin artırılabilmesi amacıyla hizmetiçi eğitim faaliyetlerine tabi tutulmaları sağlanabilir.
- Okul yöneticilerinin deneyimlerini paylaşabilecekleri okul yöneticilerine özel sosyal medya ağları kurulabilir.

- Okul yöneticisi atamalarında; Eğitim Yönetimi, Denetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında yüksek lisans ve doktora yapmış olan yönetici adaylarına ek puan verilebilir. Yönetici atama mülakatlarında, liderlik becerileri ile ilgili değerlendirmelere de yer verilebilir.
- Okul yöneticilerinin liderlik ve yöneticilik becerilerinin geliştirilebilmesi amacıyla lisansüstü eğitim faaliyetlerine yönlendirilmeleri sağlanabilir.
- Değişim ve dönüşüm temelli okul geliştirme faaliyetleri hakkında öğretmenlerin görüş ve önerilerinin alınabilmesi ve sürece desteklerinin sağlanabilmesi için belirli aralıklarla okulun tüm paydaşlarının katılımıyla toplantılar düzenlenebilir. Alanında uzman kişilerin katılımı ile gerçekleştirilecek toplantılar ile öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin yükseltilmesinin yanı sıra değişim ve dönüşüm faaliyetlerine karşı oluşacak direncin azaltılması sağlanabilir. Bu girişimler aynı zamanda öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeylerinin yükselmesine de olumlu katkı sunacaktır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle; kadın öğretmenlerin okullarda gerçekleştirilen değişim ve dönüşüm çalışmaları konusunda daha çok bilgilendirilmeleri ve süreç hakkında görüş ve önerilerinin alınması sağlanabilir. Ayrıca evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre okul yöneticilerinin sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediklerine ilişkin algıları daha yüksektir. Bu kapsamda öğretmenleri ve okul yöneticilerini bir araya getiren çeşitli toplantı, sunum ve seminerler gerçekleştirilebilir. Evli olan öğretmenlerin katılımını kolaylaştıran planlamaların yapılması sağlanabilir. Öğretmen sayısının fazla olduğu büyük okullarda okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediğine ilişkin öğretmen algının düşük olduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda öğretmen ve öğrenci sayısının fazla olduğu büyük okullar inşa edilmesi yerine daha samimi ilişkilerin kurulabileceği küçük okullar inşa edilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediklerine ilişkin algıları branş öğretmenlerine göre daha düşük iken okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediklerine ilişkin algıları branş öğretmenlerine göre daha yüksektir. Meslek dersleri öğretmenlerinin ise okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediklerine ilişkin algı puan ortalamaları en düşüktür. Ayrıca ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin,

ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilini sergilediklerine ilişkin algıları daha yüksektir. Bu kapsamda ilkokullarda ve meslek liselerinde görevli okul yöneticilerini kapsayacak şekilde çağdaş liderlik yaklaşımları konusunda hizmet içi eğitim faaliyetlerine önem verilebilir. Ayrıca ilkokul ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini sergilediklerine ilişkin var olan öğretmen algısının düzeltilmesine yönelik girişimler yapılabilir. Ayrıca okul yöneticilerinin sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini sergilediklerine ilişkin olarak kadrolu öğretmenlerin, sözleşmeli öğretmenlere göre daha yüksek algı puan ortalamalarına sahip olmalarının sebepleri araştırılabilir. Kadrolu öğretmenlerin var olan bu algılarının düzeltilmesine yönelik girişimler yapılabilir. Öğretmenlerin, kadın okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilediklerine ilişkin algıları daha yüksektir. Ayrıca erkek okul yöneticilerinin de serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediklerine ilişkin öğretmen algıları daha yüksektir. Bu kapsamda erkek okul yöneticilerine yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetler gerçekleştirilebilir. Okullarda görevli kadın okul yöneticilerinin sayıları artırılabilir. Öğretmenlerin yaşlarının ve mesleki kıdemlerinin artması ile birlikte okul yöneticilerini sürdürümcü ve serbest bırakıcı lider olarak algılamalarının yüksek olmasının sebepleri araştırılmalıdır ve gerekli önlemler alınmalıdır.

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeylerinin yükseltilebilmesi adına;

“Yaptığım işin toplumda olumlu bir karşılığı olduğunu düşünüyorum” ifadesindeki ortalama puan düşüklüğü dikkate alınarak öğretmenlik mesleğinin toplum nezdindeki itibarını yükseltmeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu kapsamda öğretmenlerin yaptıkları iş ve işlemlerin genel kanunlar çerçevesinde belirlenmiş olmasına rağmen kendilerini daha güvende hissedebilecekleri ve mesleğin bütününü ele alan bir yasal dayanağın bulunması açısından öğretmenlik meslek kanunu çıkarılabilir. Ayrıca kamu nezdinde öğretmenlik mesleğinin itibarını zedeleyen öğretmen şikâyet hattı uygulamasına son verilebilir. Mesleğin itibarının zedelenmesine neden olabilecek dizi ve filmlerin yayınlanmaması noktasında girişimler yapılabilir. Öğretmen atamalarında mülakat uygulamasına son verilerek eğitim fakültelerine öğrenci seçme kriterlerinde düzenlemeler yapılabilir.

Örgütsel mutluluğun öğretmenlik mesleği alt boyutuna ilişkin olarak:

- 34-41 ile 42-49 yaş aralığındaki öğretmenlerin 18-25 yaş aralığındaki öğretmenlere göre, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre, kadrolu öğretmenlerin sözleşmeli ve ek ders karşılığı görev yapan öğretmenlere göre, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin mesleki kıdemi az olan öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğine ilişkin örgütsel mutluluk algılarının düşük olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda yaşları ilerleyen öğretmenlerin algılarındaki düşüklüğün sebepleri araştırılmalı ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamalarını önlemeye yönelik girişimler yapılabilir. Rotasyon işlemi ile mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin görev yerlerinde yapılacak değişiklikler ile sorunun önüne geçilebilir. Ayrıca öğretmen kariyer basamakları uygulaması (başöğretmen, uzman öğretmen, aday öğretmen) yeniden uygulamaya alınabilir. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler ile mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin deneyim ve bilgi paylaşımlarının sağlanabileceği etkinlikler planlanabilir.

Örgütsel mutluluğun yönetici tutum ve davranışları alt boyutuna ilişkin olarak:

- 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl arası kıdemi olan öğretmenlere göre, 31-40 ve 41 üstü öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin, 11-20 öğretmen sayısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre, ilkokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre, meslek dersleri öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre, kadrolu öğretmenlerin sözleşmeli ve ek ders karşılığı görev yapan öğretmenlere göre örgütsel mutluluk algılarının düşük olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda "yönetici tutum ve davranışları" alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı puan ortalamalarının daha düşük olması sebebiyle okul yöneticilerinin okul içinde sağlıklı bir iletişim ortamı sağlamaları, öğretmenlerin örgüt geliştirme faaliyetleri konusunda görüş ve önerilerini daha fazla dikkate almaları, karar alma süreçlerine öğretmenleri de dâhil etmeleri önerilebilir. Ayrıca haftalık ders çizelgesi dağıtımı, ders programı planlamaları, okul içi ve okul dışı faaliyet görevlendirmeleri, ödül ve ceza uygulamalarında

kanun ve yönetmelikler çerçevesinde adilane bir yönetim anlayışı sergilemeleri önerilebilir. Okul yöneticilerinin öğretmenleri olumsuz psikolojiye sürükleyecek tutum ve davranışlardan kaçınmaları ve öğretmenler ile iletişimlerinde daha nazik ve yapıcı bir dil kullanmaları örgütsel mutluluk noktasında olumlu sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir. Bu amaçla okul yöneticilerinin pozitif psikoloji ve örgütsel davranış konularında yeterliliklerinin artırılması amacıyla hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.

Örgütsel mutluluğun meslektaş ilişkileri alt boyutuna ilişkin olarak:

- Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre, lisan mezunu öğretmenlerin yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre meslektaş ilişkileri açısından örgütsel mutluluk algıları düşüktür. Bu kapsamda öğretmenlerin yeterliliklerin artırılabilmesi amacı ile oryantasyon faaliyetlerinin, seminer programlarının ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesine önem verilmelidir. Ayrıca yapılacak gezi, eğlence, piknik ve özel gün organizasyonları ile öğretmenlerin mental ve psikolojik açıdan rahatlamaları ve meslektaşları ile kaynaşmaları sağlanabilir. Bu girişimler öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının yanı sıra bireysel mutluluklarına da olumlu katkı sunacaktır. Ayrıca yüksek lisans yapan öğretmenlerin meslektaş ilişkileri açısından örgütsel mutluluk algı düzeylerinin yüksek olması bulgusundan hareketle; öğretmenlerin lisansüstü eğitim faaliyetlerine katılımlarının kolaylaştırılması sağlanabilir.

