

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK
STİLİNİN OKUL MUTLULUĞUNA ETKİSİNDE
OKUL KÜLTÜRÜNÜN ARACILIK ROLÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tuba ÇAKIR

İstanbul
Haziran, 2022

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK STİLİNİN
OKUL MUTLULUĞUNA ETKİSİNDE
OKUL KÜLTÜRÜNÜN ARACILIK ROLÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tuba ÇAKIR

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

İstanbul
Haziran, 2022

TEZ ONAYI

Lisansüstü Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

.....

Üye Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZKAN

.....

Üye Dr. Öğr. Üyesi Şebnem YAZICI

.....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

İmza
Prof. Dr. Metin TOPRAK
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım “Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stilinin Okul Mutluluğuna Etkisinde Okul Kültürünün Aracılık Rolü” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Tuba ÇAKIR
İstanbul, 2022

ÖN SÖZ

Mutluluk, tüm bireylerin ulaşmak istediği nihai bir duygudur. Yaşamda hep bu duyguyu yaşayabilmek için çabalarız. Hatta bu çabanın zamanla kovalamacaya dönüştüğünün farkında dahi olamayız. Oysa, o kadar yakındır ki mutluluk.

Sadece durup, nefes alıp, kendimizle baş başa kalmaktır. Ben neredeyim, gerçekten burada mı olmak istiyorum sorularını kendimize cesaretle sorduğumuzda; mutluluğun önce kendimizi tanımak, potansiyelimizi keşfetmek ve kendimize güvenmek olduğunu anlarız. Vakit hiçbir zaman geç, yol meşakkatli de olsa zor değildir. Gerçekleştirmek istediğimiz zaman, içinde nefes aldığımız bu andır. Hayatımızda hiç tatmadığımız bir lezzet tadında heyecan dolu yolculuk başlamıştır artık. Sizi esir alan tüm olumsuz duygulardan uzaklaşma vakti gelmiştir.

Değişimi fark ederek dönüşümü sağladığımızda, sistemdeki dişliler misali dokunduğumuz her yürekte yeni bir kültür, her kültür de yeni bir mutluluk yaşatabilmenin heyecanı, izleyeceğimiz rotada rehber olacaktır bizlere.

Öncelikle; çalışmalarımın derin bilgileri eşliğinde, ılık olup aydınlatarak yolumu görmemi sağlayan, desteğini ve kıymetli zamanlarını esirgemeyen, motivasyonumu her daim yüksek tutan tez danışmanım çok kıymetli hocam Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL' e, Yüksek Lisans ders dönemimde emeği geçen ve ufkumu genişleten değerli hocalarıma sonsuz şükranlarımı sunarım.

Yaşamımın her anında çocukluk, gençlik ve yetişkinlik dönemlerimde özellikle eğitimim ve bu alanda kendimi yetiştirmem için maddi manevi desteklerini hiçbir zaman üzerimden eksik etmeyen sevgili annem Saadet Kaplan ve sevgili babam Selahattin Kaplan'a, tez sürecimde desteğini benden esirgemeyen değerli eşim Tarık Çakır'a, bu süreçte yeteri kadar vakit ayıramadığım en kıymetlilerim, sevgili çocuklarım Mehmethan Çakır, Zeynep Sena Çakır ve Ömer Asaf Çakır'a, tez sürecinde tanışıp beraber yol aldığım değerli arkadaşım Figen ATIGAN'a, desteklerini esirgemeyen yüksek lisans dönem arkadaşlarıma, sürece katkılarından dolayı destek olan tüm meslektaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tuba ÇAKIR

İstanbul, 2022

ÖZET

OKUL MÜDÜRLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK STİLİNİN OKUL MUTLULUĞUNA ETKİSİNDE OKUL KÜLTÜRÜNÜN ARACILIK ROLÜ

Tuba ÇAKIR

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

Haziran- 2022, 126 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilinin okul mutluluğuna etkisinde okul kültürünün aracılık rolünün etkisini incelemektir. İlişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilen araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul/Avrupa Yakası'nda bulunan kamu okullarında farklı kademelerde görevli öğretmenlerdir. Örneklemi gönüllü olarak katılan 403 öğretmen oluşturmuştur. Kolay ulaşılır örnekleme yöntemi kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgiler Formu, “Kısa Dönüşümcü Liderlik Ölçeği”, “Okul Mutluluğu Ölçeği” ve “Okul Kültürü Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için verilerin analizinde t-testi, ANOVA (Post Hoc Scheffe ve Games Howell), korelasyon ve basit regresyon analizleri kullanılmıştır. Ayrıca teorik olarak sunulan model Baron ve Kenny’ nin aracılık analizi ile test edilmiştir. Bulgulara göre dönüşümcü liderlik stili görev kültürünü, destek kültürünü, başarı kültürünü ve okul mutluluğunu doğrudan etkilemektedir. Ayrıca görev kültürü okul mutluluğunu ve destek kültürü okul mutluluğunu doğrudan etkilemektedir. Dönüşümcü liderlik stili okul mutluluğunu hem doğrudan etkilemekte hem de destek ve görev kültürü aracılığıyla dolaylı olarak etkilemektedir. Bulgulara göre ikili ilişki olarak dönüşümcü liderlik stili okul mutluluğunu doğrudan etkileyerek pozitif/olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca bu ikili ilişkiye okul kültürü eklendiğinde, dönüşümcü liderlik stilinin okul mutluluğu üzerindeki etkisi devam etmekle birlikte, destek ve görev kültürü bu ikili ilişkiye “kısmi aracılık” ederek, dönüşümcü liderlik stilinin okul mutluluğu üzerindeki etkisine dolaylı olarak katkı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Dönüşümcü Liderlik, Okul Kültürü, Okul Mutluluğu

ABSTRACT

THE MEDIATING ROLE OF SCHOL CULTURE IN THE EFFECTS ON SCHOOL PRINCIPALS TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP STYL ON SCHOOL HAPPINESS

Tuba ÇAKIR

Master Thesis, Education Management

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa ÖZGENEL

June- 2022, 126 Pages

The purpose of this study is to examine the mediating role of school culture on the effect of school principals' transformational leadership style on school happiness. The universe of this research, which occurs according to the relational survey model, is teachers who are on duty in public schools' different levels on the European Side of İstanbul in the 2021-2022 academic year. The sample of the study consists of 403 teachers who participate the research voluntarily. Convenience sampling method was used to collect data. Data were collected through "Individual Performance Scale", "Short Transformational Leadership Scale", "School Happiness Scale", "School Cultural Scale".

In this study t test, Anova (Post Hoc Scheffe and Games Howell), correlation analysis and regression analysis were used because of normal distrubition of data. Also the model, which is presented theoretically, was analyzised with Baron's and Kelly's mediation analysis. As a result of the analysis, it is found that transformational leadership style affects task culture, support culture, success culture and school happiness directly. Also, task culture affects school happiness and support culture affects school happiness directly. Transformational leadership style not only affects school happiness directly, but also it affects school happiness through support culture and task culture indirectly. When data were examined as a bilateral relationship, it can be said that transformational leadership affects school happiness directly in a positive way. Also, when school culture was added to this bilateral relationship, it is found that the effect of transformational leadership style on school happiness continues, also support and task culture indirectly contributes to the effect of transformational leadership on school happiness by mediating this relationship.

Keywords: Leadership, transformational leadership, school culture, school happiness

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM	6
İLGİLİ ALAN YAZIN VE ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Lider ve Liderlik Kavramı	6
2.1.1 Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar	8
2.1.2 Liderliğin Güç Kaynakları	8
2.2. Liderlik Kuramları ve Gelişimi.....	10
2.2.1. Özellikler Kuramı	10
2.2.2. Davranışsal Kuram.....	11
2.2.3. Durumsallık Yaklaşımı	12

2.3. Modern Liderlik Yaklaşımları	12
2.3.1. Otokratik Liderlik	13
2.3.2. Demokratik Liderlik.....	13
2.3.3. Karizmatik Liderlik.....	14
2.3.4. Etkileşimci Liderlik	14
2.3.5. Dönüşümcü Liderlik	15
2.3.6. Dönüşümcü Liderlik ve Boyutları	18
2.3.6.1. İdealleştirilmiş Etki.....	18
2.3.6.2. Telkinle Güdüleme	19
2.3.6.3. Entelektüel Uyarım.....	20
2.3.6.4. Bireysel Destek.....	20
2.4. Kültür Kavramı	21
2.4.1. Kültürün Özellikleri	22
2.4.2. Kültür Çeşitleri.....	24
2.5. Örgüt Kültürü.....	25
2.5.1. Schein’e Göre Örgüt Kültürünü Oluşturan Unsurlar	27
2.5.1.1. Artifaktlar	27
2.5.1.2. İnançlar ve Değerler	27
2.5.1.3. Temel Varsayımlar	28
2.6. Örgüt Kültürü Modelleri	29
2.6.1. Handy ve Harrison’un Kültür Sınıflaması	29
2.6.2. Deal ve Kennedy’nin Örgüt Kültürü Sınıflaması	31
2.6.3. Morgan’ın Metaforik Örgüt Sınıflaması.....	33
2.6.4. Cameron ve Quinn’in Örgüt Kültürü Sınıflaması.....	34
2.6.5. Diana Pheysey’in Örgüt Kültürü	36
2.6.6. Miles ve Snow’un Örgütsel Kültür Sınıflaması.....	37

2.6.7. Quinn ve McGrath'ın Örgütsel Kültür Sınıflaması	38
2.6.8. Ellen Wallach'ın Örgütsel Kültür Sınıflaması.....	38
2.7. Okul Kültürü	39
2.7.1. Okul Kültürünü Oluşturan Ögeler	41
2.7.1.1. Simgesel Ögeler.....	42
2.7.1.2. İşlevsel Ögeler	45
2.7.1.3. Düşünsel Ögeler.....	46
2.8. Mutluluk.....	48
2.8.1. Mutluluk ve Felsefe	48
2.8.2. Mutluluk ve Kültür	49
2.8.3. Pozitif Psikoloji.....	50
2.8.4. Mutluluğun Boyutları.....	51
2.8.4.1. Duyuşsal Boyut.....	51
2.8.4.2. Bilişsel Boyut	52
2.9. Örgütsel Mutluluk.....	52
2.10. Okul Mutluluğu.....	54
2.11. İlgili Araştırmalar.....	55
2.11.1. Dönüşümcü Liderlik ile İlgili araştırmalar	55
2.11.2. Örgüt ve Okul Kültürü ile İlgili Araştırmalar	58
2.11.3. Mutluluk ile İlgili Araştırmalar.....	60
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	63
YÖNTEM.....	63
3.1. Araştırma Modeli	63
3.2. Evren ve Örneklem.....	63
3.3. Veri Toplama Araçları	64
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu.....	64

3.3.2. Kısa Dönüşümcü Liderlik Ölçeği	64
3.3.3. Okul Mutluluğu Ölçeği	65
3.4. Verilerin Toplanması	65
3.5. Verilerin Analizi	66
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	68
BULGULAR.....	68
4.1. “Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili, okul kültürü ve okul mutluluğu algıları ne düzeydedir?” Alt Amacına Yönelik Bulgular.....	68
4.2. “Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili, okul kültürü ve okul mutluluğu algıları cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, kıdemlerine, yaşlarına, görev yaptıkları okul kademelerine, görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine ve okul müdür ile çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” Alt Amacına Yönelik Bulgular.....	68
4.3. “Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili, okul kültürü ve okul mutluluğu algıları arasında anlamlı ilişki bulunmakta mıdır?” Alt Amacına Yönelik Bulgular	76
4.4. “Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stili okul mutluluğuna etkisinde okul kültürünün aracılık rolü var mıdır? Alt Amacına Yönelik Bulgular.....	77
BEŞİNCİ BÖLÜM	83
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	83
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	83
5.1.1. Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili, okul kültürü ve okul mutluluğu algıları ne düzeydedir? Alt Amacına Yönelik Tartışma ve Sonuç	83
5.1.2. Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili, okul kültürü ve okul mutluluğu algıları cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, kıdemlerine, yaşlarına, görev yaptıkları okul kademelerine, görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine ve okul müdür ile çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Alt Amacına Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	86

5.1.3. Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili, okul kültürü ve okul mutluluğu algıları arasında anlamlı ilişki bulunmakta mıdır? Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma	96
5.1.4. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stili okul mutluluğuna etkisinde okul kültürünün aracılık rolü var mıdır? Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma	99
5.2. Öneriler	101
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler.....	101
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	101
5.2.3. Politika Yapıcılara Öneriler	102
KAYNAKÇA	103
EKLER.....	119
ÖZGEÇMİŞ.....	126

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3. 1: Katılımcıların Demografik Bilgileri	64
Tablo 3. 2: Ölçeklerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri ile Güvenirlik Katsayıları ...	66
Tablo 4. 1: Ölçeklerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	68
Tablo 4. 2: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması	69
Tablo 4. 3: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Karşılaştırılması	69
Tablo 4. 4: Öğretmenlerin Okulda Çalışma Sürelerine Göre Karşılaştırılması	70
Tablo 4. 5: Öğretmenlerin Okul Müdürü ile Çalışma Sürelerine Göre Karşılaştırılması	71
Tablo 4. 6: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması.....	72
Tablo 4. 7: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması	73
Tablo 4. 8: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademelerine Göre Karşılaştırılması	75
Tablo 4. 9: Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi	77
Tablo 4. 10: Değişkenler Arasındaki Regresyon Katsayıları.....	79
Tablo 4. 11: Değişkenler Arasındaki Regresyon Katsayıları.....	80
Tablo 4. 12: Standardize Edilmiş Doğrudan Etki Değerleri	80
Tablo 4. 13: Standardize Edilmiş Dolaylı Etki Değerleri	81
Tablo 4. 14: Modele Ait Uyum İndeksleri	81

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Araştırmanın Modeli.....	4
Şekil 2.1. Mutluluğun Boyutları.....	53
Şekil 3.1. Araştırmanın Modeli.....	65
Şekil 4.1. Değişkenler Arasındaki İlişki.....	81
Şekil 4.2. Değişkenler Arasındaki Doğrudan Etkiler.....	81
Şekil 4.3. Geçerli Model.....	82



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlara, sınırlılıklarına ve araştırmada kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanlar yaşamlarının önemli bir kısmını iş yerinde geçirmektedirler. İnsan iş yerinde politik, kişisel ve sosyal ilişkiler kurarak, zaman ve enerjisini kullanır. Örgütsel ilişkiler bireyin mutluluk düzeyini etkilemektedir. İş hayatında mutsuz bir bireyin yaşamından mutlu olabileceği düşünülmemekte, iyi bir yaşam doyumu sağlanabilmesi için bireylerin çalıştığı örgütlerin iyi olmasının öneminden bahsedilmektedir (Arslan, 2018: 2). İnsanların neyin mutlu ettiği farklı disiplinlere konu olmuştur. Ekonomistlere göre mutluluk; iyi bir gelir ve tüketim, sosyologlara göre yaşam, psikologlara göre kişisel ve zihinsel iyi olma halidir. Filozof ve dini liderler ise mutluluğu erdemli yaşamak olarak ifade etmişlerdir (Helliwell vd., 2017: 81).