Örgütsel mutluluğun çalışma koşulları alt boyutuna ilişkin olarak:

- Kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre; yaşça genç öğretmenlerin, 50 yaş üstü öğretmenlere göre; mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlere göre; kötü sosyo-ekonomik çevrede çalışan öğretmenlerin, orta ve iyi sosyo ekonomik çevrede çalışan öğretmenlere göre; öğretmen sayısının fazla olduğu ve erkek okul yöneticilerinin görev yaptığı okullarda görev yapan öğretmenlerin çalışma koşullarına ilişkin örgütsel mutluluk algılarının düşük olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda; okul çalışma koşulları bağlamında eksikliklerin giderilmesine ve yapılabilecek iyileştirmelere yönelik gerçekçi ve ulaşılabilir stratejik planlar hazırlanabilir. Özellikle insan sağlığının ve temizliğin daha da önem kazandığı salgın sürecinde okullarımızın daha

hijyenik koşullarda faaliyetlerini sürdürebilmesi için okullarda yardımcı hizmetler alanında çalışan personel sayılarının arttırılması sağlanabilir. Yeterli sayıda okul güvenlik görevlisi istihdamı sağlanabilir. Okullarda görevlendirilecek kişilerin yeterliliklerinin artırılması amacıyla halk eğitim merkezlerinde eğitim almaları sağlanabilir. Genç öğretmenlerin atamalarının öncelikli olarak sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerdeki okullara yapılması sebebiyle bu bölgelerdeki okulların çalışma koşullarını düzeltmeye yönelik girişimler yapılabilir. Sosyo ekonomik düzeyi düşük bölgelerde bulunan okulların yardım kampanyaları, kermes, kardeş okul vs uygulamaları ile çalışma koşulları açısından eksiklikleri giderilebilir. Okul çalışma koşullarında yapılacak düzenlemelerde öğretmenlerin görüş, öneri ve istekleri dikkate alınabilir. Okulların iklimlendirme, güvenlik ve teknolojik altyapıları güçlendirilebilir. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapılan okulların ve müstakil küçük okulların kantin vs. gelirlerine sahip olmaması sebebiyle işletme giderlerinin karşılanmasında ve sarf malzemesi temininde sıkıntılar yaşanabilmektedir. Bu sebeple Devlet Malzeme Ofisi aracılığıyla okulların sarf malzemesi (toner, kâğıt, dezenfektan, maske, sabun vs.) noktasında eksikliklerinin giderilmesi veya tüm okulların belirli ölçütlere göre bakanlık bütçelerinden pay almaları sağlanabilir. Daha iyi çalışma koşulları sağlama açısından kadın okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından daha başarılı bulunmaları sebebiyle kadın okul yöneticilerinin sayılarının artırılması sağlanabilir. Yönetici atamalarında kadın öğretmenlere yönelik pozitif ayrımcılık uygulanabilir. Öğretmen sayısının fazla olduğu büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının, küçük okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük seviyelerde olduğu gözlenmiştir. Bu durumun önüne geçebilmek amacıyla daha samimi ilişkilerin kurulabileceği, sorunların daha az yaşanacağı ve öğrencilerin ve öğretmenlerin ikamet adreslerine yakın ve ulaşım sorunu oluşturmayacak şekilde küçük okulların inşa edilmesi yoluna gidilebilir.

Örgütsel mutluluğun sınıf yönetimi alt boyutuna ilişkin olarak:

- Öğretmenlerin öğrencilerini ve aileleri daha yakından tanıyabilmeleri öğrencileri ile sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri için rutin aralıklarla veli ziyaretlerinin gerçekleştirilmesine önem verilmelidir. Okullarda açılacak aile eğitimi kurslarının

sayılarının artırılması sağlanabilir. Bu faaliyetlere velilerin katılımını kolaylaştırıcı girişimler yapılabilir. Öğretmenlerin çeşitli alanlarda gelişimlerini sağlayabilmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmen gelişim ve eğitim merkezleri açılabilir. Öğretmenlerin ruhsal açıdan sağlıklı olmalarını sağlamak ve pozitif kişilik özelliklerini geliştirmelerine katkı sunmak amacıyla desteğe ihtiyaç duyan öğretmenlere yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri sunulabilir.

Kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin, ek ders karşılığı görev yapan öğretmenlere göre; sınıf ve meslek dersleri öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine göre ve ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre örgütsel mutluluk algı puanlarının düşüklüğünün sebeplerinin araştırılması ve yetkili kurumlarca gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

- Araştırma sonuçlarının genellenebilir olması için farklı bölgelerde veya farklı illerde de görev yapan öğretmenler ile çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmanın daha objektif ve derinlemesine bilgi sunabilmesi için nitel araştırma yöntemlerinden veya karma araştırma yöntemlerinden faydalanılabilir.
- Okul öncesi eğitim kurumları, ilkokul, ortaokul, imam hatip ortaokulu, lise, meslek lisesi, imam hatip lisesi özelinde araştırmanın örneklemi sınırlandırılarak öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeyleri ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
- Kamu ve özel eğitim kurumları özelinde öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeyleri ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu yordadığı veya öğretmenlerin örgütsel mutluluğu ile ilişkili olduğu düşünülen farklı değişkenler ile çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin örgütsel mutlulukları ile öğrencilerin akademik başarılarının incelenebileceği çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen özelinde olmayıp okul çalışanların tamamının mutluluğunun incelenmesi üzerine araştırmalar yapılabilir. Ayrıca başka örgütsel yapılar özelinde örgütsel mutluluk kavramı ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Abdullah, A. ve Ling, Y. L. (2016). Understanding workplace happiness in schools: The relationships between workplace happiness, teachers' sense of efficacy, affective commitment and ınnovative behavior. *Academy of Social Science Journal*, *1*(4), 80-83.

Abraham, S. (2015). Factors influencing workplace happiness among employees in software companies in Bangalore. *International Journal of Research in Applied Management Science & Technology*, *2*(1), 1-8. http://zenonpub.com/images/pdf-files/Vol2-Issue2/3SusanAbraham.pdf adresinden edinilmiştir.

Acaboğa, A. (2007). *Din mutluluk ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kahramanmaraş.

Akan, D. ve Yalçın, S. (2015). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, *6*(11), 123-150.

Akan, D., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2014). Okul müdürleri liderlik stili ölçeğinin geliştirilmesi (OMLSÖ). *Electronic Journal of Social Sciences*, *13*(51), 392-415. doi:10.17755/esosder.28743

Akduman, G., ve Yüksekbilgili, Z. (2015). *İnsan kaynaklarında yeni bir vizyon: Mutluluk yönetimi.* İstanbul: Türkmen Kitabevi.

Aktan, C. C. (2011). Organizasyonlarda insan yönetimi: İnsan mühendisliği. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, *3*(2), 387-406.

Aktaş, Z. (2018). *Farabi ve John Locke'un ahlak felsefelerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniveresitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.

Akyol, A. (2015). Ebu Bekir Râzî ve üç temel erdem-değer eğitimi açısından bir okuma. *Adam Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(2), 61-83.

Akyol, E. (2015). *Üzüntüyü yenmenin çareleri-Kindî merkezli bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Çorum.

Albert, C. ve Davia, M. A. (2005). Education, Wages and Job Satisfaction. In Epunet Conference, Colchester, United Kingdom.

Alpay, M. Ü. (2019). *Ortaokul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Uşak.

Altıntaş, H. (1999). *İslam Ahlakı,* Ankara: Akçağ Yayınları.

Antoninus, M. A. (2012). *Düşünceler*. Çev. Hamiyet Ünal. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Altuntop, S. ve Tosun, C. M. (2017). Mutluluk ahlakı mümkün müdür? *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *3*(4), 182-192.

Arklan, Ü. (2006), Siyasal liderlikte karizma olgusu: Recep Tayyip Erdoğan örneğinde teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 45-65.

Arslan. A. (2008). *İlkçağ felsefe tarihi: Sokrates öncesi Yunan felsefesi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Arslan, Y. (2018). *Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü: Kocaeli.

Arslanoğlu, İ. (2000). Mevlâna'nın aşk ve insan felsefesi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, *0*(16), 175-196.

Arun, K. (2008). *Liderlik tarzları ile paylaşımcı bilgi kültürü ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.

Aslan, S. (2019). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel adalet düzeyleri üzerindeki etkisinde örgütsel bağlılığın aracılık rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Aslan, Ş. (2009). *Duygusal zekâ ve dönüşümcü, etkileşimci liderlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aslan, Ş. (2019). *Geçmişten günümüze liderlik kuramları*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Aslan, Ü. (2013). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Gaziantep.

Atasoy, R. (2020). The Relationship between School Principals' Leadership Styles, School Culture and Organizational Change. *International Journal of Progressive Education*, *16*(5), 256-274.

Avcı, M. (2019). Seneca etiğinde bilgi, erdem ve mutluluk ilişkisi. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, (10), 67-76.

Avolio, B. J., ve Bass, B. M. (2001). *Developing potential across a full range of leadership: Cases on transactional and transformational leadership*. London: Psychology Press.

Aydın, F. (2014). Teleolojik ahlak anlayışlarında mutluluğa ulaşmada ahlaki değerlerin yeri. *Asya Öğretim Dergisi, 2*(2), 52.

Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınları.

Aydın, M. (2018). John Stuart Mill'in erdem teorisi ve araçsallaştırılmış değerler. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 20*(37), 53-79.

Aydın, T. (2017). Mutluluk https://tuba-aydin.com/mutluluk/ adresinden edinilmiştir.

Aydınlı, Y. (2000). *Farabi'de tanrı-insan ilişkisi*, İstanbul: İz Yayıncılık.

Ayvaz, M. (2018). Mevlânâ Celâleddîn Rûmî'nin ahlak öğretisinde mutluluk. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilgiler Dergisi*, *2*(1), 87-108.

Bakan, İ. (2008). "Örgüt kültürü" ve "liderlik" türlerine ilişkin algılamalar ile yöneticilerin demografik özellikleri arasındaki ilişki: bir alan araştırması. *KMU İİBF Dergisi, 10* (14). 13-40.

Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 12* (19), 73-84.

Barnard, C. (1994). *The Functions of Executive*. Cambridge: Harward University Press.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectation*. New York: Free Press.

Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, *18*(3), 19-31.

Bass, B. M., ve Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership: A response to critiques. Leadership Theory And Research. M. M. Chemers ve R. Ayman (Eds.) *Leadership theory and research: Perspectives and directions.* (p. 49–80). San Diego: Academic Press.

Bass, B. M., ve Avolio, B. J. (Eds.). (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. London: Sage Publications.

Bass, B. M., ve Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Baş, S. (2018). *Lise müdürlerinin liderlik stilleri ile değişimi yönetme yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kastamonu.

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetsel davranış*. Ankara: Nobel Yayınları.

Başok Diş, S. (2017). Bentham ve Mill'in klasik faydacılığı bağlamında mutluluk problemi. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, (7), 80-100.

Bayraktar, M. (2001). *İslam felsefesine giriş*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Baysal, S. ve Aka, İ.Ç. (2013). Bir pazarlama stratejisi olarak mutluluk temasının markalar tarafından kullanılması: Mutluluk temelli pazarlama üzerine bir araştırma. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi* 5(1), 84-93.

Bbc News (2017, 25 Ekim) Einstein'ın mutluluk formülleri 1 milyon 560 bin dolara satıldı. https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-41744469 adresinden 20 Ekim 2020'de ulaşılmıştır.

Bennis, W., ve Nanus, B. (1985). *Leaders: The Strategies for Taking Charge*. New York: Harper ve Row.

Bentler, P.M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin, 107*(2), 238-246.

Bilgin, Ö. ve Erek, İ. E. (2019). İslam ahlâk felsefesinde akıl ve mutluluk ilişkisi. *Journal of International Social Research, 12*(66), 1279-1288.

Billington, R. (1997). *Felsefeyi yaşamak.* Çev. Abdullah Yılmaz. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Bircan, H. H. (2001). *İslam felsefesinde mutluluk.* İstanbul: İz Yayıncılık.

Birdoğan Kuvvet, A. (2019). *Okul müdürlerinin öğretim liderlikleri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Blake, R. R., ve Mouton, J. S. (1978). *The new managerial grid*. Houston: Gulf Publishing Company.

Bolden, R., Gosling, J., Marturano, A. ve Dennison, P. (2003). *A review of leadership theory and competency frameworks*. Centre for leadership studies, United Kingdom: University of Exeter.

Bollen, K. A. (1986). Sample size and Bentler and Bonett's nonnormed fit index. *Psychometrika, 51*(3), 375-377.

Boyraz, A. (2018). *Özel eğitim okul müdürlerinin liderlik stillerinin okul kültürü ve iklimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Bravo, H. (2007). Augustinus'un varlık ve bilgi görüşleri. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, (15), 111-128.

Brickman, P. ve Campbell, D. T. (1971). Hedonic relativism and planning the good science. In. MH Appley (Ed.), Adaptation level theory: *A symposium* (pp. 287-302). Newyork: Academic Press

Bridge, B. (2003). *Eğitimde vizyoner liderlik ve etkin yöneticilik*. İstanbul: Beyaz Yayınları.

Brief, A.P., Butcher, A.H., George, J.M. ve Link E.K. (1993). Integrating bottom-up and top-down theories of subjective well-being: The case of health. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*(4), 646–653.

Brief, A. P. ve Weiss, H. M. (2002). Organizational behavior: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 279-307.

Budak, G., ve Budak, G. (2004). *İşletme yönetimi*. İzmir: Fakülteler Kitabevi Barış Yayınları.

Buluç, B. (2010). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, *34*(152).

Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: Bir norm çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Gaziantep.

Buss, D. M. (2000). The evolution of happiness. *American psychologist, 55*(1), 15-23.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2018). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Can H., Aşan Ö. ve Aydin E. M. (2006). *Örgütsel davranış*. H. Can (Ed.), *Önderlik: kuramlar ve uygulamalar içinde* (s. 293-335). İstanbul: Arıkan Yayınları.

Canıtez, S. (2018). *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel sessizlik üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Cansüngü, O. (2016). *İlk ve ortaokul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri üzenindeki etkisi ve bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Cantor, N. (1990). From thought to behavior:" Having" and" doing" in the study of personality and cognition. *American psychologist, 45*(6), 735.

Carver, C. S. (2003). Pleasure as a sign you can attend to something else: Placing positive feelings within a general model of affect. *Cognition and Emotion, 17*(2), 241-261.

Celal, V. (2018). İhvan-ı Safa'da mutluluk düşüncesi. *Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, *5*(9), 11-17.

Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Cevizci, A. (2009). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Say Yayınları.

Cevizci, A. (2017). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Say Yayınları.

Ch, A. H., Ahmad, S., Malik, M. ve Batool, A. (2017). Principals' leadership styles and teachers' job satisfaction: A correlation study at secondary level. *Bulletin of Education and Research*, *39*(3), 45-56.

Cihangir Çankaya, Z. (2005). *Öz belirleme modeli: Özerklik desteği, ihtiyaç doyumu ve iyi olma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd Ed.). New York: Lawrence Earlbaum Associates.

Coşkun, A. (2012). Yeme bozukluklarında moleküler mekanizmalar. *Tübitak Bilim ve Teknik Dergisi*, *45*(531), 58-62.

Csikszentmihalyi, M. (2004). *İyi iş: Liderlik, mutluluk ve anlam oluşturma.* Çev. Ahmet Kardam. İstanbul: Acar Matbaacılık.

Csikszentmihalyi, M. (2005). *Akış: Mutluluk bilimi*. Çev. Semra Kunt Akbaş. Ankara: HYB yayınları.

Cuñado, J. ve De Gracia, F. P. (2012). Does Education Affect Happiness? Evidence for Spain. *Social Indicators Research*, *108*(1), 185-196.

Çağırıcı, M. (1995). Kindi'nin Def'u'l-ahzan adlı risalesi, kaynakları ve tesirleri. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 0*(7-10), 221-241.

Çağrıcı, M. (2008). *Saadet*. İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.

Çalışkan, İ. G. (2009). *Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerinin okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına ilişkin algılarına göre incelenmesi özel eğitim öğretmenleri örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul

Çekmecelioğlu, H. G. ve Ülker, F. (2014). Lider-üye etkileşimi ve çalışan tutumları üzerindeki etkisi: Eğitim sektöründe bir araştırma. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (28), 35-58.

Çelik, C. ve Sünbül, A. G. Ö. (2008). Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: Mersin ilinde bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *13*(3), 49-66.

Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *4*(4), 423-442.

Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik.* Ankara: Pegem Akademi

Çelik, V. (2013). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19* (2), 207-237.

Çetin, S. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kocaeli.

Çetin, S. ve Polat, S. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının analizi. Y. Kondakçı, S. Emil, K. Beycioğlu (Eds.) *14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (s.163-168). Ankara: Pegem Akademi.

Çırpan, H. (1999). Lider mi, yönetici mi? *Active Bankacılık ve Finans Dergisi, 1*(2), 1-5.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

Daco, P. (1989). *Çağdaş psikolojinin olağanüstü başarıları*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Daft, R. L. (2013). *Management*. United Kingdom: Cengage Learning.

Daft, R. L., ve Marcic, D. (2011). *Management: The New Workplace*. Mason: OH South-Western Cengage Learning.

Daniels, K. (2000). Measures of five aspects of affective well-being at work. *Human Relations, 53*(2), 275-294.

Danna, K. ve Griffin, R. W. (1999). Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the literature. *Journal of management, 25*(3), 357- 384.

Davidson, R. J. (2005). Emotion regulation, happiness, and the neuroplasticity of the brain. *Advances in mind-body medicine*, *21*(3-4), 25-28.

Demir, M. ve Davidson, I. (2013). Toward a better understanding of the relationship between friendship and happiness: Perceived responses to capitalization attempts, feelings of mattering, and satisfaction of basic psychological needs in same-sex best friendships as predictors of happiness. *Journal of Happiness Studies*, *14*(2), 525-550.

Demir, M. Ş., Usta, M. E., Yayla, A., Taşkın, N., Hastunç, Y. ve Özlem, A. L. A. V. (2016). Çeşitli Nöro-Bilişsel & Nöro-Pedagojik Uygulama ve Modalitelerin Bilişsel Becerilerin Gelişimi Üzerindeki Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 679-696.

Demircan, T. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Uşak.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychology Bulletin, 95*(3), 542-575.

Diener, E. (2000). Subjective Well-Being, The Science of Happiness and a Proposal for a National Index. *American Psychologist, 55* (1), 34-39.

Diener, E. (2009). *The science of well-being: The collected works of Ed Diener.* Social Indicators Research Series, Volume 37. New York: Springer.

Diener, E. ve Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science, 7*(3), 181-185.

Diener, E. ve Seligman, M. E. (2002). Very happy people. Psychological Science, *13*(1), 81-84

Diener, E., Suh, E., Lucas, R.E. ve Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.

Diener, E., Suh, M. E. ve Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology, 24*(1), 25-41.

Dirican, M. (2007). *Öğretmen ve öğrencilerin liderlik algılamaları üzerine bir alan araştırması: Ankara ili lise ve dengi okullar uygulaması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Doğan, T. (2020, 28 Nisan). Mutlulukla ilgili iyi ve kötü haberler. https://www.tayfundogan.net/2020/04/28/mutlulukla-ilgili-iyi-ve-kotu-haberler/ adresinden edinilmiştir.

Doğan, T. ve Aydın, F.T. (2020). Mutlu çocuklar mutlu yetişkinler mi oluyor? *İnsan & Toplum Dergisi, 11*(1), 69-95.

Doğan, T. ve Eryılmaz, A. (2014). The role of social intelligence in happiness. *Croatian Journal of Education, 16*(3), 863-878.