Mutluluk, bireyin ve toplumun ulaşma isteği duyduğu bir kavram olarak tanımlanabilir. Mutlu olan birey ya da toplumların olumlu davranış sergileme düzeyi daha fazladır (Arslan, 2018: 1). Mutluluk, olumlu duygu ve olumsuz duygu olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Bireyler olumlu duygularla olumsuz duyguları karşılaştırarak genel bir değerlendirme yaparlar (Diener, 1984: 547). Başka bir anlatımla, mutluluk, bireyin arzuladıklarıyla elde ettiklerini kıyaslamasıyla ulaşılmak istenenin algısal değerlendirilmesidir (Çetin ve Polat, 2021: 173). Bireyler bir araya gelerek örgüt oluşturdıklarında, sahip oldukları bireysel mutluluk düzeyleri örgüte yansarak örgüt mutluluğu kavramını gündeme getirmektedir (Özgenel ve Bozkurt, 2020: 131). Bireylerin bütünsel mutluluk düzeylerindeki artış çalıştığı örgütteki örgütsel mutluluk algısına bağlıdır (Frey ve Stutzer, 2001: 29). Warr (2011) insanların ait oldukları örgütlerde çeşitli duygu durumları yaşayabileceğini dolayısıyla bu durumun, hedefledikleri mutluluğa ulaşmalarını sağlayarak kendi potansiyellerini gerçekleştirmelerinde etkili olacağını düşünmektedir. Yapılan araştırmalara göre

örgütsel mutluluk, bireyin genel mutluluğunda etkilidir. Fakat çoğu örgüt oluşturulurken çalışanlarının mutlu olması için tasarlanmamıştır (Csikszentmihalyi, 2005: 29). Oysa mutlu insanlar diğer bireylere göre daha sosyaldır ve diğer bireyleri etkilerler. Kalıcı, önemli ve anlamlı ilişkiler kurabilirler. Mutlu insanlar bedenlen de sağlıklıdırlar. Sosyal olmanın ötesinde yenilikçi, üretken ve başarılıdırlar (Li, 2020: 52). Örgütsel mutluluk, örgüt içindeki uygulamalardan ve çalışanların bu uygulamaları nasıl algıladıklarından etkilenmektedir (Fisher, 2010: 27). Bu bağlamda örgüt yöneticilerinin/liderlerinin ve kültürünün bireyin/iş görenin örgütsel mutluluğunu etkileyebileceği çıkarımı yapılabilir.

Her örgütün kendine özgü bir kültürü vardır. Örgüt kültürü; örgütün iç ve dış uyum problemlerini çözen, bu çözüm yollarını grup üyelerine aktararak süreç içerisinde benzer durumlarla karşılaşıldığında grup üyelerince paylaşılan, geçerli sayılan varsayımlar modelidir (Schein, 1990: 111). Schein (2004: 25-35) örgüt kültürünü artifaktlar, kabul edilmiş inanç ve değerler, temel varsayımlar sistemi olarak açıklar. Schein, örgüt kültürünü buz dağına benzetir. Buz dağının suyun dışında duran kısmı herkes tarafından açıkça görünebilir, suyun içinde kalan var olduğu hissedilen bir de orta kısım vardır, suyun dibinde ise görünmeyen kısım vardır. Okul/örgüt kültürü artifaktlar, inanç ve değerler, temel varsayımlar sayesinde çalışanların davranışlarına yön vererek etkili olabilmektedir. Örneğin, bir örgütün, kişisel gelişim ve ilerlemeye dayalı güçlü bir kültüre sahip olması bireyin örgüte aidiyet duygusunu (Stoia, 2016: 38) ve örgütsel mutluluk algısına etki eder.

Örgütün işleyiş şekli, denetim yapısı, kuralların uygulanışı, örgüt kültürünün oluşturulmasında etkilidir. Ayrıca lider ve liderin kişilik özellikleri, çevre yapısı örgütsel ilişkilerin yapısını belirleyerek, örgütlerin kendine özgü düzen ve işleyiş yapılarını oluşturmaktadır (Yiyit, 2017: 156). Bu anlamda günümüzdeki değişimlere uyum sağlamak ve yeniliklere açık, hatta değişimi yöneten değil değişimi başlatan lider olarak işaret edilen dönüşümcü liderlerin başarılı olacağı vurgulanmaktadır. Çünkü dönüşümcü liderler, izleyenlerinin amaç ve değerlerini değiştirebilen (Burns, 1978) ve izleyenlerdeki potansiyeli harekete geçiren kişilerdir (Krishnan, 2001: 127). Bass (1985: 20) bireyin karizmatik özelliklerinin dönüşümcü liderlik için yetersiz kalabileceğini düşündüğünden, dönüşümcü liderlerin duygusal özelliklerine dikkat çekmektedir. Özellikle dönüşümcü liderler, izleyenlerin performanslarını artırmak ve

motive ederken; izleyenlerini belirlenen hedefler ve paylaşılan değerler doğrultusunda bilgilendirme yaparlar, örgütün amaçlarını izleyenlerin amaçlarından öncelikli hale getirirler ve izleyenlerinin hedeflerini yüksek tutmasını sağlarlar. Okul bağlamında düşündüğümüzde okulların gelişimini sağlamak ve temel amaçlarına ulaşması için okul yöneticilerinin dönüştürücü liderlik davranışları sergilemesi önemli görülmektedir (Celep, 2014: 174). Bu açıdan değerlendirildiğinde dönüştürücü liderlerin okul mutluluğunu, okul kültürünü oluşturma ve yönetme konusunda etkili olabileceği çıkarımı yapılabilir.

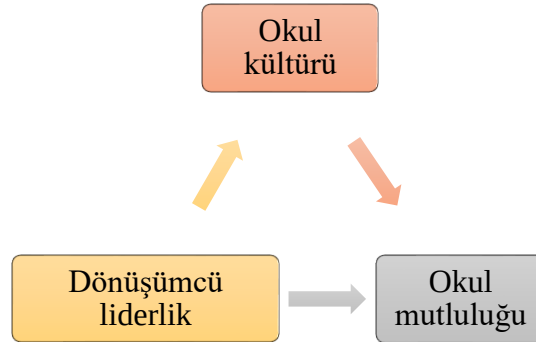
Eğitim örgütleri okullarında bilgi toplumunda yerini alabilmesi için kendini sürekli yenileyerek yapılanması gerekmektedir. Bu örgütsel yapılanmanın başlanmasına okul liderlerinin ve bu liderlerin oluşturacağı veya şekillendireceği okul kültürü yön verecektir. Yönetimin iş birliği, destekleme, sorumluluk ve güdüleme gibi davranışları okul kültürünün oluşmasında temel alınan noktalardır. Bu yönetsel konular da dönüştürücü liderliğe gönderme yapmaktadır. Bu bağlamda okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik stiline okul mutluluğuna etkisinde okul kültürünün aracılık rolünün olup olmadığı cevaplanması gereken bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle araştırmanın problem cümlesi *“Okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik stiline okul mutluluğuna etkisinde okul kültürünün aracılık rolü var mıdır?”* şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik stili öğretmen algılarına göre değerlendirilerek okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik stillerinin okul mutluluğuna etkisinde okul kültürünün aracılık rolünün olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmenler tarafından algılanan dönüştürücü liderlik stili algıları, öğretmenlerin okul kültürü ve okul mutluluğu algıları ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin dönüştürücü liderlik stili, okul kültürü ve okul mutluluğu algıları cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, kıdemlerine, yaşlarına, görev yaptıkları okul kademelerine, görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine ve okul müdür ile çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik stili ile okul kültürü ve okul mutluluğu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- Okul müdürlerinin dnmc liderlik stiline okul mutluluğuna etkisinde okul kültürünün aracılık rolü var mıdır?



Şekil 1.1: Araştırmanın Modeli

1.3. Araştırmanın nemi

İlgili literatür incelendiğinde, yapılan eğitim araştırmalarında eğitim yöneticilerinin dnmc liderlik davranış düzeyleri arttıka öğretmenlerin okulda iş motivasyon düzeylerinin arttığı (Kâhya, 2020), dnmc liderlik ile iş motivasyonu genel algısı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu (Aksel, 2016), dnmc liderlik davranışlarının, çalışanların davranışlarını olumlu etkileyerek örgütsel bağlılığını arttırdığı (Bozalp nal, 2017) sonuçlarına ulaşılmıştır. Okul mutluluğu değişkenini inceleyen bir çalışmada; okul müdürlerinin dnmc liderlik stili ile okul mutluluğu arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuş (zgenel ve şahin, 2020), dönüşümsel liderlik ile duygusal bağlılık arasındaki ilişki araştırdığında ise mutluluğun, önemli bir aracı rolü olduğu tespit edilmiştir (Abdullah, Ling ve Peng, 2017). Okul müdürlerinin liderlik stili ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmaya göre okul müdürlerinin liderlik stili ile okul kültürü arasında zayıf ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu (Işıldak, 2017); benzer diğer bir araştırmaya göre de liderlik stili ile okul kültürü arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu (Dalgıç, 2015) tespit edilmiştir. Ancak, okul müdürlerinin dnmc liderlik stillerinin okul mutluluğuna etkisinde okul kültürünün aracı rolünü belirlemeye yönelik bir çalışmaya/çalışmalara rastlanmadığında önemli ve zgn kabul edilebilir. Bu üç değişken arasındaki etkinin incelenmesi ve eğitim yönetimi alanında okul kültürü ile okul mutluluğu ilişkisini inceleyen sınırlı sayıda çalışmanın olması bu araştırmaya özgünlük kazandırmaktadır. Ayrıca bu araştırmada; dnmc liderlik stiline okul mutluluğunu nasıl etkilediği tespit edilebilecek, böylece okul mutluluğunun oluşturulmasında uygulayıcı, politikacı ve araştırmacılara yeni ufuklar

açılarak okul mutluluğu kavramına ilginin ve farkındalığın artması sağlanabilecektir. Önerilen hipotezler doğrulandığında, okul müdürlerinin dönüşüm liderlik stili davranışları benimsemeleri daha olası hale gelebileceğinden, eğitim kurumlarımızda mutlu okul kavramının etkili olması için uygun bir zemin hazırlanmasının önemi fark edilebilecektir.

1.4.Varsayımlar

- Örnekleme oluşturan öğretmenlerin evreni temsil ettiği ve ölçme araçlarını samimi olarak cevapladıkları varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

- Bu araştırmadan elde edilen bulgular 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılı, İstanbul ili Avrupa yakasında kamu okullarında görevli öğretmenlerden ulaşılabilen örneklem grubuyla sınırlıdır. Benzer gruplara genellemesi yanıltıcı olabilir.

1.6.Tanımlar

Liderlik: İnsanları ortak hedefleri gerçekleştirme konusunda etkileyerek bireysel ve grup çabalarını teşvik etme sürecidir (Yukl, 2018: 7).

Dönüşümcü Liderlik: İzleyenlerini yeni durumlara ikna eden ve yeni amaçlara odaklama çabası gösteren bilgi ve beceri sahip olma (Celep, 2014: 19).

Okul Kültürü: Okul üyelerince kabul gören değerler, temel varsayımlar, normlar ve kültürel yapıdır (Güçlü, 2014: 194).

Okul Mutluluğu: Okulun amaçlarıyla öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlar arasındaki uyum sonucunda gerçekleşen duygusal refah durumu olarak tanımlanabilir (Engels vd., 2004).

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ALAN YAZIN VE ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde dönüşümcü liderlik, okul kültürü ve okul mutluluğu kavramlarıyla ilgili kuramsal çerçeve sunulacaktır.

2.1. Lider ve Liderlik Kavramı

Liderlik kavramı etimolojik olarak Anglo-Sakson kökenli olup “yol” anlamına gelen “lead” kelimesinden türeyerek literatürde “leader” şeklinde kullanılmıştır. İnsanları yolculuğa çıkarma, bu yolculukta onlara kılavuzluk yapma anlamında olan “leader” sözcüğü Türkçemizde “önder” kavramı ile karşılık bulmaktadır (Avcı ve Topaloğlu, 2009: 3; Aykanat, 2010: 3).

Liderliğin çok fazla tanımının yapıldığını ifade eden Bass (1990) bu durumun, kavramsal olarak farklı algılanmasından kaynaklı olduğunu vurgulamıştır. Yaklaşık 3000 çalışmayı inceleyerek tanımlardaki farklılığın, bireylerin bilgi düzeylerinden ve kültürel bakış açılarından kaynaklandığını belirtmiştir. Bass (1990) bu tanımlardan yola çıkarak liderliği “*bir gruptaki üyelerin beklentilerini ve algılarını, faaliyetin yapısını ve yeniden yapılandırılmasını içeren etkileşim*” olarak ifade etmiştir.

Liderlik; belirli bir durumda, belirli koşullar altında grup amaçlarının gerçekleşmesi için bir kişinin grup üyelerinin davranışlarını etkileme ve onlarla deneyimlerini paylaşarak yönlendirme süreci olarak tanımlanabilir. Bu sebeple liderlik, liderin yapmış olduğu işlerle ilgilenen süreci kapsamaktadır (Werner, 1993: 17; Koçel, 2007: 465). Şişman’a (2011) göre liderlik, grup bireylerini belirli amaçları gerçekleştirmek için etkileyerek, yönlendirme gücü; Eren’e (2014) göre ise, bir grubu etrafında toplayarak hedefleri gerçekleştirmeye yönlendirme bilgi ve yetenek gücü olarak tanımlanmıştır. Liderliğin tanımlarından hareketle liderlik dört temel unsur etrafında toplandığı söylenebilir (Yılmaz, 2011: 8):

- Amaç, grup üyelerinin bir araya gelmesini sağlayan sebepler, ilgiler ve gereksinimlerdir.
- Lider, grup üyelerini etkileyen kişidir.
- İzleyenler, liderin etkisini kabul eden ve onun etrafında toplanan bireylerdir.

- Ortam, grup üyelerinin ilişki, motivasyon ve amaca ulaşma dinamiklerini kapsamaktadır.

Liderlik tanımlanırken süreç ve özellik açısından iki yönlü değerlendirilmiştir. Süreç yönüyle ele alındığında lider, izleyenlerin davranışlarını örgüt hedeflerine yönelik düzenleyen kişidir. Özellik yönüyle incelendiğinde lider, izleyenlerini önemli şekilde etkileyecek kişisel özelliklere sahip bireylerdir (Özkalp ve Kırrel, 2010: 309). Liderlik tanımlarından çoğu, bir grup veya kuruluştaki faaliyetleri ve ilişkileri yönlendirmek, yapılandırmak ve kolaylaştırmak için diğer insanlar üzerinde kasıtlı bir etkinin uygulandığı bir süreci yansıttığını varsayar. Bu bağlamda Yukl (2018: 7) liderlik tanımlarının bazılarında şu şekilde bahsetmektedir:

- Liderlik, bireyin ortak amacının davranışdır (Hemphill ve Coons, 1957: 7).
- Liderlik, kişilerin taleplerini ortaya çıkarmak ve arttırmak için; kurumsal, politik, psikolojik ve diğer kaynakların bireyler tarafından harekete geçirilmesidir (Burns, 1978: 18).
- Liderlik, kişinin diğerlerinin gerçekliğini çerçeveleme ve tanımlama girişiminde bulunduğu süreçte gerçekleştirilir (Smircich ve Morgan, 1982: 18)
- Liderlik, organize bir grubun hedefe ulaşmaya yönelik faaliyetlerini etkileyen süreçtir (Rauch ve Behling, 1984: 46).
- Liderlik, kolektif etkinliğe anlamlı yön verme ve amaca ulaşmak için istekli çaba sarf edilmesini sağlama sürecidir (Jacobs ve Jaques, 1990: 281).
- Liderlik, vizyonları ifade etmek, değerleri somutlaştırmak ve içinde işlerin başarılabileceği ortamı oluşturmakla ilgilidir (Richards ve Engle, 1986: 206).
- Liderliğin daha iyi anlaşılması için yapılan çalışmalar sonucunda üç temel boyuta ulaşılmıştır. Bu boyutlara göre liderlik; etki gerektirir, hedefe varmayı gerektirir ve etkileşime geçebileceği takipçileri gerektirir (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 100). Dolayısıyla lider, sorumluluk taşıyan ve en üst düzey etkiye sahip olan kişidir (Hoy ve Miskel, 2012).

Liderlik kavramı bilimsel çalışmalara konu olsa da dünyada yaşanan olaylar, benimsenen politikalar ve araştırmacının perspektifi gibi faktörlerden etkilenecek tarihsel süreç içerisinde farklı özelliklerle tanımlanmıştır. Liderlikle ilgili tanımlar incelendiğinde kimilerine göre liderlik doğuştan var olan, kimilerine göre de sonradan kazanılan bir özellik olduğu savunulmuştur. Zamanla değişen koşullarla beraber

liderliğin uygulanma şeklinde farklılıklar başlayarak yeni yaklaşımlar geliştirilmiştir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001: 220).

2.1.1 Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar

Liderlik ve yöneticilik kuramları eş anlamda kullanılsa da literatürde birbirinden farklı anlama geldiği kabul görmüştür. Liderlik ve yöneticilik arasındaki farklar ilk olarak Zalencki yazdığı makale dikkat çekmiştir. Zalencki'e (1977) göre lider ve yönetici örgüte katkı sağlarlar fakat her birinin katkısının niteliğinde farklılık vardır. Liderler değişime odaklanırken, yöneticiler işe odaklanırlar.