Dotan, H. (2007). *Friendship ties at work: Origins, evolution and consequences for managerial effectiveness* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of California, United States.

Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim, 38*(170), 266-280.

Drucker, P. F. (1996). Your leadership is unique. *Leadership Journal, 17*(4), 54-55.

Dumludağ, Ö. G. (2011). *Mutluluk ve iktisadi parametreler üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Durak, N. (1995). *Platon ve Farabi felsefesinde erdem kavramı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Düzgün, O. (2016). *Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Tokat.

Elekoğlu, F. ve Demirdağ, S. (2020). Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri, iletişim becerileri ve liderlik stillerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, *8*(1), 101-117.

Emmons, R. A. ve McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of personality and social psychology*, *84*(2), 377-389

Eraslan, L. (2004). Okul düzeyinde dönüşümcü liderlik. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 1-22.

Eraslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi. *Milli Eğitim Dergisi, 162*(01), 1-14.

Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Liderlik sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Eren, E. (2009). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş ve küresel yaklaşımlar* (9. Baskı.), İstanbul: Beta Yayıncılık.

Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (13. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

Ertuğrul, A. ve Töremen, F. (2017). Okul yöneticileri liderlik stillerinin okul iklimi üzerindeki etkisi: Gaziantep orta öğretim okullarında bir uygulama. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi 4*(7), 48-82.

Eryılmaz, A. (2009). *Başa çıkma stratejilerinin kişilik özellikleriyle ergen öznel iyi oluşu arasındaki aracı rolü* (Yayımlanmamış doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Eryılmaz, A. (2011). Ergen öznel iyi oluşunun, öznel iyi oluşu arttırma stratejilerini kullanma ile yaşam amaçlarını belirleme açısından incelenmesi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi, 24*(1), 44-51.

Eryılmaz, A. (2016). *Herkes için mutluluğun başucu kitabı: teoriden uygulamaya pozitif psikoloji*. Ankara: Pegem Akademi.

Eryılmaz, F. (2006). *Endüstri meslek lisesi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Espinoza, S. M. (2013). *The effects of principal's transformational leadership behaviors on teacher leadership development and teacher self efficacy*. United States: The University of Texas-Pan American.

Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. New York: Printice-Hall.

Fârâbî, E. N. (2004). *Kitâbü'l-Mille "Din Üstüne"*. Çev. Yaşar Aydınlı. Bursa: Arasta Yayınları.

Fârâbî, E. N. (2005). *Farabi'nin iki eseri: Fusûlü'l-medenî - Tenbîh alâ sebîli's-sa'âde.* Çev. Hanifi Özcan. İstanbul: M. Ü. İFAV Yayınları.

Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International journal of management reviews, 12*(4), 384-412.

Fordyce, M. W. (1983). A program to increase happiness: Further studies. *Journal of counseling psychology, 30*(4), 483-498.

Frankl, V. E. (2007). *İnsanın Anlam Arayışı*. Çev. Selçuk Budak. İstanbul: Öteki Yayınları.

Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broadenand-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*(3), 218-226.

French J. R., ve Raven, B. H. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* (ss. 150-167). Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.

Freud, S. (1999). *Uygarlığın huzursuzluğu*, Çev. Haluk Barışcan. İstanbul: Metis Yayınları.

Frey, B. S. ve Stutzer, A. (2000). Happiness, economy and institutions. *The Economic Journal, 110*(466), 918-938. http://dx.doi.org/10.1111/1468-0297.00570

Frey, B. S. ve Stutzer, A. (2000). Maximising happiness? *German Economic Review, 1*(2), 145-167.

Frey, B. S., ve Stutzer, A. (2001). *Happiness and economics: How the economy and institutions affect human well-being.* New Jersey: Princeton University Press.

Fromm, E. (1999). *Erdem ve mutluluk*, Çev. Ayda Yörükan. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Gavin, J. ve Mason, R. (2004). The virtuous organization: The value of happiness in the workplace. *Organizational Dynamics, 33*(4), 379-392.

Gazâlî, İ. (1974*). İhyâu 'Ulûmi'd-Dîn*, Çev. Ahmed Serdaroğlu. İstanbul: Bedir Yayınları.

Gazâlî, İ. (2017). *Kimya-yı saadet*. Çev. Ali Arslan. İstanbul: Merve Yayınevi.

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

Genç Yücel, B. (2019). *Okulöncesi yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Gençay, A. (2014). *Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve okul imajı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., Donelly, J. H. ve Konopaske, R. (2012). *Organizations: Behavior, Structure, Processes* United States: McGraw-Hill Irwin.

Goleman, D. (2007). *Sosyal zekâ*, Çev. Osman Çetin Deniztekin. İstanbul: Varlık Yayınları.

Gordon, T. (1999). *Etkili liderlik eğitimi*. Çev. Emel Aksay. İstanbul: Sistem Yayınları.

Gökberk, M. (2011). *Felsefe tarihi* (22. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Green, L. M. (2016). *The relationship between principals' leadership styles and school culture, as assessed by teachers* (Doktora tezi). Mississippi College.

Green, R. D. (1999). Leadership as a function of power. *Proposal Management, 1*(8), 54-56.

Green, S. B., ve Salkind, N. J. (2016). *Using SPSS for Windows and Macintosh, books a la carte*. Pearson.

Grinde, B. (2002). Happiness in the perspective of evolutionary psychology. *Journal of Happiness Studies*, *3*(4), 331-354.

Güçlü, N., ve Koşar, S. (2020). *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.

Gül, S. (2017). Mutluluk ekonomisi ve göç üzerine bir inceleme (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Gültekin, C. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerine etkisi: İstanbul ili Anadolu yakası örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Güney, S. (2015). *Örgütsel Davranış*, (3.bs.), Ankara: Nobel Yayınları.

Güngör, A. (2017). Eğitimde pozitif psikolojiyi anlamak. *Journal of Turkish Educational Sciences, 15*(2), 154-166.

Haybron, D. M. (2000). Two philosophical problems in the study of happiness. *Journal of Happiness Studies*, *1*(2), 207-225.

Headey, B., Veenhoven, R. ve Wearing, A. (1991). Top-down versus bottom-up theories of subjective well-being. *Social Indicators Research*, *24*(1), 81–100. https://doi.org/10.1007/BF00292652

Headey, B., ve Wearing, A. J. (1992). *Understanding happiness: A theory of subjective well-being*. Melbourne: Longman Cheshire.

Headey, B. ve Wooden, M. (2004). The effects of wealth and income on subjective well-being and ill-being. *Economic record*, *80*(1), 24-33.

Hefferon, K., ve Boniwell, I. (2014). *Pozitif psikoloji: Kuram, araştırma ve uygulamalar*. Çev. Tayfun Doğan. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Helliwell, J. F., Huang, H., Wang, S. ve Norton, M. (2021). World happiness, trust and deaths under COVID-19. *World Happiness Report 2021*, 13-57.

Hersey, P., Blanchard, K. H. ve Johnson, D. E. (2007). *Management of organizational behavior* (Vol. 9). Upper Saddle River, NJ: Prentice hall.

Hıdıroğlu, A. (2018). *Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan liderlik stilleri ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki (Tekirdağ örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Hodgetts, R. M., ve Luthans, F. (2006). *International management, culture, strategy, and behavior* (6th ed). New York: McGraw Hill/Irwin Publish.

Hogg, M. A., ve Vaughan, G. (2002). *An introduction to social psychology*. Frenchs Forest, N.S.W: Pearson Education.

Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama.* Çev. Selahattin Turan. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Hsieh, T. (2010). *Delivering happiness: A path to profits, passion, and purpose*. NY: Business Plus.

Hunt, J. G. (1999). Transformational/charismatic leadership's tranformation of the field: An historical essay. *The Leadership Quarterly, 10*(2), 129-144.

Işık, N. (2014). *Liderlik Yaklaşımları ve Hizmetkar Liderliğin İşgrenlerin Organizasyonel Bağlılıklarına Etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

İbn Haldûn. (2015). *Tercüme-i mukaddeime-i İbn Haldûn*. (1. Baskı) Çev. Ahmet Cevdet Paşa. İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.

İlhan, T. (2009). *Üniversite öğrencilerinin benlik uyumu modeli: Yaşam amaçları, temel psikolojik ihtiyaçlar ve öznel iyi oluş* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

İskenderoğlu, M. (2005). Thomas Aquınas'ta mutluluk. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (SAUIFD), 7*(11), 97-119.

Jalali, Z. ve 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.

Kabal, D. (2019). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mutluluk düzeyleri üzerine bir çalışma (Kocaeli örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Sakarya.

Kahneman, D., Diener, E. ve Schwarz, N. (Eds.). (1999). *Well-being: Foundations of hedonic psychology*. Russell Sage Foundation.

Kahveci, H. (2015). *Epiktetos, Sokrates ve Stoa'da erdemli yaşam ve mutluluk* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kalkan, Ü., Altınay Aksal, F., Altınay Gazi, Z., Atasoy, R., ve Dağlı, G. (2020). The relationship between school administrators' leadership styles, school culture, and organizational image. *Sage Open*, *10*(1).

Kangal, A. (2013). Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve Türk hane halkı için bazı sonuçlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(44), 214-233.

Kant, I. (1999). *Practical philosophy*. UK: Cambridge University Press.

Kantos Ertan, Z. (2011). Örgüt metaforlarında liderlik: kavramsal bir çözümleme. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 135-158.

Kaplan, A. (1964). Power in perspective, in Khan, Robert ve Elise boulding, *Power and Conflict in Organizations*, Tavistock Publications:11-33.

Karacoşkun, M. D. (1 Ekim 2020). Aşk var, mutluluk var! Mevlâna düşüncesinde mutluluk. *Somuncubaba İlim Kültür Dergisi* (158), 80-82.

Karaçay, B. (2012). Modern bilimin ışığında mutluluğun sırları. *Tübitak Bilim ve Teknik Dergisi,* (532), 16-25.

Karakuş, H. (2011). Hemşirelerin iş tatmin düzeyleri: Sivas ili örneği. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(6), 46-57.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler* (33. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi, 4*(4), 443-465.

Karip, E. (2014). Yönetim biliminin alanı ve kapsamı, S. Turan (Ed.), *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama içinde*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Kavrayıcı, C. (2019). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 3*(2), 116-131.

Kaya, A. (2015). *Felsefi risaleler-Kindî.* İstanbul: Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları.

Kaya, A. ve Usta, M.E. (2019). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. H. Çiftçi (Ed.), 4.Uluslararası Gap Sosyal Bilimler Kongresi içinde (s.267-272). Şanlıurfa: Harran Üniversitesi.

Kaya, Y. (2014). *Mutluluk öğretisi bağlamında Stoa felsefesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Malatya.

Kazancı, N. (2010). *İlköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Sakarya.

Keçecioğlu, T. (2003). *Lider ve liderlik*. İstanbul: Okumuş Adam Yayınları.

Kelekçi, H. (2015). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Kütahya.

Kılavuz, A. S. (2004). *Ana hatlarıyla İslam akaidi ve kelama giriş*. İstanbul: Ensar Neşriyat.

Kılınç, T. (1995). Durumsal liderlik anlayışında gelişmeler. Liderliğe ikameler yaklaşımı (Substitutes for leadership). *İÜ İşletme Fakültesi Dergisi, 24*(1), 59-76.

Kırel, Ç., ve Özkalp, E. (1998). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: AÜ AÖF Yayınları.

Kjerulf, A. (2015). *Sabah 9'dan akşam 6'ya happyhour*, İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.

Klein, S. (2006). *The science of happiness: How our brains make us happy and what we can do to get happier*. Cambridge: Scribe Publications.

Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.

Kline, R.B. (2019). *Yapısal eşitlik modellemesinin ilkeleri ve uygulaması [Psinciples and practice of structural equation modeling]*. Çev. Sedat Şen (Edt.). Ankara: Nobel Yayınevi.

Koçel, T. (2013). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.

Konan, N. ve Taşdemir, A. (2019). Öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük algıları ile mutluluk düzeyleri algıları arasındaki ilişki. *Scientific Educational Studies, 3*(2), 132-152.

Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *14*(1), 75-98.

Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Malatya.

Kotaoğlu, Z. (2019). *Temel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerine güveni ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki (Sakarya ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Sakarya.

Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Kuzucu, Y. (2006). *Duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik bir psiko-eğitim programının, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade etme eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi oluşlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Lama, D., ve Howard C. Cutler, M.D. (2000). *Mutluluk sanatı yaşam için bir el kitabı*. Çev. Güneş Tokcan. İstanbul: Dharma Yayınları.

Lazarus, R. S., ve Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer publishing company.

Leithwood, K. A. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership, 49* (5), 8-12.

Locke, J. (1999). *İnsanın anlama yetisi üzerine bir deneme*. Çev. Meral Delikara Topçu. İstanbul: Öteki Yayınevi.

Lovett, N. ve Lovett, T. (2016). Wellbeing in education: Staff matter. *International Journal of Social Science and Humanity*, 6(2), 107-112.

Lunenburg F.C., ve Ornstein A.C. (1996). *Educational Administration Concepts and Practice*, Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Lunenburg, F. C., ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. Çev. Gökhan Arastaman. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.

Luthans, F. (2011). *Organizational behavior, An Evidance Based Approach*, (12th. Edition), New York: McGraw Hill Irwin.

Lykken, D. ve Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological science*, *7*(3), 186-189.

Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American psychologist*, *56*(3), 239-249.

Lyubomirsky, S. (2008). *The how of happiness: A scientific approach to getting what you want in life.* New York: Penguin Books.

Lyubomirsky, S., King, L. ve Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, *131*(6), 803-855.

Lyubomirsky, S., Sheldon, K.M. ve Schkade, D. (2005) Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, *9*(2), 111-131.

Maenapothi, R. (2007). *Happiness in the workplace indicator*. (Master's Thesis). Human Resource Development, National Institute of Development Administration.

Maral, M. (2016). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Sakarya.

MarketingTürkiye. (2019 3 Ağustos). Türkiye'de çalışanların %85'i mutsuz. Erişim adresi: https://www.marketingturkiye.com.tr/haberler/turkiyede-calisanlarin-yuzde-85i-mutsuz/

Metin, G. (2020). *Kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Karaman.

Miskeveyh, İ. (2013). Tenzibu'l-ahlâk. Çev. Abdulkadir Şener, Cihat Tunç, İsmet Kayaoğlu. İstanbul: Büyüyenay Yayınları.

Miskeveyh, İ. (2017). Mutluluk ve felsefe: Tertibu's-sa'adat ve menazilu'l-ulum. Çev. Hümeyra Özturan. İstanbul: Klasik Yayınları.

Moçoşoğlu, B. ve Kaya, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki: Şanlıurfa ili örneği. *Harran Maarif Dergisi*, *3*(1), 52-70.

Mohanty, M. S. (2009). Effects of positive attitude on happiness and wage: Evidence from the US data. *Journal of Economic Psychology*, *30*(6), 884-897.

Montaigne. (1997). *Düşünceler.* Çev. Sabahattin Eyyüboğlu. İstanbul: Cem Yayınevi.

Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American psychologist, 55*(1), 56–67.

Myers, D. G. ve Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological science*, *6*(1), 10-19.

Nair, A. (2018). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile politik becerileri arasındaki ilişki "Tekirdağ Örneği"* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Nartgün, Ş. S., Nartgün, Z. ve Arıcı, U. D. (2016). Okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile otantik liderlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 2* (2), 1-26

Nazim, F. ve Mahmood, A. (2016). Principals' transformational and transactional leadership style and job satisfaction of college teachers. *Journal of Education and Practice, 7*(34), 18-22.

Nbeyin. (2020 6 Ekim). "mutlu olmak neden önemlidir?", https://nbeyin.com.tr/mutlu-olmak-onemlidir/ adresinden erişilmiştir.

Nikolova, M. ve Graham, C. (2014). Employment, late-life work, retirement, and well-being in Europe and the United States. *IZA Journal of European Labor Studies, 3*(5), 1-30.

Northouse, P. G. (2015). *Leadership: theory and practice*. New York: Sage Publications, Thousand Oaks.

Odabaş, S. (2013). *Ruhun erdeme uygun etkinliği olarak Aristoteles'in mutluluk tanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Galatasaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Odabaş, U. K. (2019). Eudaimonia'nın sokratik görünümü: Erdem bilgidir ve hiç kimse bilerek kötülük yapmaz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23*(1), 93-102.

Odabaşı, Ş. (2016). *Üniversite öğrencilerinin online oyun bağımlılığı düzeylerinin öznel mutluluk düzeyleriyle ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Sakarya.

Okçu, V. (2011). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve yıldırma yaşama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Oktik, N. (2004). *Huzur evinde yaşam ve yaşam kalitesi: Muğla örneği*. Muğla: Muğla Üniversitesi Yayınları.

Olmstead, J. A. (2000). *Executive leadership: Building world-class organizations*. UK: Routledge.

Omay, M. (2004). *Aristoteles ahlakında 'mutluluk' kavramı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Oshio, T. ve Kobayashi, M. (2011). Area-level income inequality and individual happiness: Evidence from Japan. *Journal of Happiness Studies, 12*(4), 633-649.

Oswald, A. J., Proto, E. ve Sgroi, D. (2015). Happiness and productivity. *Journal of Labor Economics*, *33*(4), 789-822.

Ömürgönülşen, M. ve Sevim, L. (2005). Reddin'in üç boyutlu liderlik teorisi'nin liderlik literatüründeki yerinin irdelenmesi ve ampirik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *12*(2), 91-103.

Özdamar, K. (2002). *Paket programlarla istatistiksel veri* analizi-1. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Özdemir, D.M. ve Kış, A. (2019). Öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin incelenmesi: Gaziantep İli örneği. *14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde (s.191-196). Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.

Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z. ve Küllük, M. C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(1), 615-635.

Özgen, M. K. (2007) *Mutluluk problemi*. İstanbul: Artus Kitap Yayınevi.

Özgener, S. ve Kılıç, G. (2009). Eğitim kurumlarında liderlik tarzları ve örgüt kültürünün performans üzerindeki etkisi. 17. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi içinde* (s.21-23). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.

Özkalp, E., ve Kırel, Ç. (2010). *Örgütsel davranış* (6.Baskı). Eskişehir: Ekin Kitabevi Yayınları.

Özkan, Y. (2014). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okulların etkililik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

Özler, E., Paşaoğlu, D., Tokgöz, N., Şakar, N. ve Özalp, İ. (2013). *Liderlik yönetim ve organizasyon*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özmusul, M. (2019). Okul yöneticilerinin sosyal liderlik rolleri. H. Çiftçi (Ed.), *4.Uluslararası Gap Sosyal Bilimler Kongresi* içinde (s.267-272). Şanlıurfa: Harran Üniversitesi.

Özocak, A. ve Yılmaz, E. (2020). Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin örgütsel mutluluklarına etkisi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, *7*(1), 80-94.