Hiyerarşik kademelerine bakılmaksızın yönetici kadrosundaki bireyleri liderlik özellikleri taşıması gerekmektedir. Lider ile yönetici arasındaki farkları şu şekilde sıralayabiliriz (Koçel, 2007: 574; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 205).

- Yönetici belirli amaçları olan bir organizasyonda çalışan, işleri planlayan, uygulayan ve denetleyen kişidir. Lider ise bulunduğu grubun amaçlarını belirleyerek üyeleri etkisiyle davranışa yönlendiren kişidir.
- Yönetici verilen amaçlara hizmet ederken, lider amaçlarını kendisi belirler.
- Yönetici gücünü yasalardan, konumundan alırken; lider ortamın durumundan ve kişisel davranışlarından alır.
- Yönetici grubun başına seçilerek gelirken, lider içinde bulunduğu grupta kararlar ve davranışlarıyla kendiliğinden doğar.
- Yöneticilik formel bir örgütsel yapıyla ilişkiliyken liderlik için formel bir yapı gerekli değildir.
- Yöneticilik mesleki uygulama alanı kabul edilmişken liderlik de bireyleri etkiyle harekete geçirme söz konusudur. Dolayısıyla yöneticilikte görev tanımı varken liderlik için görev tanımı yoktur.
- Yöneticinin amacı tanımlı hedeflere ulaşmak, liderin ise hedeflere ulaşmada değişimi ve dönüşümü sağlamaktır.

2.1.2 Liderliğin Güç Kaynakları

Ödül Gücü: Liderin izleyicilerini ödüllendirme kaynaklarını elinde bulundurduğu gücü temsil etmektedir. Lider yönetim anlayışında pekiştirme-ödül gibi sahip olduğu imkanları kullandığı bir yol izler (Koçel, 2007: 434). Lider, bireyleri belirlenmiş örgüt hedeflerine ulaştırmaya yönelik çalışmalarını sağlamak ya da çalışmayı arttırmak için

ödül gücünden yararlanabilir. Lider, ödüllendirme gücüyle bireylerin denetimini sağlarken birtakım davranışları da değiştirebilir (Özkaya, 2000: 37).

Zorlayıcı Güç: Liderin, yönetimdeki konumu gereği güç kullanması, kabul etmeme ya da değer göstermeme, bir üst ya da alt pozisyona geçirme, maddi kazancını engelleme, kurumdan çıkarma gibi maddi ve manevi yaptırımları kapsayan güçtür (Başaran, 2000: 65-66). Liderin, ceza verme gibi konumundan kaynaklı imkanlara sahip olması kadar, takipçilerinin bu gücü nasıl yorumladığı da önemlidir (Koçel, 2007: 433).

Uzmanlık Gücü: Bireyin belirli alanlarda sahip olduğu bilgi ve teknik becerilere diğer bireylere göre daha fazla sahip olması sonucunda oluşan gücü ifade etmektedir. Önemli olan ise bu durumun ve bireylerin diğer kişiler tarafından onaylanmasıdır. Liderin görevinde uzmanlaşarak sorun çözücü ve bilgi kaynağı olması izleyenlerini etkilemesini kolaylaştırmaktadır (Gürsoy, 2005: 30; Güney, 2015: 66).

Yasal Güç: Bireyin örgüt yapısında sahip olduğu hiyerarşik pozisyonundan kaynaklanan güçtür. Kurumsallaşmış gücü yani otoriteyi temsil etmektedir. Otorite ise örgütte sahip olunan konumun verdiği yasal destek olarak tanımlanabilir. Birey bir örgüte dahil olduğunda artık o örgütün otorite sistemini kabul etmiş sayılır. Yasal güç, astların itaat etmeyi kabul ettikleri güç kaynağı olarak da tanımlanabilir (Gürsoy, 2005: 30). Pozisyon gücü olarak da ifade edilen yasal güç, ast üst ilişkilerini hiyerarşik bir yapıya göre uygular. Astlar, üstten gelen talimatlara uyma zorunluluğu hissederler. Astların fikirleri alınmaksızın beklenen görevler bazen astlarda alınmaya sebep olabilir. Bu sebeple verilen görev ve talimatların gerekçeleri açık bir dille ifade edilirse bu tür sorunların önüne geçilebilir (Koçel, 2007: 556).

Karizmatik Güç: Liderin, kişisel karakter ve yeteneğiyle izleyenler üzerinde bıraktığı güçlü etkidir. Karizma çekicidir, izleyenlere ilham verir. Astların, lidere saygı duyarak, referans davranışlarına benzemek isteyecektir. Dolayısıyla lider astlarıyla etkili bir iletişim kurarak bu gücünü kullanabilir (Çelik, 2003: 5). Liderin güç kaynağına yönelik olarak yapılan araştırma sonuçları aşağıdaki gibi özetlenmiştir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

- Yasal güç, iş görenler arasında sürekli olarak iş doyumsuzluğu, direnme ve çatışma oluşturmaktadır. Yasal güç, verimliliği olumsuz yönde etkileyebilir ve en düşük düzeyde itaat oluşturabilir.

- Ödül gücü, kısa bir süre için iş gören performansını etkileyebilir. Ödül gücünü uzun süre kullanma, iş görenler arasındaki duygusal ilişkileri ve iş doyumunu olumsuz yönde etkileyebilir.
- Zorlayıcı güç, iş görenler arasında geçici bir itaat oluşturabilir. Zorlayıcı gücün yan etkileri, hayal kırıklığı, endişe, intikam alma ve yabancılaşma biçiminde ortaya çıkabilir. Zorlayıcı güç, iş doyumsuzluğu, düşük performans ve işgören devrine yol açabilir.
- Uzmanlık gücü, güvene dayalı iklimle yakından ilgilidir. Liderin etkisi izleyenler tarafından içselleştirilir. Uzmanlık gücünü kullanan lider, izleyenler arasında tutumsal bir bütünlük oluşturur ve güdülenmeyi içselleştirir.
- Karizmatik gücü kullanan lider, izleyenler üzerinde coşkusal ve tartışmasız bir güven, bağlılık ve özdeşim oluşturmaktadır. Bu güç uzmanlık gücüne benzetmekle birlikte, uzmanlık gücünden daha az bir gözetim gerektirmektedir.

2.2. Liderlik Kuramları ve Gelişimi

Tarihsel süreç izlendiğinde liderlik çalışmaları öncelikle liderlerin kişilik özellikleri ele alınarak incelenmiş, ardından davranışçı ve durumsal yaklaşımlar değerlendirilmiş, son olarak modern liderlik yaklaşımları ön plana çıkarılmıştır. Yönetici ve lider kavramını eş gören klasik yönetim anlayışı genellikle liderliği tanımlarken gücün merkezileşmesi ve kontrolü üzerine durmaktaydı (Rost, 1993: 47).

1930-1940 arası yapılan araştırmalar liderin kişilik özelliklerine ve becerilerine vurgu yaparken, 1940-1960 arası yıllarda yapılan çalışmalar liderin davranışları üzerine yoğunlaşarak davranışsal kuramlar geliştirilmiştir. 1960-1980 yıllarında çağın gereği olarak modern yönetim anlayışıyla bağdaşan modern liderlik yaklaşımları üzerine çalışmalar yapılmıştır. Günümüzde ise liderlik, kişinin kendisinde bulunan özelliklerle yönetme davranışlarını birleştirerek, sorumluluklarını yerine getirme yaklaşımları üzerine çalışmalar yapılmaktadır (Yüksel, 1981: 175-178).

2.2.1. Özellikler Kuramı

Özellikler kuramı, ilk geliştirilen liderlik teorilerindendir. Kişinin lider olabilmesi için doğuştan liderlik özelliğine sahip olması gerekmektedir (Tuncer, 2012: 300). Bu kuram, liderlerin kişisel ve fiziksel özelliklerini ön planda ele alırken izleyenleri ve ortamı ikinci planda tutmaktadır (Eren, 2001: 433).

Özellikler yaklaşımı üzerine yapılan çalışmalarda lideri, liderin gücünü ya da grubun özelliklerini tanımlarken varılan nokta; bazı bireylerin doğasında liderlik özellikleri olduğu ve bu özellikleriyle diğer bireylerden ayrılan fiziksel ve karakteristik özelliklere sahip olduğu düşüncesidir (Yukl, 1989: 183).

Bireyin kişisel özelliklerine odaklı bu kuram “İnsanlar lider olarak doğarlar, sonradan lider olamazlar.” felsefe anlayışına dayanmaktadır. Başarılı olan lider ile başarılı olamayan lider arasındaki fark bu özelliklere sahip olma oranıyla ilgilidir (Zel, 1996: 11). Liderde bulunan özellikler işlerin doğru ilerleme sürecinde etkin olan bir faktördür. Kişinin farklı gruplarda lider kabul edilmesi ve izleyenlerince sıkı bir şekilde takip edilmesinin ana sebebi, kişinin sahip olduğu bu özel yetenekleridir. Böylelikle lider, kendine özgü bedensel ve kişisel özelliklere sahip olmasıyla izleyenlerden ayrılır (Koçel, 2007: 576). Özellik kuramı, insanların sahip olduğu sayısız özelliklerinin olmasıyla tüm liderleri kapsayacak kişilik özellikleri belirtmede yetersiz kalmıştır (Zel, 2001: 101). Ayrıca kadın ve erkek liderlerin sahip oldukları özelliklerdeki farklılığı dikkate almayarak erkeklerin özelliklerini ölçüt alması bu kuramının zayıf yönü olarak kabul edilmektedir (Tortop ve Aykaç, 1999: 61).

2.2.2. Davranışsal Kuram

Davranış kuramına göre bireysel özelliklerin liderlik kuramını açıklamada yetersiz kalmasıyla araştırmacılar, liderlerin grup üyelerine karşı davranışları üzerinde yoğunlaşmışlardır. Davranışçı teorilerin ana düşüncesine bakıldığında liderleri başarılı ve etkili yapan unsurun liderin özelliklerinden ziyade süreç içerisinde sergilediği davranışlar olduğu görülmektedir. Liderlerin izleyenleriyle iletişimi, görev paylaşımı, amaçları planlama şekilleri liderin etkinliğini belirleyen önemli davranışlardır (Koçel, 2007: 428). Bu yaklaşımda liderler, grup üyelerinin çalışmalarını takip etmeli, çabalarını desteklemeli, bireylerin değerlerini gözetmelidir (Zel, 2001: 101).

Yönetimin işlevi, bireylerin örgütsel hedeflere ulaşmasını planlamak ve çalışanları örgütsel amaçlar doğrultusunda desteklemektir (McGregor, 1966). Davranışsal kuram, görev eğilimli ve insan eğilimli iki liderlik türünden bahsetmektedir. Yapılan araştırmalar ise insan eğilimli liderliğin daha başarılı olduğu düşüncesini doğrulamasına rağmen net bir yargıya varamamıştır (Dereli, 1982: 238). Kuramda, durumsal değişkenler dikkate alınmadığından liderlik tanımlanırken genellemelere ulaşmada yetersiz kalmıştır (Robbins, 1994).

2.2.3. Durumsallık Yaklaşımı

Liderliğin özelliklerle ve davranışlarla açıklanamayacağı, her durum ve şartta geçerli bir liderlik stilinin olmadığı düşüncesiyle durumsallık teorileri geliştirilmiştir. Fiedler liderlik yaklaşımlarından davranışçı kuramların boyutlarını kabul etmekle birlikte liderliğin duruma bağlı değişebileceğini savunmuştur. Fiedler, işe ve insana yönelik liderlik türlerinin liderliğin yapıldığı ortama göre değişkenlik gösterebileceği görüşünü eklemiştir. Fiedler, işin liderin içinde bulunduğu durum için işin yapısı, liderin kontrol gücü ve lider ile izleyen arasındaki ilişkinin iklimi boyutlarında ele almıştır (Fiedler, 1996: 241-550).

Durumsallık yaklaşımına göre lider, ortamın var olan özellik ve ihtiyaçlarına göre ortaya çıkmakta, en uygun liderlik davranışı ise anda yaşanan durumlara bağlı olarak değişmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996: 187). İşin özellikleriyle durumun şartları birlikte değerlendirilen bir yaklaşımdır. Durumsal yaklaşımı, tek ve en iyi yönetim tarzını savunan davranış teorilerinden farklılaştıran, en iyi liderlik stilinin durumlara göre değişiklik gösterebileceği görüşünü savunmasıdır. Davranış teorileri, işe ve kişiliğe yönelik davranışları ortaya çıkarmasına rağmen liderin hangi durumda hangi davranışının etkili olacağını söylemede yetersiz kalmıştır (Zel, 2001: 113). Bu sebeple araştırmacılar, belirli durumlarda hangi koşulların önemli olduğunu ve bu koşullara uygun liderlik tarzının ne olabileceğini belirlemeyi önemsemişlerdir (Ertürk, 2000: 156).

Yapılan araştırmalar liderlikte belirleyici olan ölçütlerin sadece kişilerin özellikleri ve davranışları olmadığını ortaya çıkarmıştır. Etkili liderliğin izleyenlerin, liderin özelliklerinin, liderlik biçiminin ve liderin içinde bulunduğu durumun bir fonksiyonu olduğu görüşünü kapsamaktadır (Erçetin, 2000: 36). Dolayısıyla liderliğin, sadece izleyenleri etkileyen değil, izleyenlerden ve çevresel şartlardan etkilenen bir yapısı mevcuttur (Aslan, 2009: 116). Durumsallık yaklaşımı, hangi şartlarda ne tür bir liderlik davranışının uygulanacağını belirlemede yetersiz kalması ve kişilerin özelliklerine önem vermemesinden dolayı eleştirilmiştir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

2.3. Modern Liderlik Yaklaşımları

Liderlik yaklaşımlarının ilk üç kuramı “Özellikler Yaklaşımı”, “Davranışsal Yaklaşım” ve “Durumsal Yaklaşımlar”, lider odaklı özellikler göstermişlerdir. Bu yaklaşımlardan sonra lider ve izleyenleri arasındaki ilişkilere odaklanan modern

liderlik yaklaşımları geliştirilmiştir (Demirbilek, 2003: 23). Değişen çevresel koşullar, dünyada hızla yayılan demokratikleşme eğilimleri ve hümanist beklentiler günümüz yönetim anlayışında önemli gelişmeleri gerekli kılmıştır (Gökkaya, 2005: 3). Yönetim alanında insan, süreç, yapı ve teknolojik gelişmeler geleneksel yönetim teorilerinin zamanla yetersiz kaldığını göstermiş, yeni liderlik teorilerinin geliştirilmesini gerekli kılmıştır (Eren, 2001: 440).

2.3.1. Otokratik Liderlik

Otokratik liderler yaptırım gücünü, geleneklerden ve yetkilerden almaktadır ve bu yetkiyi kimseyle paylaşmak istemezler (Celep, 2014: 73). Bu liderler örgütün tek karar alıcısıdır. Emirler verilerek, örgüt mensuplarından itaat etmeleri beklenir. Örgüt yapısında yukarıdan aşağı yönlü iletişim söz konusudur. Otokratik veya bürokratik toplum yapısıyla yetişmiş, aşırı geleneksel bireylerin tercih ettiği liderlik türüdür. Bu modelin zayıf yönü liderin tek söz sahibi olması, izleyenlerin duygu ve düşüncelerinin dikkate alınmaması sebebiyle yönetime karşı nefret, çatışma ve bireylerde işe yönelik motivasyon düşüklüğünün oluşmasıdır (Şimşek ve vd., 2003: 182). Otokratik liderler, görev odaklı oldukları gibi aldıkları kararların sorgulanmasını da istemezler. Tüm kararların lider tarafından alınıyor olması güven ortamını olumsuz etkilemesine karşın kriz anında kararların etkin ve hızlı uygulanabilirliği açısından tercih edilmesi uygun görülmektedir (Zel, 2001: 111-112).

2.3.2. Demokratik Liderlik

Demokratik lider yetkilerini paylaşan, kararlara katılımı sağlayan, izleyenlerini etkilemek için uzmanlık ve karizmatik gücünü kullanan liderdir (Daft, 1991: 375). Bu liderliğin merkezinde otorite kavramına yer verilmediğinden tek taraflı karar alma söz konusu değildir. Lider ve takipçileri birbirleriyle fikir alış-verişinde bulunarak görüşlerini sunarlar, ortak kararlar alırlar (Newstorm ve Davis, 1993: 227; Dessler, 1998: 341). Demokratik lider, izleyenlerin ortak katılımını destekleyerek örgütte olumlu iklimin oluşturur. Astları yetkilendirerek işe karşı motivasyon sağlar, işin yapılmasında ilgi ve isteği artırır. Bu süreçte izleyenlerin iş tecrübesini geliştirmesine olanak tanır. Kendi iş yükünü hafifleterek, örgütün ana konularına yönelmesine zaman kalır. Eğer izleyenler kendilerini yetiştirmemişse demokratik liderlik uygulamada yetersiz kalabilir. Hızlı karar alınması gereken durumlarda ortak karara göre hareket

etmeye çalışmak zaman kaybından dolayı olumsuz sonuçlar oluşturabilir (Arıkan, 2001: 242).

2.3.3. Karizmatik Liderlik

Karizmatik lider izleyenlerini yönlendiren, yol gösteren ve onları gelecek hedefleriyle büyüleyen, misyon ve vizyonu ile heyecan uyandıran liderlerdir. İzleyenler liderle kendilerini özleştirdiklerinden fikirlerini veya davranışlarını zorlama olmaksızın kabul ederek onaylarlar. Karizmatik liderler genellikle ekonomik, sosyal ve politik kriz anlarında, köklü değişimlere ihtiyaç duyulduğunda ortaya çıkarlar. Kendilerine aşırı güvendikleri için izleyenlerine çekici gelmekte karizmatik lider ile izleyenleri arasında güçlü bir bağ oluşmaktadır (Güney, 2015: 429-430)

Bennis'e (1989: 39-40) göre; karizmatik liderliğin en belirgin özelliği etkileyici ve yönlendirici bir vizyona sahip olmalarıdır. Risk almayı severler. Başarısızlık onları endişelendirmez. Lider ne yapmak istediğini ve karşılaşacağı engelleri nasıl aşacağını bilir. İzleyenlerine ilham vererek onları duygusal açıdan coşturur. Karizmatik liderlerle izleyenleri arasında diğer lider-ast ilişkilerine göre daha kuvvetli ve uyumlu bağlar oluşmuştur. Kişilik ilişkilerinde insana değer veren anlayış ön planda tutulmaktadır. Liderle özdeşleşme sürecinde izleyenler vizyon, amaç ya da hedeften çok liderin kişiliğine sadakat gösterirler (Güney, 2015: 435).

2.3.4. Etkileşimci Liderlik

Etkileşimci liderlik literatürde işlemci, transaksiyonel, örgütsel liderlik olarak da ifade edilmektedir. Etkileşimci liderler geleneklere bağlıdırlar. Liderin amacı, izleyenlerin geçmişten getirdikleri düzeni daha etkin hale getirerek işlerin devamlılığını sağlamaktır. Etkileşimci liderliğin temelindeki dayanak, lider-izleyici ilişkilerindeki takas fikridir. Lider ile izleyenlerin ilişkisinde değerli bir şeyin değişimi söz konusudur. Bu değişim sosyal ilişkiler veya ödül-ceza kavramlarıyla açıklanabilir (Ulukan, 2006: 55).

Etkileşimci liderlik kuramını ileri sürenlerden Burns, liderliği lider ve izleyenler arasında yapılan alış-verişe benzetirken Bass ise, bu alış-veriş amaç-ödül ilişkisinde anlamlandırır. Burns, lider ile izleyenler arasında emek, fayda ve ücret gibi karşılıklı beklentiler karşılanınca ödüllendirme gerçekleşerek izleyenlerin motivasyonlarının sağlandığını düşünmektedir. Fakat işler yolunda ilerlemediğinde ise lider izleyen arası

çatışmalar çıkabilir, ilişkilerde baskı ve ceza görülebilir (Bass 1985'ten akt., Güçlü, 2020: 116). Kısacası Burns izleyenlerinin desteğini gördüğünde karşılık olarak isteklerini yerine getirmeyi, Bass ise anlaşmalı rollerini yerine getiren izleyenlerini ödüllendirmeyi etkileşimci liderlik olarak değerlendirir (Bass, 1985'ten akt., Altun, 2003: 11). Etkileşimci lider, geçmişte kabul görmüş, örgüte faydalı uygulamaları gelecek nesillere aktarma işini yapar. Risk almayı sevmeyen liderler, ödül-ceza ilişkisi içerisinde çalışanları örgütün amaçları doğrultusunda yönlendirirler. Örgütü kaldırmak veya geliştirmek yerine durağan ve tasarrufu benimsemiş örgütlerde görülen bir liderlik türüdür (Tengilimioğlu, 2005: 6).

Literatürde dönüşümcü liderlik ile etkileşimci liderlik birlikte ele alınıp incelenmektedir. Dönüşümcü liderlikte, lider ve izleyenler örgütle özdeşleşerek amaçlara ulaşmaya çalışırlar. Bu yolda kendilerini özdeşleştirecek hedeflere ulaşmak için değişim gösterirler. Etkileşimci liderlikte ise liderin izleyenlerden beklentileri, bu süreçte yapılması gereken işler ve bu işlerin karşılığında alacakları ödüller açıkça ifade edilmiştir. Bu bağlamda etkileşimci liderlik, birtakım ödüllendirmelerle izleyenlerin lideri takip etmesini sağladığından ufak çapta rutin değişimleri kapsamaktadır (Black ve Porter, 2000'dan akt., İşcan, 2006: 165).

Burns, bu iki liderlik türünü birbirlerinin tam zıttı şeklinde ele alarak liderin etkileşimci ise dönüşümcü, dönüşümcü ise etkileşimci olamayacağını vurgular (Başol, 2005). Bass, Burns' un tersine liderin hem etkileşimci hem de dönüşümcü liderlik özelliğini gösterebileceğini, birbirine zıt değil aksine bir bütünün parçaları olduğunu belirtir (Şirin, 2008). Bu iki liderliğin birbirlerine benzer özelliklerinin yanı sıra farklılıkları da mevcuttur. Fakat ikisi arasında tercih edilmesi gereken liderlik stili her zaman dönüşümcü liderlik stili olmalıdır (Bass ve Stogdill, 1990: 23-63).

2.3.5. Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik yaklaşımlarının tarihi süreci incelendiğinde 1973 yılında Downton' un "İsyan Liderliği" tartışmasıyla ilk kez ortaya çıktığı söylenebilir. Dönüşümcü liderlik kavram olarak ise ilk defa 1978 yılında Mc Gregor Burns tarafından "Liderlik" adlı çalışmasında yer almıştır (Hilosky ve Watwood, 1997; Özalp ve Öcalan, 2000: 211; Celep, 2014: 56). İngilizcede orijinal adı "transformational leadership" olan dönüşümcü liderlik, Türkçemizde karşılığını

“dönüşümcü”, “değişimci”, “reformcu”, “dönüştürücü”, “dönüşümsel” kavramlarıyla bulunmaktadır (Koçel, 2007)

Burns ve Bass’ın dönüşümcü liderlik alanındaki çalışmaları literatüre kaynaklık etmektedir. Burns (1978) çalışmalarında liderle izleyenlerin rollerini bütünleştirerek liderin gücünü kişiliğinden veya konumundan değil izleyenlerin ihtiyaçlarının giderilmesinden ve kendi edimlerinden aldığını ifade etmektedir. Dönüşümcü lider, liderlik sürecinde izleyenlerinin amaç ve değerlerini değiştirebilen (Burns, 1978) ve izleyenlerdeki potansiyeli harekete geçiren kişi olarak tanımlamaktadır (Krishnan, 2001: 127). Örgüt çalışmalarında ise dönüşümcü liderlik, lider ve izleyenlerin birbirlerini motive etme sürecidir (Yukl, 1994’ten akt., Altun, 2003). Sonuç olarak dönüşümcü liderlik yaklaşımında lider ve takipçilerinin ilişkisinin temelinde izleyenlerin istek, ihtiyaç ve değer yargılarından söz edilebilir (Allix, 2000: 9).

Bass dönüşümcü liderlik yaklaşımı alanında çalışmalarıyla, dönüşümcü liderliği ölçülebilir ve anlaşılabilir bir model olarak ele almakta dönüşümcü liderlik sonuçlarının olumsuz olduğu durumlarda uygulanabilir olması için liderin ihtiyaçlarından çok izleyenlerin ihtiyaçlarının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Burns, etkileşimci ve dönüşümcü liderlik türlerini birbirinden bağımsız gelişen süreçler olarak kabul ederken, Bass ise her iki liderlik türünün devamlılık gösteren süreç içerisinde yer aldığını belirtmektedir (Northouse, 1997: 133-134). Bass (1985: 20) dönüşümcü liderlik yaklaşımında duygusal etmenleri daha fazla önemsemektedir. Bireyin karizmatik özelliklerinin dönüşümcü liderlik için yetersiz kalabileceğini, izleyenlerinden fazla performans görebilmek için motive ederken şu hususlara dikkat edilmesi gerektiğin üzerinde önemle durmaktadır:

- İzleyenlerini belirlenen hedefler ve paylaşılan değerler doğrultusunda bilgilendirme yaparlar
- Örgütün amaçlarını izleyenlerin amaçlarından öncelikli hale getirirler
- İzleyenlerinin hedeflerini yüksek tutmasını sağlarlar.

Bernard M. Bass ve arkadaşı Avolio ile yaptıkları bu çalışmalar Burns’ un dönüşümcü liderlik modeline dayanmakta hatta kavramsal olarak daha ileri bir model olduğu varsayılmaktadır (Conger, 1999: 145-172). Transformasyonel liderler, izleyenlere görevlerini ilham ettirme, vizyona yöneltme ve yönlendirme için gayret gösterirler. Bu süreçte izleyenlerinin yetenek ve becerilerini ortaya çıkararak hedeflere en üst düzeyde

ulaşmaya çalışırlar. İzleyenlerin kendilerine güvenlerini arttırarak motivasyonlarını sağlarlar. Transformasyonel liderler davranışlarıyla, uygulamalarıyla örgütsel değişimleri gerçekleştirirler. Farklılıklarıyla izleyenlerini etkileyen, şaşırtan hatta başarının kısa süreliğine gerilemesine neden olan kişilerdir. Sürecin sonunda izleyenlerin düşüncelerinde, davranışlarında değişimi gerçekleştiren ve bu değişimin gerekliliğine inandıran kişilerdir (Eren, 2001: 456-458). Dönüşümün kaçınılmaz olduğunu düşünürler. Örgütsel değişimin gerekliliğine inanarak değişimi gerçekleştirmek adına özel çaba sarf ederler. Dönüşümcü liderler bu işleri gerçekleştirirken farklı zihinsel bir tutum sergilerler. Bilgi ve becerilerini, izleyenleri harekete geçirmek amacıyla kullanarak var olan sorunları giderirler ya da olası sorunları önlerler (Meriwether ve Duyar, 1997: 9).

Dönüşümcü liderlik kuramında lider, dönüşümü başlatır, yönetir ve kurumsallaştırır. Dönüşümcü liderin etkililiği başarılı bir dönüşümün gerçekleşmesinden anlaşılmaktadır. Dönüşümcü liderliğin değişimlerde etkili olmasında “karizmatik liderliği” de kapsıyor olmasıdır. Dönüşümcü liderler etkili bir karizmaya da sahiptirler (Çelik, 2003: 154). Karizmatik özellikler de dönüşümcü liderliğin önemli boyutları arasında sayılmaktadır. Etkileşimci liderlik davranışları içselleştirilerek, dönüşümcü liderlik davranışları da özdeşleşme ile sosyal etkisini göstermektedir (Meindl, 1993: 96-98). Dönüşümcü liderlik kuramında adalet, özgürlük ve eşitlik temel kavramlardır. Örgütün amaçlarına ve örgütün toplumsal ilişkilerine önem verilir. Bu kurama göre izleyenlerin tutum ve değerlerindeki davranışlar zamanla başkalarını düşünür tutum ve değerlere dönüşür. Bu kurama göre liderin karar verme, çatışma çözme, personeli yetiştirme ve motive etme konusunda iyi bir rehber olması gerekmektedir. Lider izleyenlere eşit değer vererek, sorunlara etkili çözümler bularak örnek davranışlarla model olmaktadır (Starratt, 1995: 110-112).

Dönüşümcü lider, tüm fırsatları değerlendirir. Kişilerin işe karşı tutumlarını etkileyerek kendilerini aşma gücünü hareketlendirir. İzleyenleriyle birbirlerini motive ettiklerinde ve moralleri yüksek olduğunda dönüşümcü liderlik ilişkilerine yansır. Liderin kişiliği izleyenleri etkilemektedir. Lider, bu yönüyle kendisine olan güveni arttırmaktadır. Liderin kapasitesi, tecrübesi ya da sorun çözme tavrı izleyenleri etkileyerek çatışma çıkmasını engellemektedir. Dönüşümcü liderliğin belirgin özellikleri (Uyguç, 1997: 588):

- *Ortak vizyon oluşturma:* Dönüşümcü liderler riski öngörerek harekete geçerler. İzleyenlerin gelişmesini önemseyerek değer verirler. İzleyenlerin harekete geçme süreçlerini güçlendirirler.
- *Vizyonu iletmek:* Lider ile izleyenler arasında kurulan iletişimle ortak vizyon paylaşılarak bu çerçevede aktarım yapılır. İzleyenlerde heyecan oluşturarak ortak hedef ve vizyona bağlanma söz konusudur.
- *İlişkileri geliştirme:* Dönüşümcü liderler saygılı, nazik ve dostça davranışlarıyla izleyenlerin güven ve onayını kazanırlar.
- *Destekleyici örgüt kültürü oluşturma:* Dönüşümcü liderler için doğruluk, eşitlik, insana saygı gibi değerler önemlidir. Tutum ve davranışlarıyla izleyenlerine yansıtarak örgüt kültürünün oluşmasına önem verirler.
- *Uygulamaya rehberlik etme:* Dönüşümcü liderler, izleyenlerine kendilerini geliştirme ve öğrenme imkanları sunarak rehberlik ederler, karar verme süreçlerine aktif katılım sağlamalarını desteklerler.
- *Bir kişilik sergileme:* Bu liderlerin yeniliğe açık, güven veren dürüst kişilikleri oldukları görülür.
- *Sonuçlara ulaşma:* Dönüşümcü liderlerle çalışan kişilerin, bağlılık, güdülenme ve fedakarlık düzeyi yüksektir. Bu liderler izleyenlerine güven verirler.

2.3.6. Dönüşümcü Liderlik ve Boyutları

Dönüşümcü liderlik takipçilerinin değer, inanç, ihtiyaç ve tutumlarını değiştirmek esasına dayalıdır. Bu değişimi ya da dönüşümü gerçekleştirirken dönüşümcü liderlik yaklaşımı dört boyuttan oluşmaktadır. Dönüşümcü liderler, örgütlerin günlük düzenli işlerinin ötesinde idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, bireysel destek sağlama boyutlarıyla ilgili davranış sergilerler (Karip, 1998: 446).

2.3.6.1. İdealleştirilmiş Etki

Dönüşümcü liderliğin temelini oluşturan bu boyut karizma kavramı ile aynı anlamda düşünülse de karizmadan farklı değerlendirilmektedir. İzleyenleriyle etkileşimde olan liderin amacı izleyenlerinde bir vizyon ve misyon bilinci oluşturabilmektir (Bass ve Avolio, 1995). Liderin davranışları takipçileri tarafından idealleştirilerek lidere karşı güven ve saygı oluşmaktadır. İdealleştirilmiş etki davranış ve atfedilen olarak iki alt boyutta incelenebilir. Davranış olarak idealleştirilmiş etki, liderin kendisi için önemli

değer ve inançları hakkında konuşması, bir amaç duygusuna sahip olmanın önemini belirtmesi, kararların ahlaki sonuçları dikkate alınarak ve ortak misyona sahip olmanın vurgulanmasını kapsamaktadır. Lidere atfedilen idealleştirilmiş etki ise grubun faydasına olanların bireylerin çıkarlarından önde tutulması, izleyenlerin liderle çalışmaktan gurur duyarak lidere saygı duymaları, lidere güvendiklerini gösteren güçlü izlenimler vermeleridir (Karip, 1998: 447).