Paglis, L. L. ve Green, S. G. (2002). Leadership self-efficacy and managers' motivation for leading change. *Journal of Organizational Behavior,* 23(2), 215-235.

Paschoal, T. ve Tamayo, A. (2008). Construction and validation of work well-being scale. *Avaliação Psicológica, 7*(1), 11-22.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B. ve Bommer, W. H. (1996). Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust, and organizational citizenship behaviors. *Journal of management*, *22*(2), 259-298.

Pogosyan, M. (2016). How Does Culture Affect Our Happiness? Happiness and its many tastes (Posted May 24, 2016). https://www.psychologytoday.com/blog/between-cultures internet adresinden 12 Mart 2017 tarihinde edinilmiştir.

Pryce-Jones, J. (2010). *Happiness at work. Maximizing your psychological capital for success*, Chicester: Willey Blackwell.

Quick, J. C. ve Quick, J. D. (2004). Health, happy, productive work: A leadership challenge. *Organizational Dynamics, 33*(4), 329-337.

Raj, R., Tiwari, G. K. ve Rai, P. K. (2019). Assessing the predictive strengths of school organizations and organizational cultures in interdependent happiness of the secondary school teachers. *IAHRW International Journal of Social Sciences Review*, *7*(6), 1093-1101.

Randall, D. M. (2012). Leadership and the use of power: shaping an ethical climate. *The Journal of Applied Chrıstıan Leadership*, *6*(1), 28-35.

Rego, A. ve Cunha, M. P. (2009). How individualism–collectivism orientations predict happiness in a collectivistic context. *Journal of Happiness Studies*, *10*(1), 19-35.

Rego A, ve Cunha M. P.(2009). Do the opportunities for learning and personal development lead to happiness? It depends on workfamily conciliation. *Journal of Occupational Health Psychology, 14*(3), 334-348.

Russell, B. (2003). *Mutluluk yolu*, Çev. Nurettin Özyürek. İstanbul: Varlık Yayınları.

Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, *52*(1), 141-166.

Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069-1081.

Sabuncuoğlu, Z., ve Tüz, M. V. (1998). *Örgütsel psikoloji*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Saenghiran, N. (2013). Towards enhancing happiness at work: A case study. *Social Research Reports*, *5*(25), 21-33.

Sancak, T. (2019). *Öğretmenlerin okullardaki mekân düzenlemelerine ilişkin memnuniyetleri ile mutluluk ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Saruhan, S. C., ve Yıldız, M. L. (2013). *Çağdaş yönetim bilimi* (2. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Saygılı, S. (2015). *Mutluluk elimizde*. İstanbul: Elit Kültür Yayınları.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H.(2003). Evaluating the fit of structural eguation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Method of Psychological Research Methods of Psychological Research Online*, *8*(2), 23-74.

Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological assessment, 8*(4), 350-353.

Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Selbi, C. (2018). *Okullarda öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Gaziantep.

Selen, E. (2014). *Seneca'nın Hercules Furens adlı eseri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Seligman, M. E. (2007). *Gerçek mutluluk*. Çev. Semra Kunt Akbaş, Ankara: HYB Yayınları.

Seligman, M. E. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An Introduction. *American Psychologist, 55* (1), 5-14.

Selim, S. (2008). Life satisfaction and happiness in Turkey. *Social Indicators Research*, 88(3), 531-562.

Selim, S. (2012*). Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye'de bireysel yaşam tatmini ve mutluluk düzeylerini etkileyen faktörlerin karşılaştırmalı analizi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Seperich, G. J., ve McCalley, R. W. (2006). *Managing power and people*. New York: ME Sharpe.

Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership, 41*(5), 4-13.

Serinkan, C. (2008). *Liderlik ve motivasyon*. Ankara: Nobel Yayınları.

Sevindik, D. (2015). *Orta yaş dönemi bireylerde dindarlık - mutluluk ilişkisi: Denizli örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Isparta.

Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A. ve Dillon, W.R. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of Business Research, 58*(1), 935-43.

Shively, R. W. (1994). Community power structures. *Economic Development Review, 12*(3), 13.

Siegall, M. ve McDonald, T. (2004). Person-organization value congruence, burnout and diversion of resources. *Personnel Review, 33*(3), 291-301.

Simmons, B. L. (2014). Organizational characteristics of happy organizations. In P. Y. Chen, ve C. L. Cooper (Eds.), *Work and wellbeing* (pp. 1-18). Hoboken: John Wiley Sons, Inc.

Sînâ, İ. (2011). *El işarat ve't tenbihat*. Çev. Ali Durusoy, Muhittin Macit, Ekrem Demirli. İstanbul: Vakıflar Bölge Müdürlüğü.

Sipahi, B., Yurtkoru, E.S. ve Çinko, M. (2006). *Sosyal bilimlerde Spss'le veri analizi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Snow, E. L. (2013). *The impact of attachment on friendship satisfaction and correlates of well-being of older adult females* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). California State University Long Beach, United States.

Sonel, Z. (2019). *Eğitim yöneticilerinin liderlik stillerinin düşünme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.

Song, S. H. (2005). *Workplace friendship and its impact on employees' positive work attitudes: A comparative study of Seoul City and New Jersey state government public officials.* Rutgers The State University of New Jersey-Newark.

Stahl, D. A. (1998). The nuts and bolts of prospective payment. *Nursing management*, *29*(7), 20-23.

Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research, 25*(2), 173-180.

Steptoe, A. (2019). Happiness and health. *Annual Review of Public Health, 40*(1), 1-21.

Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *The Journal of Psychology, 25*(1), 35-71.

Suh, E., Diener, E. ve Fujita, F. (1996). Events and subjective well-being: Only recent events matter. *Journal of personality and social psychology*, *70*(5), 1091-1102.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49-74.

Şahin, A., Temizel, H. ve Örselli, E. (2004). Bankacılık sektöründe çalışan yöneticilerin liderlik tarzlarını algılayış biçimleri ile çalışanların yöneticilerinin liderlik tarzlarını algılayış biçimlerine yönelik uygulamalı bir çalışma. *3. Ulusal Bilgi Ekonomi ve Yönetim Kongresi* içinde (s.657-665). Eskişehir: Osman Gazi Üniversitesi Yayın No: 108.

Şahin, M. E. (2014). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okulların gevşek yapılı örgütler olması arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Şeker, M. (2009). Mutluluk ekonomisi. *İstanbul Journal of Sociological Studies, 0*(39), 115-140.

Şentürk, Y. E. (2019). *Okul yönetim sürecinde müdürlerin liderlik stillerinin rehber öğretmenler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Uşak.

Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, *29*(307), 13-21.

Şimşek, M. Ş. (2002). *Yönetim ve organizasyon,* (7.baskı), Konya: Günay Ofset.

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş:(Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları)*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Şimşek, Ş., Çelik, A. ve Akgemli, T. (2016). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütsel davranış*, (9.baskı), Konya: Eğitim Yayınevi.

Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tadić, M., Bakker, A. B. ve Oerlemans, W. G. (2013). Work happiness among teachers: A day reconstruction study on the role of self-concordance. *Journal of School Psychology, 51*(6), 735-750.

Tanrıöğen, Z. M. (2009). Okul yönetiminde yeni bir anlayış: Dağıtıcı liderlik. *IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi* içinde (s.469-474). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Tarhan, N. (2013). *Mutluluk psikolojisi ve stresle başa çıkma.* İstanbul: Timaş Yayınları.

Tarhan, N. (15 Mart 2019). Mutluluk bir entropidir. https://www.nevzattarhan.com/mutluluk-bir-entropidir.html adresinden edinilmiştir.

Tarım, N. (2010). Türk inşaat sektöründe liderlik yaklaşımları ve cinsiyet arasındaki ilişki üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Taş, O. (2006). *İbni Sina'nın ahlak felsefesinde mutluluk* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesiyle SPSS ile veri analizi* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tenaglia, S. (2007). Testing theories on happiness: a questionnaire. *University of Tor Vergata-Roma, Working Paper*, 1-44.

Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(14), 1-16.

Thomason, T., Doğan, T. ve Akcanbaş, M. (2020). Nasıl mutlu olunur? Sigmund Freud ile sanal bir konuşma. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *0*(10), 185-194.

Tilahun, A. (2014). *The relationship of school principal's leadership styles to school performance in secondary school of Agnwa Zone at Gambella National Regional State* (Yayımlanmamış doktora tezi). Jimma University.

Titrek, A. (2019). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve sosyal girişimcilik becerilerine yönelik görüşleri (Kocaeli ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bolu.

Tkach, C. ve Lyubomirsky, S. (2006). How do people pursue happiness? Relating personality, happiness-increasing strategies, and well-being. *Journal of happiness studies*, *7*(2), 183-225.

Tokat, L. (2006). Farabi felsefesinde mutluluğun araştırılması. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, *6*(2), 133-157.

Toksöz, H. (2019). En yüce mutluluk (es-Sa'âdetü'l-Kusvâ). *Bilimevi Kadın Dergisi, (8),* 52-56.

Topcu, B. (2011). *Epiküros'ta Ataraxia kavramı Pierre Gassendi'nin felsefesine yansımalar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.

Toprak, H. (2014). *Psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaç doyumu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Sakarya.

Töremen, F. ve Yasan, T. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri (Malatya İli Örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(28), 27-39.

Tösten, R., Avcı, Y. E. ve Şahin, S. (2018). The relations between the organizational happiness and the organizational socialization perceptions of teachers: The sample of physical education and sport. *European Journal of Educational Research, 7*(1), 151-157.

Traş, Z., Öztemel, K. ve Koçak, M. (2019). Öğretmen adaylarının mutluluk düzeylerinin bazı öznel niteliklerine göre incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 47-56.