2.3.6.2. Telkinle Güdüleme

Dönüşümcü lider izleyenlerinin yüksek beklentilerini karşılama, önemli amaçları anlaşılır şekilde açıklama, onların motivasyonlarına yönelik semboller, sloganlar ve duygusal öğelerden faydalanma yöntemlerini kullanmasıdır. İzleyenlerden kapasitelerinin üstünde performans beklerler (Çelik, 1998: 429). Dönüşümcü liderler ortak vizyon doğrultusunda izleyenlerinin tutum ve davranışlarını yönlendirerek grup bilinci oluştururlar. Amaçlara ulaşmada izleyenlerini motive ederek her türlü problemi aşabileceklerine dair teşvik ederler. Güçlü bir ilham kaynağı olarak yapabileceklerinin en iyisini yapmalarını sağlarlar. İzleyenlerinin moral ve cesaret kaynağıdırlar. Davranışlarıyla örnek olmaları, güveni arttırarak ortak hedeflere ulaşmada izleyenlerde birlik hissi oluşturur (Bass ve Riggio, 2006, s. 78).

Amaç ve grup birliğinin oluşması izleyenlerin işlerini yapmalarında geleceğe dönük motivasyon sağlarlar. İzleyenlerin beklentilerinin yüksek tutulması, normalde gösterdikleri çalışmanın üstünde bir çabayla çalışmalarını sağlayarak tüm güç ve enerjilerini işe yönlendirirler. Bu özel çabayı izleyenler liderlerinden esinlenerek kendi istekleriyle gerçekleştirirler. Liderin davranışları hedefe ulaşmada motivasyon aracıdır (Güney, 2015: 415). Dönüşümcü liderler izleyenlerinin beklentilerini aşan performans göstermeleri için başlıca üç liderlik aşamasından faydalanırlar (Conger, 1999'dan akt., Eraslan 2006):

- Bu liderler, belirlenen amaçlara ulaşmanın değeri ve önemiyle ilgili izleyenlerini daha fazla bilgilendirirler.
- İzleyenlerin hedeflerini başarabilmeleri için kendilerini aşmaya ikna ederler.
- Liderlik süreci davranışları ve misyonuyla, izleyenlerin yüksek beklentilerini hareket geçirir ve gerçekleşmesini sağlarlar.

2.3.6.3. Entelektüel Uyarım

Bu boyutta liderler, öncesinde aralarında ilişki kurulmamış nesneler ve düşünceler arasında ilişki kurulmasını ifade eden yaratıcı düşüncenin gücüne inanırlar. Yaratıcı düşünme özelliği içinde yeni fikirler, yeni yöntemler bulunduran bir değişim süreci kabul edilmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005: 230). Lider varsayımlarla takipçilerini eski durumları yeniden yapılandırmasını, yenilikçi ve yaratıcı olma noktasında harekete geçiren davranışlar göstermelerini sağlar (Lunenburg ve Orstein, 2013: 128). Diğer bir ifadeyle liderin, takipçilerine ilginç ve değişim sağlayacak iş bulması veya sorunları çözmede takipçilerinin seçtiği yöntemleri desteklemeleridir (Hinkin ve Tracey, 1999: 106). Zihinsel özendirme olarak da adlandırılan bu boyutta lider, astlarına geçmişte çözdükleri bir sorunu çözme yöntemini ve çözümünü sorgulamalarını, benzer sorunlarla karşılaştıklarında yeni çözüm yolu bulmada güdülenmiş bir davranış göstermeye özendirir (Celep, 2014: 76). Liderin izleyenlerinin sorunlarını fark ederek, yeni çözüm yolları bulma süreci olarak tanımlanır. Lider yeni çözüm yollarıyla izleyenlerini cesaretlendirir, liderin görüşleri doğrultusunda zorunlu hareket etme mecburiyeti yoktur (Güney, 2015: 416).

2.3.6.4. Bireysel Destek

Lider, astların kişisel ihtiyaçlarını dikkate alarak daha üst gereksinimlerini giderme düşüncesindedir. Astların yeni bilgiler öğrenmesi amacıyla aralarında görev paylaşımı yapılmaktadır. Lider astlarının bireysel yönlerini ön planda tutar, onların üzüntülerine ve sevinçlerine ortak olur. Astlarının yetenek ve ihtiyaçlarına özen gösterirken astlarının da başkalarının ihtiyaç ve yeteneklerini belirlemede nasıl davranmaları gerektiğini de öğretir (Karip, 1998: 448). Dönüşümcü liderliğin bireysel ilgi boyutu, başkalarını düşünmenin faydaları üzerinde durmaktadır. Dönüşümcü lider, her izleyenine birey olarak davranarak kılavuzluk alanını genişletmeye çalışır. İzleyenlerini lider olarak yetiştirmeye gayret eder. Bireysel ilgisiyle izleyenlerinin bağımsız hareket etme özelliğinin geliştirmeye yardımcı olur. Başarılı sonuçlar elde etmek amacıyla izleyenlerini ulaşılabilir ortak hedefleri gerçekleştirmeye özendirir (Bass ve Steidlmeir, 1999: 181).

Bireysel ilgi boyutunda liderler izleyenlerinin; kişisel gelişim, mesleki gelişim ve rehberlik ile potansiyel güçlerine ulaşmalarını sağlayacak şekilde davranırlar. Görevlerini devredebilirler ya da ek görevler verebilirler. Bu süreçte görevlerinde

ilerleyip ilerlemediklerini izlerler fakat takipçiler kontrol edildiklerini hissetmezler. İzleyenlerine kendilerini örgütte değerli hissettirecek davranışlarda bulunurlar (Lunenberg, 2003: 5-8). Dönüşümcü lider; örgüt, lider ve liderin çevreyle ilişkilerine önem vermektedir. Bir okul yöneticisinin de okulun formal ve informal örgütlerindeki insan kaynağını sağlayarak çevre ile okul arasında bir köprü oluşturmalıdır. Dış çevreyi gözlemleyerek okulun değişim ihtiyacını karşılayabilmelidir. Bu bağlamda okulların yeniliklere ayak uydurması ve değişime katkı sağlayabilmesi için dönüşümcü liderliğin eğitim sisteminde önemli bir liderlik stili olduğu kaçınılmazdır (Celep, 2014: 119).

2.4. Kültür Kavramı

Kültür kavramı, Türkçe’ye Fransızca’dan geçen Latince kökenli bir kelimedir. Kültür kelimesi, yetiştirmek, bakmak anlamlarına gelen “colere” ve “culture” kelimelerinden gelmiştir. Voltaire ise ilk defa kültür kavramını insan zekasıyla ilişkilendirerek, zekanın oluşumu ve gelişimi anlamında kullanmıştır (Şişman, 2014: 1). 1973 yılında sözcük Alman Dili Sözlüğünde “cultur” ifadesiyle yer alarak günümüzde kullanılan şeklini almıştır (Güvenç, 1972: 96). Ülkemizde ise Ziya Gökalp, kültür kavramına ilgi duyarak sistemli bir şekilde tanımlamıştır. Kültürü, toplumun ve kurumlarının bütünleşmesini ve dayanışmasını sağlayan bir bütün olarak ifade etmiştir. Kültürün karşılığını “hars” kelimesi ile açıklayarak, medeniyet ve kültür kavramları birbirinden ayırmıştır (Güçlü, 2003: 149).

Türk Dil Kurumu’nun güncel Türkçe Sözlüğü’nde “kültür” kavramı; bir toplumun gelişme sürecinde oluşan maddi-manevi tüm değerleri sonraki nesillere aktaran araçların tümü, hars, ekin (TDK, 2009). Kültür kavramının farklı ama anlam olarak birbirine benzer birçok tanımı yapılmıştır. Koçel’e (2007: 30-31) göre bir toplumun öğrenilen ve paylaşılan değer, inanç, sembol ve davranış şekillerinin tamamıdır. Tosun’a (1990: 141) göre kültür; toplumun veya bireyin inanç, düşünce, duygu gibi temel alışkanlıklarının psikolojik ve zihinsel özelliklerini kapsayan bir bütündür. Hançerlioğlu’nun (1989: 231) tanımında kültür; bir topluma özgü duygu ve düşünce birliğini ifade eden değerler bütünüdür Tharp’ın (2009) tanımına göre kültür; bir toplumun inançlarını, değerlerini, varsayımlarını ve ortak davranışlarını içeren, sanat eserlerini kapsayan karmaşık bir yapıdır. Kültür bir grubun iç ve dış toplumsal davranışlarını ifade edecek kadar geniş, toplumda yaşayan bireylerin tutum ve davranışlarını şekillendirecek kadar derin bir kavramdır.

Literatürde genel anlamıyla kabul gören tanım Taylor tarafından yapılmıştır. Taylor’a göre kültür; “Toplumsal bir parçası olan bireylerin oluşturduğu bilgi, düşünce, inanç, sanat, hukuk, ahlak, gelenek ve görenekleri, alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütündür.” şeklinde ifade edilmiştir (Kırel, 1989: 351; Fichter, 1990:132).

Sosyal bir varlık olan insan dünyaya geldiğinde diğer insanlar tarafından meydana getirilmiş, benimsenmiş bir ortam içinde yer alır. Tercih edilmiş bir durum olmamasına rağmen birey zamanla sosyalleşerek diğer insanlardan, insan olmanın ne anlama geldiğini içselleştirerek öğrenme sürecine girer (Şişman, 2011: 2). Bunların içinde sosyolojik, psikolojik, ekonomik ve felsefî unsurlar iç içe geçmiş bir şekilde yer alır. Her toplum kendi tarihi gelişim süreci içinde bu unsurları benimseyerek, kendine özgü davranışları ve değerleri geliştirerek sahiplenir Böylece insanoğlu tarihsel ve toplumsal gelişim sürecinde tüm maddi ve manevi öğelerden değerler bütünü oluşturmaktadır (Topcu, 2019: 89). Schein kültürü, “bir grubun varlığını sorgulamadan, başka ortamlarda nasıl tepki verileceğini ya da algılanacağını düşünmeden kabul edilen varsayımlar kümesi” şeklinde tanımlar. Bu anlamda kültürü oluşturan, sosyal norm ve değerler toplum içinde açık bir sistem olarak görünse de toplum üyeleri değerlendirmeden, yargılamadan kabul ettikleri için kapalı bir sisteme benzemektedir (Schein, 1996: 236).

2.4.1. Kültürün Özellikleri

Kültür, temelde insanların davranışlarını yönlendirerek sosyal bir düzen oluşturmak için yaşam içerisinde yer alan kurallar bütünüdür. Bu kurallar sayesinde toplum canlı kalabilen bir organizmadır. Kültür, ortak bir yaşam geliştirmek ve sürdürmek adına bireyler tarafından oluşturulan ortak değer ve davranış belirleme programıdır. Bu program her toplum için benzer olmayabilir. Bir toplumun benimsediği değerler ve davranışlar başka bir toplum için farklı anlam ifade edebilir (Göldağ, 2015: 18-19). İnsanların yaşamında hızla gelişen teknoloji, küreselleşen dünya ve ekonomik koşullar, toplumların var olabilmek adına belirsizliklerle mücadele ederek sosyal düzeni sağlama çabasında önemli bir etkiye sahiptirler. Bu bağlamda toplumsal düzenin sağlanması, toplumsal faaliyetlerin devamını sağlayan örgütlerin rekabet için kendilerine özgü yaşam biçimlerinin bütününe kapsayan kültürlerini oluştururlar (Trice and Beyer, 1993: 1).

Kültür, bireylerin dünyaya ve olaylara bakış açılarını, birbirlerini algılama biçimlerini şekillendirir. Aynı toplum içinde yaşayan bireyler tarafından kabul görmüş davranış, tutum, değer ve yaşam tarzı bir nesilden diğer nesle kültür aracılığıyla aktarılır (Berberoğlu, 1991: 39). Böylece kuşaklar arası bir aktarım sağlanarak, gelenek ve göreneklerin geçmişten geleceğe taşıyan etkili bir araç niteliğini taşır (Unutkan, 1995: 24).

Kültür, yaşanılarak öğrenilir. Bireylerde içgüdüsel ya da kalıtsal olmayıp; zamanla öğrenilebilen, eğitimle kazanılabilen değerlerdir. Bu süreçte bireylerden, öğrenme kurallarına ve ilkelerine uyması beklenmektedir (Bozkurt, 1996: 91). Kültür; toplumsaldır. Bir kişiye özgü istekler, davranışlar, alışkanlıklar, tutum ve değerler olmayıp, toplumun üyeleri veya grupları tarafından kabul görmüş, onaylanmış ortak kurallardır (Erdoğan, 1994: 35). Kültür; değişebilir dinamik bir yapıdadır. Kişilerin psikolojik ve biyolojik ihtiyaçlarını, toplumun istek ve beklentilerini karşılamak için zamanla değişime uğrayabilir. Bu değişim var olan kültüre uyum sağlayacak şekilde etkileşime girerek gerçekleşir ve zamanla çağa uyum sağlayarak bütünleşir (Bozkurt, 1996: 91). Güvenç (1974: 102-105) ise kültürün özelliklerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

- Kültür, öğrenilir. Birey tarafından alışkanlıklar doğum sonrası yaşantısında kazanılır.
- Kültür, tarihidir ve süreklidir. Gelenek ve görenekler, nesilden nesle süreç içinde aktarılır.
- Kültür, toplumsaldır. Toplum üyeleri ve grupları tarafından oluşturulur ve paylaşılır.
- Kültür, ideal kurallardan oluşur. Bireyler; toplumsal değerleri, davranışları ve kuralları oluştururken uygun olmayan davranışların farkındadırlar.
- Kültür, değişim gösterebilir. Toplamlar, kültürel yapıya bağımlıdırlar. Kültürler, zamanla çevreye uyum sağlamak adına değişim gösterebilirler. Toplumda bir grup kültürel değişimi hızlandırma eğilimdeyken diğer bir grup direnç göstererek değişim hızını yavaşlatabilmektedir.
- Kültür, toplumsal ihtiyaçları karşılar. Böylece, insanların artan ya da azalan gereksinimleri karşılanarak toplumsal doyum ve hizmet sağlanabilir.
- Kültür, toplumu bütünleştirir. Bireylerin, ortak bir amaç etrafında toplanmasında etkilidir.

- Kültür, soyutlama da içerir. Toplumda gözlenebilen somut davranışları değil, bu davranışları besleyen soyut olguları da kapsamaktadır.

2.4.2. Kültür  eşitleri

Literatürde kültür  eşitleri farklı sınıflandırmalara göre yapılmış olup; toplumun yaşam biçimi, yaşadığı yerin coğrafî konumu, ekonomik durumu, teknolojik gelişmeler bu kriterlerin oluşmasında etkili olmuşlardır.

Maddi Kültür–Manevi Kültür: Bireylerin fizyolojik gereksinimlerini karşılamaya yönelik, gözle görülen, elle tutulan unsurlar maddi kültürü oluştururken; bireylerin inanç, değer ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik unsurlar ise manevi kültürü oluşurmaktadır. Manevi kültür, insanların soyut yaşantıları sonucunda ortaya çıkan maddi bir varlığı olmayan unsurları kapsamaktadır. Maddi ve manevi unsurları birbirinden ayırmak oldukça zor olsa da manevi kültür unsurları maddi kültür unsurlarından beslenerek bir bütün olarak kültürü oluşurmaktadır (Tutar, 2017: 19).

Baskın Kültür–Alt Kültür: Bir örgütün çoğu bireyleri tarafından onaylanmış davranışları, inançları ve çekirdek değerleri o örgütün baskın kültürünü ifade eder. Baskın kültür örgüte kişiliğini kazandırır. Alt kültür ise, genel kültürün unsurlarını taşımakla birlikte belli bir kesim tarafından paylaşılan değerlerin oluşturduğu kültürdür. Alt kültür ise, örgüt çalışanlarının karşılaştıkları ortak problemleri ve deneyimleri yansıtmaktadır. Tüm  rg tlerde baskın ve alt kültürler bir arada bulunması normaldir (Erkmen, 2010: 16).

Yüksek Kültür–Yaygın Kültür: Toplum içinde kendilerine has zevkleri, alışkanlıkları ve bir yaşam şekli olan birey ya da gruplar tarafından oluşturulan kültüre yüksek kültür (elit kültür) denir. Toplum içinde elit kişiler tarafından paylaşılan kültürdür. Yüksek kültüre karşı toplumun büyük çoğunluğu tarafından kabul gören kişilerce benimsenen yaşam tarzı ve değerler de yaygın kültürü oluşurmaktadır (Acaray, 2014: 12).

İdeal Kültür– Gerçek Kültür: Toplumsal kabul gören ortak değerler, inançlar, davranış şekilleri bazen gerçek yaşamda karşılıksız kalabilir, paylaşılan kültürü oluşturan unsurlar kabul görmeyebilir. Bu durumda ideal kültür yalnızca kurallarda kalırken, günlük yaşamda yer alan davranışlar ve yaşam biçimi, pratikte tercih edildiğinden gerçek kültürü oluşturur. İdeal kültür ile gerçek kültür arasındaki kabul ve inançlardaki

uzaklık, toplumda sağlıklı kültür yapısının olmadığını göstergesi sayılabilir (Topcu, 2019: 97).

2.5. Örgüt Kültürü

Örgüt, “Bireylerin belirlenen amaçlar için bir araya gelerek sosyal olarak oluşturulan, kaynaklarını ve güçlerini bir araya getirerek üretmeyi hedefleyen, sürekli değişim ve gelişim sürecinde olan anlamlar sistemidir” (Şişman, 2014: 24). Başka tanıma göre; örgüt, ortak amaçlarını gerçekleştirmek isteyen bireylerin bir araya gelmesiyle, güç birliği oluşturup, bu amaçlara hizmet ederek çıktı sağlayan toplumsal bir yapıdır (Başaran ve Çinkır, 2013: 73).

Örgütler, yapısal varlıklarını korumak ve devamını sağlamak için güçlü bir yapıya sahip olmalı, değişen çevreye ve durumlara uyum sağlamak için birtakım değerlere sahip olmak zorundadırlar (Özdevecioğlu, 1995:120). Sürekli değişim ve gelişim içinde olması örgütlerin organik yapılarda olduğunu göstergesi sayılabilir. Bu açıdan bakıldığında örgütler, örgütsel devamlılığını sağlamak için ortak amaç etrafında toplanan insanlardan oluşmuşlardır. Biyolojik yönden düşünüldüğünde, örgütler de yaşam sürdürme mücadelesinde oldukları için canlı organizmalara benzetilmektedir (Şişman, 2014: 25). Bu organizma, örgüt üyelerinin kendine özgü davranış, tutum ve değerlerinden etkilenmektedir. Bu etkiyle örgütler sıradan bir topluluk olmaktan çıkarak, kendisine ait bir kimliği olan sosyal bir yapıya dönüşürler (Hoy ve Miskel, 2015: 164). Örgüt kültürü, örgüte kimlik kazandırarak diğer örgütlerden ayıran sınırları belirleme işlevi görür. Örgüt üyelerine, örgütsel aidiyeti pekiştirecek bir kimlik aktararak örgüt içinde sosyalleşmelerine katkı sağlar (Tutar, 2017: 222).

Örgüt kültürü kavramına yönetim literatüründe ilk kez Andrew Pettigrew tarafından 1979'daki “On Studying Organizational Culture” çalışmasında yer verilmiştir. Bu çalışmada örgütte benimsenen değerlerin ve inançların örgüt kültürünü etkileyebileceği ve örgütsel açıdan nasıl değerlendirileceği açıklanmaktadır (Danışman ve Özgen, 2003: 94). Örgüt kültürü, 1980'li yılların başında yönetim alanında adı tekrarlanan bir kavram olarak kullanımı yaygınlaşmaya başlamıştır. Kültür kavramının örgüt kavramıyla birlikte yan yana kullanımının literatüre kazandırılmasında Deal ve Kennedy'nin (1982) “Kurum Kültürü” (Corporate Culture), Peters ve Waterman'ın (1982) “Mükemmellik Arayışı (in Search of

Excellence), William Ouchi'nin (1981) "Teori: Z" adlı kitapları önemli rol oynamıştır (Erkmen, 2010: 2).

Literatür incelendiğinde örgüt kültürü ile ilgili çeşitli tanımlarla karşılaşırız. Deal ve Kennedy; örgüt kültürünü "iş yapma ve işin devamını sağlama" olarak tanımlar (Öztürk, 2007: 4). Schwartz ve Davis'e (1981: 33) göre örgüt kültürü, örgüt çalışanlarının davranış biçimlerini belirleyen kuralların oluşturulmasıdır ya da örgüt bireylerinden beklenen davranışların tamamıdır. Schein (1990: 111) ise örgüt kültürünü; örgütün iç ve dış uyum problemlerini çözen, bu çözüm yollarını grup üyelerine aktaran, süreç içerisinde benzer durumlarla karşılaşıldığında grup üyelerince paylaşılan, geçerli sayılan varsayım örüntüleri olarak tanımlar. Başka bir tanımda ise örgüt kültürü; örgütü diğer örgütlerden ayıran, örgüt üyelerince ortak algılanan normlar, kurallar, varsayımlar, değerler ve inançlar sistemidir. Bu bağlamda örgüt kültürü, bireylerin örgüt içerisindeki davranışları belirleyen kuralları düzenleyerek örgütsel yaşamı anlamlandırır (Tutar, 2017: 195). Örgüt kültürü kavramıyla ilgili farklı tanımlar olmasına rağmen, tanımlar arasında benzer ortak noktalar olduğu görülmektedir (Özkalp ve Kirel, 2010: 97-98; Şimşek vd. 2003: 28-29).

Örgütleri incelediğimizde işleyişlerinde farklılıklar görebiliriz. Bu farklılıkların sebebini ise, örgütlerin kendine özgü vizyonu, misyonu, kullanılabilir maddi kaynakları, beşeri güçleri ve ulaşmak istedikleri amaçlarının oluşturduğu söylenebilir. Örgüt kültürü sadece örgütlerin kendi işleyişini değil diğer örgütlerle ilişkisini yansıtabilir. Yani örgüt kültürü, örgütleri birbirinden ayıran varsayımlar ve değerler bütünüdür (Terzi, 2000: 24). Örgüt mensubu kişiler, örgüt kültürü sayesinde örgüt içinde nasıl davranılması gerektiğini, hangi davranışın doğru ya da yanlış olduğunu, örgütün gerçekleştirmek istediği amaçların neler olduğunu öğrenirler (Şahin, 2010). Örgütün nasıl bir kültüre sahip olduğunu ise onu oluşturan unsurları incelediğimizde anlayabiliriz. Örgüte yeni katılan kişilerin örgütü benimsemeleri, örgüt çalışanlarının uyumu ve örgüt kültürünün kendinden sonraki çalışanlara aktarımı örgüt unsurları aracılığıyla sağlanabilir (Demir, 2005: 29).

Robbins'e (1990) göre örgüt kültürü, örgüt yönetimini desteklerse örgütsel yapıyı güçlendirebilir. Güçlü örgütlerde süreç sağlıklı işlemekte, örgütsel planlamalar ve örgüt karar alma süreci kolaylaşmaktadır. Böylece örgüt çalışanları için daha rahat bir çalışma ortamı sağlanarak, örgütsel verimlilik artırılabilir.

2.5.1. Schein’e Göre Örgüt Kültürünü Oluşturan Unsurlar

Örgüt kültürü karmaşık sistemsel bir yapıdır. Örgütü tanımak, örgüt yapısını anlamak için sistemi oluşturan unsurlar bilinmelidir. Örgüt kültürünün unsurları örgütün oluşmasını, geliştirilmesini ve değiştirilmesini sağlayan temel etkenlerdir. Örgüt kültürünü oluşturan unsurlar benzer olmasına rağmen her örgütte farklı etki gösterebilir. Örgüt kültürünün öğeleri aracılığıyla örgüt hakkında bilgi sahibi olunabilir (Göldağ, 2015: 53).

Örgüt kültürünün öğeleriyle ilgili ilk çalışmalar Edgar Schein tarafından yapılmıştır. “Organizational culture and leadership” adlı kitabı bu alanda yapılacak araştırmalar için başvuru kaynağı niteliğindedir. Schein’e (2004: 25-35) göre örgütsel kültür üç önemli düzeyde açıklanabilir. Bunlar; artifaktlar, kabul edilmiş inanç ve değerler, temel varsayımlardır. Schein, örgüt kültürünü buz dağına benzetir. Buz dağının suyun dışında duran kısmı herkes tarafından açıkça görünebilir, suyun içinde kalan var olduğu hissedilen bir de orta kısım vardır, suyun dibinde ise görünmeyen kısım vardır. Örgüt kültürünün de elle tutulan gözle görülen kısım olduğu gibi görünmeyen kısımları da vardır.

2.5.1.1. Artifaktlar

Artifaktlar; örgüt yapısının gözlenebilir, hissedilebilir unsurlarından oluşur. Örgütün fiziksel ve teknolojik donanımı, mimari yapısı, kıyafet, konuşulan dil ve üslup, seremoniler, ritüeller, aktarılan mit ve hikayeler örgütsel yapının görünen unsurlarını oluştururlar. Duygu, düşünce, değer ve inançlar ise örgüt kültürünün görünmeyen boyutlarını ifade etmektedir. Örgüt kültürünün en görünür düzeyi olduğu için örgüte yeni dahil olan üyelere, örgütü tanıyıp, örgüte uyum sağlayabilmeleri için kolaylık sağlarken; örgüt içinde çalışan üyelerin dikkatini çekmeyebilir. Örgüt kültürünü anlayabilmek için somut çıktılara, örgüt çalışanlarının davranışları gözlemlenebilir (Schein, 1990: 14).

2.5.1.2. İnançlar ve Değerler

Örgüt üyeleri, örgütsel yapı içerisindeki davranışlarını örgütsel işleyiş içindeki örgütün inanç ve değerlerine göre şekillendirirler. İnançların etkisiyle örgüt üyelerinin davranışları doğru ya da yanlış şeklinde değerlendirilebilir. Değerler ise inançlara göre daha soyut kalmakla beraber neyin doğru veya yanlış olacağı hakkında ön görüş oluşturabilir. Örgüt işleyiş sürecinde bir problem, yeni bir görev ile karşılaşıldığında

ilk olarak neyin yanlış neyin doğru olduğu değerlendirilir. Örgütte etkin söz sahibi olabilecek birisi durumun çözümüyle ilgili öneri ve düşüncelerini paylaşarak sorunun çözümüne katkı sağlayabilir. Bu düşünce ve öneriler sorunun çözümünde olumlu etkiye sahipse kabul görür. Paylaşılan öneriler, düşünceler böylece değer kazanarak örgüt kültürünün değerlerini oluşturur (Schein, 1990: 14).

2.5.1.3. Temel Varsayımlar

Örgüt kültürüne yerleşen varsayımlar kabul gördükleri için sorgulanmadan bilinç altına yerleşirler. Çünkü varsayımlar, örgütsel problemleri çözmede etkisini göstererek, doğru algılanan değerlerdir (Terzi, 2000: 40). Bir problemin sürekli çözümünü sağlayan çözüm yolu örgüt içinde kabul görür. Çözüm yolu artık geçmiş gibi onaylanır, kişilerce eleştirilmez, tartışılmaz (Schein, 2004: 25-32).

Örgüt kültürünü anlamak ve değerlendirmek örgütün kültürel öğeleri ile mümkündür. Bir örgütün değer sistemini tanımlayan semboller, kahramanlar, normlar, mitler örgüt kültürünü oluşturan, yeni örgüt üyelerinin örgüt kültürünü öğrenmesini sağlayan unsurlardır (Erdem, 1996: 37). Özkalp'in (1999: 438) araştırmalarına göre örgüt kültürünün unsurları kısaca aşağıda özetlenmiştir:

- *Değerler:* Örgütün yerleşmiş davranış tarzları olmakla birlikte çalışanlar arasında paylaşılarak yaygınlaşır.
- *Normlar:* Örgütte nasıl davranılacağını belirleyen, yaptırım gücü olan kurallardan oluşmaktadır.
- *Yönetim Felsefesi:* Örgütün çalışmalarına yön veren, bireyler arası davranışları ve sosyal ilişkileri düzenleyen düşünce, örgütün izlediği politikadır.
- *Örgüt İklimi:* Örgüt çalışanlarının ortam şartlarını ve etkileşimlerinin farklılaşmasını etkilemektedir.
- *Çalışanların davranış biçimleri:* Örgüt içinde hakim olan dil ve sosyal etkileşim bu duruma örnek verilebilir.

Duncan (1989: 229) örgüt kültürünü tanımlarken özellikle üç önemli boyutunun dikkate alınmasını vurgulamaktadır. İlk boyutunda, örgüt kültürünün unsurlarını nesnel (görülen değerler) ve sübjektif (görülemeyen değerler) olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Örgüt kültürünün gözle görülen yönleri örgüt üyelerinin zihinlerinin dışında var olanlardır. Fiziksel özellikler, kahramanların anıt ve resimleri, organizasyon hikayeleri, destanlar, mitler, törenler ve ritüeller gibi fiziksel eserleri

içerir. Sübjektif yönler ise örgüt kültürünün gözle görülmeyen yönleri olan organizasyonun bakış açısı, zihniyetleri ve varsayımlarıdır. Duyularımızla doğrudan algılanamazlar ancak yine de gerçektirler. Bunlar; varsayımlar (ortak düşüncelerimiz), değerler (neye inandığımız), ortak anlam (nasıl yorumladığımız), anlayıştır (işlerin nasıl yapıldığı).

Örgüt içindeyken bazı davranış biçimleri kültüre dahil olabilir fakat bu durum fark edilmeyebilir. Yöneticiler, temel kültürel normlara ve değerlere aykırı yeni stratejiler ve programlar uygulamaya çalıştıklarında kültürün varlığını hissederler, gücüyle karşılaşır (Daft, 2009: 376). Bu durum örgüt kültürünü oluşturan unsurların iki düzeyde sınıflandırılmasıyla açıklanabilir. Örgüt kültürünün ilk düzeyinde görünür ve gözlemlenebilir davranışlar yer almaktadır. Örgüt üyelerinin giyinme ve davranış biçimleri, örgütsel kontrol sistemleri ve örgütün güç kaynakları, örgütün paylaştığı semboller ve hikayeler, yapılan törenler ilk düzeyde yer alırlar. Diğer düzeyde ise kültürün görünür unsurları vardır ve örgüt üyelerinin zihninde daha derin değerleri yansıtır. Bu temel değerler, varsayımlar, inançlar ve düşünce süreçleri, farkında olmadan gerçek örgüt kültürünün yapısını tanımlar (Schein, 1990: 109-119).

2.6. Örgüt Kültürü Modelleri

Örgüt kültürünü daha iyi anlamlandırmak, yapısının analiz edilebilmesi için bu alanda bilimsel çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların fazlaşmasıyla örgüt kültürüne yönelik farklı sınıflandırma çalışmaları yapılmıştır. Literatür incelendiğinde örgüt kültürü modellerinin oluşmasında araştırmacıların örgüt kültürüne ilişkin varsayımlarına dayanak geliştirilmiştir (Tutar, 2017: 255).

2.6.1. Handy ve Harrison'un Kültür Sınıflaması

Örgüt yapılarının daha iyi anlaşılması için örgütlerin sahip oldukları özelliklere göre sınıflandırma çalışmaları yapılmıştır. Amerikalı psikolog Harrison' un çalışmalarına dayanan ve Handy tarafından çalışma devam ettirilmiştir. Handy örgüt kültürünü; çalışanların değerleri, davranışları ve düşüncelerini şekillendiren normalar sistemi olarak tanımlamıştır. Handy örgütlerdeki kültür sınıflandırmasını güç kültürü, rol kültürü, görev kültürü, birey kültürü şeklinde dört gruba ayırmıştır. Her birine de eski Yunan tanrılarının ismini vermiştir (Morden, 1993: 243).

Güç (Zeus) Kültürü: Örgütün güç merkezi yönetimdir. Temelinde egemenlik ve çıkar anlayışı bulunmaktadır. Örgüt içinde güç kimin elindeyse diğer kişilerin üzerinde egemenlik kurarlar. Örgüt içindeki egemenlik ve çıkar yarışı bu tür örgüt kültürlerinin karakteristik yapısıdır. Bu tür kültürlerle, geleneksel yönetim anlayışının sahip olduğu örgüt yönetimlerinde rastlanmaktadır (Şişman, 2011: 142). Güç kültürü, merkeziyetçi yönetim anlayışını yansıtır. Kararlar merkezdeki güç sahibi kişiler ya da gruplar tarafından alınır. Alınan kararlar örgüt mensuplarınca sorgulanmazlar ve karar sürecine dahil değildir. Otoritenin ve kararlarının kabulü söz konusudur. Bürokrasi örgüt işleyişinde hakim olmadığından politika, kural ve prosedür yaygın kullanılmaz (Seymen, 2008: 88).