Tucker, L. R. ve Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika, 38* (1), 1-10.

Tuğcu, T. (2003). *Batı felsefesi tarihi*. Ankara: Alesta Yayınları.

Tuncer, M. (2006). *Aristo ve Farabi'de mutluluk düşüncesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Sivas.

Tuncer, M. (2012). Türkiye'deki kadrosuz öğretmen istihdamının kadrosuz istihdam edilen öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(3), 797-818.

Turan, E. Y. (2015). İlkçağ felsefesinde faydacılığın temelleri. *Atatürk İletişim Dergisi*, (8), 249-258.

Turan, S., ve Bektaş, F. (2014). Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama. S. Turan, (Ed.), *Liderlik içinde* (s. 293-331). Ankara: Pegem Yayınları.

Tuzgöl Dost, M. (2004). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Tuzgöl Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(22), 132-143.

Türk, R. (2016). *Liderliğin kitabını yazdım*. İstanbul: Çatı Kitapları.

Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe sözlük* (2. Cilt). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Türk Dil Kurumu. (25 Eylül 2020). http://sozluk.gov.tr/ adresinden 25 Eylül 2020 tarihinde alınmıştır.

Türkben, Y. (2010). Descartes'ın ahlak ve mutluluk anlayışı. *Hikmet Yurdu Düşünce-Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, *3*(5), 239-250.

Türkdoğan, T. (2010). *Üniversite öğrencilerinde temel ihtiyaçların karşılanma düzeyinin öznel iyi oluş düzeyini yordamadaki rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Denizli.

Türkiye İstatistik Kurumu (2020) *Yaşam memnuniyet araştırması, 2020* (Yayın No. 37209). https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yasam-Memnuniyeti-Arastirmasi-2020-37209 adresinden edinilmiştir.

Uslu, N. B. (2018). Farabî ve Aristoteles'te mutluluk ahlâkı. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(2), 469-480.

Uyanık, M., ve Akyol, A. (2014). *İslam ahlâk felsefesi*. Ankara: Elis Yayınları.

Uyaroğlu, E. S. (2019). Örgütsel bağlılığın örgütsel mutluluğa etkisi: Eğitim sektörü örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Uysal, G. (2017). Tannenbaum ve Schmidt ve liderlik doğrusu eğrisi. 7. *Yönetim ve Ekonomi Bilimleri Kongresi* içinde (s.55-56). Adana: Çukurova Üniversitesi.

Uzun G. (2005). *Kadın ve erkek yöneticilerin liderlik davranışları arasındaki farklılıklar ve bankacılık sektöründe uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.

Uzun, T. ve Kesicioğlu, O. S. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel mutluluğu ile iş tatminleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13*(29), 39-52.

Ünaldı, N. (2013). *Descartes' in etik anlayışı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

Warr, P. (2007). *Work, happiness and unhappiness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*(4), 678-691.

Wesarat, P. O., Sharif, M. Y. ve Abdul Majid, A. H. (2014). A conceptual framework of happiness at the workplace. *Asian Social Science, 11*(2), 78-88.

Westaway, M. S., Olorunju, S. A. S. ve Rai, L. J. (2007). Which personal quality of life domains affect the happiness of older South Africans? *Quality of Life Research, 16*(8), 1425-1438.

Williams, P., Kern, M. L. ve Waters, L. (2015). A longitudinal examination of the association between psychological capital, perception of organizational virtues and work happiness in school staff. *Psychology of Well-Being, 5*(1), 1-18.

Wynn, S. C., (2019). *What Research Says About Leadership Styles and Their Implications for School Climate and Teacher Job Satisfaction* (*Master of Education Applied Research Projects*.7) US: Cedarville University.

Veenhoven, R. (1991). Is happiness relative? *Social İndicators Research, 24*(1), 1-34.

Veenhoven, R. (1996). *The study of life-satisfaction*. Budapest: Eötvös University Press. Retrieved from http://hdl.handle.net/1765/16311

Veenhoven, R. ve Dumludağ, D. (2015). İktisat ve mutluluk. *İktisat ve Toplum Dergisi, 58*(2), 46-51.

Vural, G. (2016). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin çalışanların motivasyonu üzerindeki etkisi: Rize ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Trabzon.

Yalçın, S. (2014). *Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.

Yazıcı, Ö.F. (2015). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının mutluluk ve zindelik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Trabzon.

Ye, D., Ng, Y-K. ve Lian, Y. (2015). Culture and happiness. *Social Indicators Research, 123*(2), 519-547. https://doi.org/10.1007/s11205-014-0747-y

Yeşilyurt, P. (2007). *Türk ve İtalyan yöneticilerinin liderlik tarzları: Türkiye'de faaliyet gösteren Türk-İtalyan ortak girişimlerinde bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.

Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan bireye mutluluk resimleri.* İstanbul: Bağlam Yayınları.

Yıldırım, A. (2012). Epikürizm ve Bâkî'nin bir gazeli üzerine. *Electronic Turkish Studies, 7*(3), 2701-2709.

Yıldız Gül, N. (2019). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2*(2), 277-394.

Yılmaz, E. (2014). Eğitim yönetimi. M. Çelikten ve M. Özbaş (Eds.). *Liderlik ve liderlik kuramları içinde* (s. 137-157). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Yılmaz, Ö. (2019). *Farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin spiritüel iyi oluş düzeyleri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.

Yılmazlar, O. (2018). *Psikolojik danışmanların yabancılaşması üzerinde okul müdürlerinin liderlik stillerinin rolünün incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Rize.

Yörük, D., Dündar, S. ve Topçu, B. (2011). Türkiye'deki belediye başkanlarının liderlik tarzı ve liderlik tarzını etkileyen faktörler. *Ege Akademik Bakış, 11*(1), 103-109.

Yukl, G. (1989). *Leadership in organizations*. (Second edition). New York: Albany Prentice-Hall, Inc.

Yukl, G. (2018). *Örgütlerde liderlik.* Çev. Şahin Çetin ve Resul Baltacı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yurtseven, S. (2019). *Öğretmenlerin mesleki mutluluklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Yüceler, A. (2005). *Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü: Konya.

Yürek, U. (2018). *Yöneticilerin öz yeterlik algıları ile liderlik stilleri arasındaki ilişki (Tatvan ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Denizli.

Zaccaro, S. J. (2007). Trait-based perspectives of leadership. *American Psychologist, 62*(1), 6-16.

Zaleznik, A. (2004). Managers and leaders: are they different? *Clinical leadership & management review: the journal of CLMA, 18*(3), 171-177.

Zel, U. (2001). *Kişilik ve liderlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zhang, S., Van Doorn, J. ve Leeflang, P. S. H. (2014). Does the importance of value, brand and relationship equity for customer loyalty differ between Eastern and Western cultures? *International Business Review*, *23*(1), 284-292.

EKLER

EK 1 : Kişisel Bilgiler Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu anket, "öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi" konulu yüksek lisans tez çalışması için gerekli verilerin toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde "Kişisel Bilgiler", ikinci bölümde "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği", üçüncü bölümde "Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği" bulunmaktadır. Araçta yer alan her bir maddeyi okuduktan sonra sizin için uygun olan seçeneği ilgili yerlere çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırma kapsamında bilimsel amaçlar için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Verilerin çözümlenmesi toplu halde yapılacağı için ankette isim belirtmenize gerek yoktur. Cevaplarınızı içtenlikle belirtmeniz araştırmanın amacına ulaşmasına katkıda bulunacaktır.

Yardımlarınız için teşekkür ederim.

M.Semih AYTAÇ
Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Denetimi
Yükseklisans Öğrencisi
semihaytac@yahoo.com

A) Kişisel Bilgiler

Bu soruları yanıtlarken sizin durumunuz için en uygun olan seçeneğin yanına X işareti koyarak cevaplayınız.

1) **Cinsiyetiniz?** Erkek ( ) Kadın ( )

2) **Yaşınız?** 18-25 ( ) 26-33 ( ) 34-41 ( ) 42-49 ( ) 50 ve üstü ( )

3) **Medeni durumunuz?** Evli ( ) Bekar ( )

4) **Eğitim durumunuz?** Önlisans ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )

5) **Kıdem yılınız?**
1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21 yıl ve üstü ( )

6) **Görev yaptığınız okuldaki öğretmen sayısı?**

1-10 ( ) 11-20 ( ) 21-30 ( ) 31-40 ( ) 41 ve üstü ( )

7) **Görev yaptığınız okuldaki çalışma süreniz**?

1-5 Yıl ( ) 6-10 Yıl ( ) 11- 15 Yıl ( ) 16-20 Yıl ( )

8) **Görev yaptığınız kademe?** Anaokulu ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( )

9) **Branşınız?** …….