Örgüt içerisinde güç, statü, denetim ve itaat gibi değerler önemlidir. Bu nedenle yatay değil dikey bir iletişim ağı mevcuttur. Merkeziyetçi anlayış bunu gerektirmektedir. Gücü üzerinde toplayan anahtar kişiler örgütten ayrıldığında örgüt çöküntü yaşayabilir (Özdevecioğlu ve Çelik, 2009: 100).

Güç kültürünün hâkim olduğu örgütler dışarıdan gururlu, kendine yetebilen ve güçlü duruşlarıyla tanınırlar. Kararlar hızlı alınır, tehlike ve tehditlere tepkiler hızlı gösterilir, dolayısıyla örgüt için risk yüksektir. Merkezdeki kişilerin kaliteli, bilgili ve deneyimli olması güç kültürü örgütlerinde, örgütün devamlılığı için önemlidir. Örgütün başarısı onların başarısına bağlıdır (Handy, 1993: 183).

Rol (Apollo) Kültürü: Bu tür örgüt kültürlerinin temelinde bürokratik özellikler ve ilkeler yer alır. Bürokrasinin gerektirdiği hiyerarşi, statü, makam ve rol örgütün işleyişinde etkili olup, çalışanların rolleri, sorumlulukları ve örgüt işlerinin tanımı önemlidir. Örgütün güç kaynağı uzmanlık, örgütsel işler ve makamdır. İşi yapabilecek çalışanlara sorumluluk verilir (Şişman, 2011: 142).

Örgüt içinde roller tanımlı, yapılacak işler ayrıntısıyla belirlidir. Kararlar alınırken bireysellikten uzak kalınıp, yazılı kurallar geçerlidir (Seymen, 2008: 89). Diğer kültür tiplerine göre daha katı ve biçimseldir. Örgütte işler yürütülürken bürokrasiye ve rol tanımlarına uymak esastır. Hiyerarşi ve otorite ön plandadır (Erkmen, 2010: 85). Örgütte yetki liderdedir ancak bir görev verileceğinde grup kurulur katılımcı yönetim tarzı uygulanır ve görev bitince grup dağıtılır. Bu yönüyle örgüt esnek bir yapıya sahiptir. Çevrenin değişkenlik gösterdiği, rekabetin ön planda olduğu ortamlarda fayda sağlayan bir örgüt kültürüdür (Schultz, 1994: 120).

Görev (Athena) Kültürü: Bu tür kültürde gücün kaynağı uzmanlıktır. Kıdem, uzun yıllar birlikte çalışma kriterleri önemli değildir. Örgüte uyum sağlamak için yetenekli ve duyarlı sezgilere sahip olmak gereklidir. Örgüt kararları ortak alındığı için bireysel çatışmalara ve liderlik savaşlarına sık rastlanmaz. Görev kültürü sonuç odaklı olduğundan hız ve rekabet önemlidir. Gruplar ve proje ekipleri, belirli özel amaçlara ulaşmak için görev kültürü ile hareket edebilirler (Handy, 1989: 28-29).

Görev kültüründe bireylerin işler üzerindeki etkileri yüksektir. Örgütte bireysel özgürlükler ve değişime uyum sağlamak önemlidir. Bireysel çabanın yerine takım çalışması ön plandadır (Tutar, 2017: 266).

Birey (Dionisus) Kültürü: Bu kültürde örgüt çalışanları ve bireylerin çıkarları öncelikli olduğu için amaç örgüt çalışanlarının ihtiyaçlarını karşılamaktır. Hiyerarşik denetim söz konusu değildir. Çalışanlar, bireysel öz denetimleriyle kendi kendilerini kontrol edebilirler. Çalışanlar, birbirinden bağımsızdır. Kişileri birbirine bağlayan etmen örgütün amaçları için bir araya gelmiş olmalarıdır (Topcu, 2019: 150).

Modeli, dairesel bir şekil içinde yer alan birbirine uzak farklı noktalar simgelemektedir. Gruptan bir iki noktanın ayrılması grubun işleyişini etkilemez. Çünkü bireyler örgütsel amaç için bir araya gelmişlerdir, birbirleriyle bağımlı değildirler. Bu kültür bireysel yapılan hizmetlerin örgüte fayda sağladığı durumlarda kalıcı olarak, başarı sağlar. Genellikle profesyonel çalışanlar tarafından tercih edilir. Örgütte patron tanımazlar olarak tanınırlar. Kendi aralarında iş birliği yapabilirler, yöneticilik rutin bir görevdir (Terzi, 2009: 80).

2.6.2. Deal ve Kennedy'nin Örgüt Kültürü Sınıflaması

Örgüt kültürünü, örgütün sosyal ve fiziki çevresinden etkilenmesinden hareketle örgütün çevresiyle ilişkisi yönüyle ele alarak bir sınıflandırma yapmışlardır.

Yüksek risk- hızlı geri bildirim /Maço kültürü: Yüksek risk alan bireylerden ve bireylerin eylemlerinin doğru ya da yanlış olarak çabuk geri bildirim sağlayan örgüt kültürüdür (Morden, 2004: 166). Böyle bir kültüre sahip örgütler bireylerden, kararları cesurca hızlı alan ve olası başarısızlık durumlarına karşı hazırlıklı olmasını beklerler. Bu örgüt liderleri hızlı ve çok riskli kararlar aldıklarından kahraman olarak tanımlanırlar. Örgütte uzun dönemli planlardan söz edilemez, kısa dönemli planlara sık rastlanır. Davranışlar genellikle iç güdülere göre şekillenir (Daft, 1991: 79). Daha

çok reklam, büyük yapı projeleri ve işletmelerin pazarlama bölümlerinde etkindir. Kısa sürede sonuç almak isteyen, riski seven bireyler örgütte yer alırlar. Bu tür örgütlerde finansal risk yüksektir (Erkmen, 2010: 88).

Çetin'e (2004: 43) göre "maço kültürünün" özellikler şunlardır:

- Bireysel olarak risk alarak, dönüt için heveslidirler.
- Yönetim danışmanlığı, medya, yüksek risk, ani kararlar ve geri dönüşler bu kültürün içinde mevcuttur.
- Örgütte bol fikir, yüksek risk ve yüksek kazanç çok fazladır.
- Kahramanlar ve en fazla desteği alan düşünceler hakimdir.
- Kısa vadeli, çok yönlüdür.
- Başarısızlıklar dikkate alınmaz, geri dönütlerden ders çıkarılmaz.
- Bireyler arası güvensizliğe sebep olan kültür toyluğu vardır.

Düşük Risk- Hızlı Geribildirim Kültürü: Dilimize “sıkı çalış- sıkı oyna” şeklinde çevrilmiştir. Kültürün temel ilkesi bireyler ve ihtiyaçlarıdır. Örgüt mensupları az risk ve hızlı geri bildirim alırlar. Maço kültür bir dağ bul ve tırman şeklinde ifade edilirse, çok çalış- sıkı oyna kültürü de bir ihtiyaç belirle ve gider şeklindedir (Terzi, 2000: 82).

Bireyler risk alırlar. Alınan riskler kişilerin kariyerleri ilgili risklerdir, finansal riskler değildir. Hareketliliğin fazla olduğu örgütlerde rastlanan kültür türüdür. Kararların risk derecesi düşüktür fakat örgütün başarısı bireylerin ekip halinde ve çok çalışmalarına bağlıdır (Tutar, 2017: 276).

Yüksek Risk- Düşük Geribildirim: Bu örgüt kültürü “bahse gir kültürü” şeklinde adlandırılan yetki kültürüdür. Bu kültürün en temel özelliği alınan kararların ya da uygulanan stratejilerin başarısıyla ilgili bilgiye uzun zaman sonunda ulaşılmasıdır. Örgüt üyelerinin yetenek ve tecrübeleri değerlidir, uzun vadede sonuçlanacak kararlar ise üst yönetim tarafından alınır. Örgütlerin araştırma-geliştirme bölümleri bu kültüre örnekgösterilebilir (Doğan, 2018: 131).

Süreç Kültürü: Bu kültürün temelinde korumacılık, düşük risk ve yavaş geri bildirim vardır. Bürokratik yapıda olan bu kültürde işleri zamanında yapmak önemlidir. Bireylerin ayrıntıya önem veriyor olması başarının göstergesi sayılmaktadır. Örgüte özgü dil, selamlaşma ve semboller mevcuttur, sık sık kullanılır (Seymen, 2008: 97).

Örgütte hiyerarşik kademeleri çalışanların unvanları belirler. Değişim ve reforma kapalı bir yapısı vardır. Değişim için atılan adımlar örgüt devamını sağlamak adına engellenir. Bununla beraber başarısız reformcular hikayelerle anlatılır. Genel olarak bu örgütlerden kahraman çıkmamaktadır. Dürüstlüğe vurgulayan sloganlar kullanılır (Terzi, 2000: 84). Bu tür kültürler, hükümet kurumlarında, bürokrasinin de yer aldığı yerel yönetimlerde ve finans örgütlerinde yaygın olarak görülür (Morden, 2004: 166).

2.6.3. Morgan'ın Metaforik Örgüt Sınıflaması

Morgan, metaforlar kullanarak örgüt kültürünü anlatmaya çalışmıştır. Bunlar; makine, akıntı ve dönüşüm, organizma, hapishane, beyin ve kültür metaforlarıdır.

Makine Mecazı: Makine kelimesiyle aklımıza ilk gelen rutin ve mekanik yaptığımız hareketler gelmektedir. Makine fabrikalarda kullanılırken, işleri de rutinleştirir. Örgütte hakim bürokrasi de yönetsel çalışmaları ve süreci sıradanlaştırır. Örgüt çalışanlarından söyleneni sorgulamadan yapmaları beklendiğinden insanların örgütsel görevlere uyarlanması esastır. Bu tür örgütler, yapı ve süreç yönüyle makine mecazına dayandığında yeniliğe ve değişimlere pek açık olmayan kapalı sistemlere benzetilirler (Şişman, 2014: 34).

Akıntı ve Dönüşüm Metaforu: Bu metaforun temeli “değişim” kavramına dayanır. “Aynı nehirde ikinci kez yıkanılmaz” düşüncesini desteklediğinden değişimin sürekli ve ani olması gerektiğini vurgulamaktadır. Çevremizde her şey değişim gösterebilir, bu değişimler içinde ilişkiler de mevcuttur. Çevreyle ilişkilerinde çevresinin isteğine göre değil, kendi isteklerine göre belirlenebilir. Örgüt ve çevresi bir bütün olarak algılanmaktadır dolayısıyla değişim de bütünsel değerlendirilmelidir (Topcu, 2019: 142- 143).

Organizma Mecazı: Bu metaforunda örgüt, canlı bir organizmaya benzetilmiştir. Organizmanın kendisine özgü bir yapısı ve düzeni vardır. Büyümesi kontrol edilebilen ve edilemeyen güçlere bağlıdır. Buna göre örgütler doğan, uygun çevre koşullarında yaşamlarını sürdüren ve ölen organizmalardır. Örgütün ayakta kalabilmesi için uygun çevre şartları gereklidir. Örgüt, örgütsel yaşamın devamlılığı için çevreden birçok girdi alan açık bir sistem olarak kabul edilir. Açık sistem olarak kabul edilmesi örgütün çevreye uyarlanabilmesinin önemini vurgular (İtkin ve Nagy, 2014: 40).

Hapishane Mecazı: Bu metafora göre örgüt yöneticileri, bireyleri ve grupları etkileyen bilinçsiz faktörlerin, örgütlerde olumsuz sonuçlar doğuran politikaların ve rahatsız edici olayların farkında olmalıdırlar. Yöneticiler bu farkındalıkla kültürel değişim ve dönüşümleri sağlayarak örgütün doğru yönde gelişmesine katkı sağlarlar (Tohidian ve Rahimian, 2019: 4).

Beyin Metaforu: Beyin bilgileri işleyen, transfer eden ve depolayan biyolojik sistemdir. Örgütler de bilgi sistemi, işletim sistemi olarak değerlendirilmektedir. Beyin gibi bilgi işler, gerektiğinde kullanmak üzere depolar. Beyin ve örgütler çalışma sistemi yönüyle benzerlik gösterdiği varsayılarak beyin metaforu ile ilişkilendirilmiştir (Leblebici, 2008: 356).

Kültür Metaforu: Kültür metaforuna benzetilmesinde amaç; kültür kavramının örgütü açıklamada daha iyi ve kapsamlı olacağının düşünülmesidir. Çünkü örgütü oluşturan unsurlar aynı zamanda kültürü de oluşturmaktadır. Örgütsel değişim yaşanabilmesi için örgüt çalışanlarının davranışlarını yönlendirecek imaj ve değerlerin değişmesi gerekmektedir (Şişman, 2011: 36-37).

2.6.4. Cameron ve Quinn'in Örgüt Kültürü Sınıflaması

Örgüt kültürü sınıflandırma çalışmalarından birisi de Kim Cameron ve Robert Quinn tarafından yapılmış, tarihsel gelişim sürecine göre dört kategoriye ayrılmıştır. Bu model “Rekabetçi Değerler” olarak da bilinmektedir. Bu sınıflandırma hiyerarşi kültürü, pazar kültürü, klan kültürü ve adhokrasi kültürü şeklinde ifade edilmiştir (Cameron ve Quinn, 2021: 32).

Hiyerarşi Kültürü (Hiearcy Culture): Klasik yönetim kuramcılarından Weber'in bürokratik örgüt modeline dayanır. 1960'lı yıllara kadar yaygın kullanılan kültür daha çok büyük işletmelerde, sanayi fabrikalarında, askeri ve devlet örgütlerinde görülmektedir. Bu örgütün liderleri yönetim becerisi ve koordinasyonu olan kişilerdir. Kararlar prosedürlere uygun olarak alınır, çalışanların kontrol ve güveni sağlandıktan sonra örgüte itaat beklenir. Çalışanların örgüt içerisinde ilerleyebilmeleri için ölçüt kurallara ve örgüte bağlılıktır (Cameron ve Quinn, 2021: 34). Hiyerarşi kültürü, temel endüstri sektöründeki uzun ömürlü işletmelerde görülebilecek bir kültür olarak nitelendirilmektedir (Şişman, 2014: 143).

Kültürün temel dayanağı mantık ve rasyonelliktir. Kurallara uyma, düzen, yönetmelik örgüt için önemlidir. Çalışan rolleri, bu görevleri üstlenen çalışanlardan daha önemlidir. Örgütün devamlılığı için işe uygun bireyler tercih edilmektedir (Seymen, 2008: 107).

Pazar Kültürü (Market Culture): Örgütler yeni rekabet zorluklarıyla karşılaşınca 1960'ların sonlarına doğru farklı bir örgütlenme biçimi popülerleşti. Bu kültür, hiyerarşiden farklı olarak birtakım varsayımlara dayanıyordu. Örgütün başarısını, örgütün iç yapısında değil dışında aramaya yönelmişlerdir. Pazar kültürünün, örgütün çevreyle ilişkisini belirlemede etkili olabileceği düşünülmüştür. Pazar kavramı, pazarlama işlevi veya pazardaki tüketicilerle eş anlamlı değil, bir pazar olarak işlev gören organizasyon tipine benzetmedir. Çevrede önemli bir paya sahip olmak için örgütün ihtiyaçlarını tedarik etme yollarına, müşteri ilişkilerine, diğer firmalarla rekabete, esas olarak örgüt dışı etmenlere odaklanırlar. Örgüt sonuç merkezli çalışmalara yönelerek; müşteri güveni kazanma, güçlü pazarlar bulma, esnek hedeflerle kar sağlamak ana hedefleri içinde yer almaktadır. Liderler; çalışkan, üretken ve rekabetçidir. Kazanmaya vurgu yaparak örgüt çalışanlarını bir arada tutar, pazar liderliği önemlidir (Cameron ve Quinn, 2021: 35).