10) **İstihdam şekliniz?** Kadrolu ( ) Sözleşmeli ( ) Ek Ders Karşılığı ( )

11) **Görev yaptığınız okuldaki müdürün cinsiyeti?** Erkek ( ) Kadın ( )

12) **Görev yaptığınız okulun sosyo-ekonomik çevresi?** Kötü ( ) Orta ( ) İyi ( )

EK 2: Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği

A) OKUL MÜDÜRLERİ LİDERLİK STİLİ ÖLÇEĞİ (Akan, Yıldırım, Yalçın, 2014) Aşağıdaki maddeler okul müdürünüzün liderlik stilleri puanlarını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen görevli olduğunuz okulun müdürünü dikkate alarak maddeleri değerlendirip, uygun olan kutucuğa X işareti koyunuz. **Okul müdürümüz;**	Kesinlikle Katılmıyorum.	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum.
1. Davranışları ile bize rehberlik eder.					
2. Okul içinde çok fazla görünmez.					
3. Sadece işler yolunda gitmediğinde müdahalede bulunur.					
4. Yararımıza olacak şeyleri kendi çıkarından üstün tutar.					
5. Onun için eski yöntemler işe yarıyorsa yenisine gerek yoktur.					
6. Bizleri temsil etme yeteneği güçlüdür.					
7. Onun için kazanmaktan çok kaybetmemek önemlidir.					
8. Sorunlara etkili çözümler bulur.					
9. Geri bildirim vermekten kaçınır.					
10. Sürekli olarak değişim ve yenilikten yanadır.					
11. Beklentilerimizi karşılamaya çaba gösterir.					
12. Önemli konularda müdahale etmekten kaçınır.					
1**3.** Sorumluluklarını başkalarına devreder.					
14. Enerjik bir yapıya sahiptir.					
15. Yaratıcı fikirlerimizi ödüllendirir.					
16. Uyum içinde çalışmamızı sağlar.					
17. Acil sorulara cevap vermekte gecikir.					
18. Belirlenen hedeflere ulaşamadığımızda, bize verdiği değer azalır.					
19. Problemler için orijinal bakış açıları oluşturmamızı sağlar.					
20. Yaratıcı olmamız konusunda bizi cesaretlendirir.					
21. Risk almaktan hoşlanmaz.					
22. Bizlere güven verir.					
23. Hataların gelişmek için bir fırsat olduğunun farkındadır.					
24. Coşku ve heyecanımızı canlı tutar.					
25. Hedefe ulaşma yollarını keşfetmemize yardımcı olur.					
26. Karar vermekten kaçınır.					
27. Bilimselliğe gereken önemi verir.					
28. Ancak, verilen görevi yerine getirdiğimizde bizi ödüllendirir.					
29. Sürekli olarak sorumluluklarımıza vurgu yapar.					
30. Geleceğe yönelik planlar yapar.					
31. İhtiyaç duyulduğunda ortada yoktur.					
32. Değişimden ve yenilikten yana olmamızı ister.					
33. Bize yol ve yöntem göstermez.					
34. Kaygılarımızı dinler ve önemser.					
35. Bize öğrenmeye elverişli ortamlar hazırlar.					

EK 3: Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği

A) ÖĞRETMEN ÖRGÜTSEL MUTLULUK ÖLÇEĞİ (Korkut, A, 2019)					
Aşağıdaki maddelerde yer alan ifadelere katılma derecenizi, maddelerin karşısında yer alan ilgili seçeneğe çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.	Kesinlikle Katılıyorm	Katılıyorum	katılıyorum	Katılmıyorum	m
1- Yeniden dünyaya gelsem, yine 'öğretmen olmak' isterdim.					
2- Öğretmen olduğum için mutluyum.					
3- Öğretmenlik mesleğinde 'hayatımın gayesini' bulduğumu hissediyorum.					
4- Öğretmenlik yaparken kendimi değerli hissediyorum.					
5- Öğretmenlikten zevk alıyorum.					
6- Önemli bir mesleğin üyesi olduğumu hissediyorum.					
7- Yaptığım işin toplumda 'olumlu bir karşılığının' olduğunu düşünüyorum.					
8- Yöneticilerim okulda 'açık bir iletişim ortamı' oluştururlar.					
9- Yöneticilerim, öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.					
10- Yöneticilerim, gerekli konularda, öğretmenleri karar alma sürecine dâhil eder.					
11- Yöneticilerim, okulumuzdaki tüm öğretmenlere adil davranır.					
12- Yöneticilerimin görüşlerimi dikkate aldıklarını hissediyorum.					
13- Yöneticilerim, çevreden gelen etki ve baskılar karşısında, öğretmenin yanında yer alırlar.					
1**4-** Okulumda 'dertleşebileceğim' arkadaşlarım olduğunu bilmek beni rahatlatıyor.					
15- Okulumda meslektaşlar arasında işbirliği ve dayanışma kültürü gelişmiştir.					
16- Okulumdaki meslektaşlarımla ilişkilerim iyidir.					
17- Okulumdaki öğretmenlerle olmaktan keyif alıyorum.					
18- Okulumdaki meslektaşlarıma güveniyorum.					
19- Okulumda mesleki gelişimimi destekleyen arkadaşlarımın olmasından mutluluk duyuyorum.					
20- Okulda yapmam gereken işler ve görevler açık biçimde tanımlanmıştır.					
21- Okuldaki alanlar ve sınıflar temizdir.					
22- Çalışma ortamlarımız iyi aydınlatılıyor.					
23- Okulumun ısınma şartları uygundur.					
24- Okul kuralları net ve anlaşılır biçimde ifade edilmiştir.					
25- Okulumuz güvenli bir yerdir.					
26- Öğrencilerim tarafından sevildiğimi düşünüyorum.					
27- Sınıftaki disiplini başarılı bir şekilde sağladığımı düşünüyorum.					
28- Öğrencilerimin çoğu derslere aktif olarak katılır.					
29- Öğrencilerimle olan ilişkileri önemli ve değerli bulurum.					
30- 'İyi bir öğretmen' olduğumu düşünüyorum.					
31- Her güne mutlu başlarım.					
32- İyimser bir insanım.					
33- Neşeli bir insanım.					

EK 4: Ölçek Kullanımlarına Dair İzinler

Değerli Hocam,

Ben Münir Semih Aytaç. Harran Üniversitesi Eğitim Yönetimi Denetimi alanında yükseklisans yapmaktayım. Yükseklisans tez çalışmamda tarafınızdan geliştirilen "okul müdürleri liderlik stilleri ölçeğini" kaynak göstererek kullanmak istiyorum. Ölçeğinizi kullanabilir miyim?

Teşekkür Ederim.

İyi Çalışmalar Dilerim.

Durdağı Akan <durdagiakan@atauni.edu.tr>
Alıcı: Semih AYTAÇ

Sayın Aytaç;
Ölçeği çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.
Doç.Dr.Durdağı Akan

sinan yalçın <sinan29@gmail.com>
Alıcı: Semih AYTAÇ

Akademik etik kurallar çerçevesinde ölçeği kullanabilirsiniz iyi çalışmalar

29 Eki 2019 Sal 14:47 tarihinde Semih AYTAÇ <semihaytac@yahoo.com> şunu yazdı:

ali korkut <alikorkut@yahoo.co.uk>
Alıcı: Semih AYTAÇ
23 Kas tarihinde 23:21 saatinde

Değerli Semih Bey,

Öğretmen Örgütsel Mutluluk Ölçeği'ni yüksek lisans tez çalışmanızda, ilgili kaynağa atıfta bulunmak kaydıyla, kullanabilirsiniz.

Araştırmanızda başarılar dilerim.

All the best,

Ali KORKUT

EK 5: İl Milli Eğitim Anket Uygulama İzni

T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 47377298-44-E.741349 10.01.2020
Konu : Anket İzni(Münir Semih AYTAÇ)

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: 30/09/2019 tarih ve 18527511 sayılı Valilik Makam Onayı.

Harran Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi Münir Semih AYTAÇ'ın tutanakta belirtilen konu ile ilgili araştırma izni hakkındaki 31/12/2019 tarih ve E.11198 sayılı yazısı, ilgi sayılı Valilik Makam Onayı ile oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir. İlgilinin çalışmasının Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarih ve 2017/25 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde uygulanabileceği ekte gönderilen komisyon tutanağı ile onaylanmıştır. Denetimleri ilgili okul, ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla, araştırmanın öğretmenlerden alınacak izin ve gönüllük esasları çerçevesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılı sonuna kadar ve **tutanakta belirtilen İlimize bağlı tüm okul öğretmenlerine yapılması hususunda ;**

Bilgi ve gereğini rica ederim.

İsmail YAPICIER
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

EK:
1- Komisyon Tutanağı
2- Anket

Gereği:
13 İlçe Kaymakamlığına (İlçe MEM)

Bilgi:

Münir Semih AYTAÇ
(Yenişehir Mah. M.Akif Ersoy Cad. Gökhan Eczanesi
Haliliye/ŞANLIURFA)
Harran Üniversitesi (Sosyal Bilimleri Enstitüsü)

Adres: Ertuğrulgazi mah.Osmangazi Cad. No:11 Şanlıur
Elektronik Ağ:
e-posta: bilgiislemegitek63@meb.gov.tr

Bilgi için: Serhat CANBEK
Tel: 0 (414) 280 63 92
Faks: 0 (414) 280 63 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 3b16-d8cb-3735-96d0-71d6 kodu ile teyit edilebilir.

EK 6: Üniversite Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 13/11/2019-E.49194

T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

Tarih: 12.11.2019
Saat: 11:00
Sayı: 2019/69
Konu: Münir Semih AYTAÇ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun yaptığı toplantı sonucunda Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi **Münir Semih AYTAÇ**'ın araştırmacı, danışmanı **Dr. Öğr. Üyesi Özcan ARSLANOĞLU**'nun yürütücü olduğu **"Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluk Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Şanlıurfa Örneği"** konulu yüksek lisans tez çalışması oy birliğiyle uygun bulunmuş ve 12 Kasım 2019 tarihinden geçerli olmak üzere onaylanmıştır.

Doç. Dr. Mahmut KAYA
Başkan

Dr. Öğr. Üyesi. Fatma ÇAKMAK
Başkan Yardımcısı

Katılmadı
Prof. Dr. Mithat Arman KARASU

Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL

Doç. Dr. Özlem DEMİR

Dr. Öğr. Üyesi Şenay KOÇAKOĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet CANÇELİK