Klan Kültürü (Clan Culture): İş birliğine dayalı kültür olarak dilimizde karşılık bulmuştur. Bu kültür 1970'li yılların başlarında Amerikan kültürünün dayandığı hiyerarşi ve pazar kültüründen farklı olarak Japonyo' daki klan yapılarıdaki temel farklılıklar dikkate alınmıştır. Klan tipi örgütlerde ortak değerler ve hedeflere ulaşma, çalışanlar arası uyum ve katılımcılık, en önemlisi "bizlik" duygusu hakimdir. Hiyerarşi kültürünün prosedür ve kuralları veya piyasaların rekabetçi kar merkezleri yerine klan kültürü; ekip çalışması, çalışanların katılımı ve kurumun çalışanlarına bağlılıklarına dayalı bir kültürdür. Bu kültürde başarı bireysel değil ekip başarısıdır ve ekip üyelerine işlerini ve performanslarını geliştirecek öneriler, fırsatlar sunulur. Yönetimin amacı çalışanları güçlendirmek, insancıl bir çalışma ortamı geliştirmektir.

Klan kültüründe örgüt, insan ilişkilerinde paylaşımın olduğu samimi çalışma ortamlarıdır. Örgüt mensupları geniş bir aileye benzetilir. Liderler, akıl hocaları hatta ebeveyn figürüyle özdeşleştirilirler. Organizasyon sadakat ve geleneklerle bir arada tutulmaktadır. Örgüt başarısı, örgütün iç iklimi ve çalışanlara gösterilen ilgiyle sağlanır. Ekip çalışması, örgüt üyelerinin katılımı ve fikir birliği örgüt için önemlidir (Cameron ve Quinn, 2021: 37-39).

Girişimci Kültür (Adhocrachy): Gelişen dünyada sanayi çağının yerine bilgi çağının ön plana çıkmasıyla örgütsel yapılar da değişimlere uğrayarak yeni bir örgütlenme türü meydana gelmiştir. Bu kültür, 21. yüzyıl dünyasının hızlanan koşullarına cevap verebilen bir organizasyon biçimidir. Adhocrachy; geçici, özel ve dinamik anlamına gelmektedir. Örgütsel rehberlik düşük düzeydedir, yenilik özendirilir, insanların risk ile bütünleşmesi beklenir. Başarıya giden yolun yenilikçi ve öncü girişimlerle gerçekleşeceğine inanılır. Yönetimin ana görevi girişimciliği ve üretimi teşvik etmektir. Örgüt yöneticileri risk alan çalışanlarını cesaretlendirerek destek olurlar (Smart, 2003: 673-703).

Diğer kültürlerin aksine adhokrasi kültürü, merkezi güç veya otorite ilişkisine sahip değildir. Bunun yerine sorunu ele alan bir ekip kurularak güç ve görev dağılımı yapılır. Herkes örgüt konularıyla ilgilendiğinden risk alma ve geleceği tahmin etme yüksektir. Daha dinamik ve girişimci çalışanların bir araya geldiği bu kültürde belirsizliğe ve yeni durumlara uyum önemlidir. Esneklik ve yenilikçiliğe teşvik eden adhokrasi kültürü çağımızda ileri teknoloji, yazılım, danışmanlık gibi örgütlerde görülen bir kültürdür (Cameron ve Quinn, 2021: 39-41).

2.6.5. Diana Pheysey'in Örgüt Kültürü

Örgüt kültürüyle ilgili bir başka sınıflandırma çalışması Diana Pheysey tarafından yapılarak, temelinde Harrison ve Handy'nin sınıflandırmasına dayandırılmıştır. Pheysey'in kültür sınıflaması rol kültürü, başarı kültürü, güç kültürü ve destekleyici kültürdür (Pheysey, 1993: 15)

Rol Kültürü (Rol Culture): Örgüt bireylerinin rol ve statüleri önemlidir. Rol kültürü, beklentilere uygunluğu vurgulayan bir kültürdür. İş tanımları, davranışları belirleyen kurallar, prosedürler ve ilkeler önceden belirlenmiştir. Hiyerarşi ve bürokrasinin hakim olduğu üçgen şeklinde piramide benzetilmektedir. Piramidin en üst kısmında en üst düzey yöneticiler, orta kısmında müdürler ve en alt kısmında çalışanlar yer alırlar. Kültür için kullanılan rol kelimesi, tüm pozisyondaki çalışanların tanımlı görevini ifade etmektedir. Yönetim anlayışı klasik anlayışa dayanan hiyerarşi, rasyonellik ve bilimselliğe dayanmaktadır. Dolayısıyla verimlilik ve örgütsel amaçlar önemlidir (Pheysey, 1993: 16).

Başarı Kültürü (Achievement Culture): Başarı kültüründe bireyler işin kendisiyle ilgilenirler ve işin yapılması örgüt için önceliklidir. Küçük danışmanlık firmaları ve

araştırma şirketleri başarı kültürünü benimseyen örgütlerdir. Çalışanlar, örgütsel sorunlarını çözmeye motive olmuşlardır. Başarı odaklıdır, sorunlar çözüldükçe bireyler çalışmaktan keyif alarak işe daha çok motive olurlar ve zamanlarını verimli kullanmaya çalışırlar (Pheysey, 1993: 17).

Güç Kültürü (Power Culture): Kültürün temelini mutlak bir otoriteye dayanmaktadır. Yönetimde mutlak otorite örgüt içinde söz sahibi ya da baskın olanlardır. Bireyler üzerinde liderlerin etkisi büyüktür ve lidere itaat söz konusudur. Liderler gücünü babacan ve adaletli davranışlarından almaktadırlar. Çalışanların liderleriyle uyumlu olması beklenir. Kuralların uygulanmasında korku etkili olduğundan mafya örgütlerinin kültürleri örnek verilebilir (Pheysey, 1993: 17).

Destekleyici Kültür (Supportive Culture): Diğer kültürlerden farklı olarak bürokrasinin ve uzmanlaşmanın bir kombinasyonu şeklinde yeni bir kültür oluşturulmaya çalışılmıştır. Geleneksel yönetime karşı olan bir grubun hiyerarşinin örgüte olumsuz yansımalarını görmesiyle düzenlemeler yaparak çalışanların yönetime katılmasını sağlayan bir sisteme geçiş sağladılar. Örgüt yönetiminde, komitelerin etkin olduğu bir sistem oluşturuldu (Pheysey, 1993: 18).

2.6.6. Miles ve Snow'un Örgütsel Kültür Sınıflaması

Miles ve Snow kültürü örgütlerde var olan gelenek ve alışkanlıklara göre sınıflandırmışlardır. Bu kültürler; koruyucu, geliştirici, analizci ve tepkici kültürler şeklinde ifade edilmiştir.

Koruyucu Kültür: Muhafazakar kültür olarak da anılabilir. Geleneksel değerler ve kabuller korunmaya çalışılmaktadır. Kurumsal işleyişin devam etmesi buna bağlıdır. Örgütte değişim yavaş olmalı, risk de düşük olmalı görüşü ön plandadır. Hızlı değişimler geleneklerden uzaklaşma kabul edildiğinden kaçınılmaktadır. Örgüt yöneticileri yeni pazar bulma arayışını götmezler, güvenli alanlarında kalmayı tercih ederler (Eren, 2001: 156-158).

Geliştirici Kültür: Yenilikçi kültürü benimseyen örgütler geleneksel değerleri korumaktan çok her alanda yeniliklere açıktır. Koruyucu kültürlerin aksine değişimi yaşamın bir gereği olarak kabul ederler. Örgüt yöneticileri yeni ürünler üretmek, yeni pazarlara açılmak ve oralarda tutunmak için çalışırlar. Örgüt amaçlarının temelinde büyümek ve gelişmek vardır. Risk alma başarısının temelini oluşturduğu için risk almayı

severler. Örgütlerde merkezi ve hiyerarşik yapının aksine ademi merkeziyetçi, yenilikçi anlayış tercih edilmektedir (Tutar, 2017: 277).

Analizci Kültür: Koruyucu ve geliştirici kültürü bir arada benimseyen kültür türüdür. Temelinde değişim ve denge kavramları yer almaktadır. Geleceğe giden yolda geçmişten kopmamayı çalışmaktadır. Değişim söz konusu olduğunda rakiplerin stratejileri kontrol edilerek onlarla rekabet dengesi sağlanabilmelidir. Risk alınırken istikrar da sağlanmalıdır. Temeli dengeye dayalı olmasından; yöneticiler geçmişten gelen kabulleri uygularken yeni durumlar için de değişime açık olmalı, temkinli büyümeyi tercih etmelidirler (Topcu, 2019: 163).

Tepki Verici Kültür: Bu örgütler yapısal olarak değişimi zorlayan durumlarda uyumlu ve tutarlı davranmak yerine tepki verici tutum sergilerler. Örgüt yöneticileri, çevreden veya çalışanlardan gelen bu duruma karşılık verme yeteneğine sahip değillerdir. Örgütün değişim için izlediği belirli bir strateji mevcut değildir. Örgütte kriz sırasında müşteri ve mensuplarından gelen tepki ve baskı sonucunda yeni düzenlemeler yapılmaktadır. Örgütsel düzenlemelerde amaç örgütün işleyişinin devamlılığını sağlayabilmektir (Eren, 2001: 146-147).

2.6.7. Quinn ve McGrath'ın Örgütsel Kültür Sınıflaması

Quinn ve McGrath örgüt kültürlerini rasyonel, gelişmeci, uzlaşmacı ve hiyerarşik kültür olarak sınıflandırmıştır. *Rasyonel kültür;* amaçlar belirgindir, amaçlar üzerinde durularak, mantık içerisinde sorgulama yapılabilir. Performans, verimlilik ve etkililiğe göre ölçülmektedir. Kültür gücünü yeterlilikten almaktadır ve direktif liderlik esastır. *Gelişmeci kültür;* amaçlar esnetilebilir, örgüt gücünü değerlerden almaktadır. Liderlik stillerinden, yenilikçi liderlik stili etkindir. *Uzlaşmacı kültür;* destekleyici ve uzlaştırıcı kültürün etkin olduğu örgütte moral, olumlu iklim, katılma temel dayanaklardır. Lider, ilgili ve uzlaştırıcıdır. *Hiyerarşik kültür;* kuralların uygulanması, muhafazakâr liderlik stili, örgütsel teknik bilgi ve değerlendirme esastır (Şişman, 2014: 144).

2.6.8. Ellen Wallach'ın Örgütsel Kültür Sınıflaması

Wallach örgüt kültürünü; yenilikçi kültür, bürokratik kültür ve destekleyici kültür şeklinde sınıflara ayırmıştır: *Yenilikçi kültür;* değişime, rekabete, gelişmeye ve yeni durumlara uyum sağlamayı önemseyen kültürdür. Liderler de risk alma, yeni pazarlara

girme motivasyonu olan kişilerdir. *Bürokratik kültür*; otoriter ve demokratik olmayan kültür sınıflandırılmasında yer almaktadır. Yöneticiler sonuçtan ziyade sürece odaklanmalıdırlar. Başarı değerlendirilmesi örgütün onaylanmasına değil bürokratik kuralların uygulanmasına göre yapılmaktadır. Örgütte düşünceler değil doğmalar esas alınmaktadır. Örgüt yönetiminde amaç yerine kurallar mevcuttur. *Destekleyici kültür*; bu kültürde mutlu bir aile iklimine sahip olmak gerekliliktir. Örgüt insan ilişkilerini önemsemektedir. Çift yönlü iletişimin olmasıyla şeffaflık çalışanlar için güven duygusu oluşturmaktadır (Tutar, 2017: 285-286).

2.7. Okul Kültürü

Okul; kelime anlamı olarak TDK (2022) sözlüğünde, “her türlü eğitim ve öğretimin toplu olarak yapıldığı yer, mektep”, “bir okuldaki öğrenci ve görevlilerin bütünü” gibi (<https://sozluk.gov.tr>) ifadeleriyle tanımlanmıştır. Özdemir’e (2000: 18) göre eğitim etkinliklerinin sistemselsel bir düzen içinde devam edebilmesi için düzenlenmiş eğitim-öğretim ortamları, eğitimsel hedeflere ulaşmak için kurulmuş eğitim örgütleridir.

Okul kültürü yeni bir kavram olmaktan uzaktır. Eğitim sosyoloğu Waller (1932) tarafından; her okulun, kendine özgü kural, ritüel, davranış ve paydaşlarıyla ilişkilerini şekillendiren, bir kültürü olduğu savunulmuştur (Deal ve Peterson, 2009: 8). Okul kültürü, ülkemizde literatürde 1980’li yıllardan itibaren yer almıştır. Okulun örgütsel karakterini ifade etmektedir (Uzun, 2016: 27). Bu çalışmada okul kültürü; okul üyelerinin tutum, inanç, davranışlarını kapsayan, kutlama, hikaye, simgelerden oluşan eğitim örgütleri (Ayık ve Ada, 2009: 430) olarak ele alınmaktadır.

Okul kültürünün gücünü ve yönetim açısından önemini en iyi bilen okul müdürleridir. Bu nedenle okul müdürünün ilk görevi güçlü bir okul kültürü oluşturmaktır. Böylece okulun formal ve informal unsurları bütünleşmiş olur (Özdemir, 2006: 418). Okul kültürü, insanların düşünce ve davranışlarını etkileyen anlamlar bütünü olduğundan okul üyelerini, öğretmenlerin performansını da etkiler (Güçlü, 2014: 194). Ebeveynler ve öğrenciler, birkaç farklı okullara devam ettiklerinde okulların özel, her zaman somut ifade edilemeyen yapısı olduğunun fark ederler. Öğrenciler bu yapıya dahil olurken okulun kültürünü hemen alabilirler. Okula yeni katılan bir personel de yazılı olmayan kuralları, belirtilmeyen beklentileri ve benimsenmiş davranışları farkında olmadan içselleştirebilir. Okulun kabul edilen bir üyesi olabilmek için beklentileri, ritüelleri, normları tespit etmeye çalışırlar. Bunlar gayri resmi bir formata

dönüştüğünden üyeler bu formata uygun rol almaktadırlar. Her okulun, aralarına yeni katılan üyelerini sosyalleştiren ritüelleri ve törenleri, bilgi veren ve tarihini anlatan hikayeleri, temel değerlerine temsil eden kahramanları bulunmaktadır (Deal ve Peterson, 2009: 8-9).

Okullardan, toplumun ya da bireylerin ihtiyaçlarını gidermek amacıyla hazırlanan formel programlara yönelik uygulanan öğretim içerikleri, öğrenciden olumlu davranış ve tutum değişikliğinin oluşturması beklenmektedir (Erden, 2004: 50). Bununla beraber eğitim, ekonomik, sosyal, kültürel, politik amaç ve değerleri gerçekleştirme okulların geleneksel işlevleri arasında sayılabilir. Eğitsel olarak ele alındığında okullar, bilginin aktarıldığı, eğitimle ilgili değişim ve yeniliklerin sistem dahilinde uygulandığı kurumlardır. Sosyal yönden ele alındığında toplumun eğitim ihtiyaçlarının karşılandığı yerler olduğu söylenebilir (Şişman, 2002: 19).

Örgütlerin kültürleri yoktan var edilmez, bulunduğu şartlara göre değişerek kendiliğinden oluşmaktadırlar (Balcı, 2008: 62). Okul üyeleri de zamanla okulun tüm unsurlarını, normlarını oluştururken, okula ait kültürel kimliğin de oluşmasını sağlamaktadırlar (Yalçın ve Karadağ, 2013:116). Toplumsal devamlılığı sağlayan örgütlerin kendilerine ait kültürünün olduğu gibi toplumu şekillendiren eğitim örgütlerinin de kendilerine özgü kültür oluşturması önemlidir (Demirtaş, 2010: 210).

Okullar, insanların oluşturduğu, zamanla kendi yaşam şekillerini oluşturan sosyal kurumlardır. Okulun paydaşları arasındaki karşılıklı etkileşim, okulun tarihi bilgileri, gelenekleri, tutum ve davranışları gibi unsurlar okulun kültürünü oluşturmaktadır. Bu etkileşim sürecinde, okulun bireyleri eşit koşullarda dahil olduklarında ortak bir kültür oluşumunda söz edilebilir. Tersine bir durumda ortak bir okul kültürü yerine okulun olumlu işleyişini kısıtlayıcı alt kültürler de oluşabilmektedir. Birinin diğerini baskılaması sonucunda birbirleri üzerinde hakimiyet kurma tehlikesi oluşabilir (Şişman, 2002: 179).

Kültür, süreç içerisinde oluşan bir kavram olduğundan okul kültürü de hemen oluşmamaktadır. Okul kültürü; okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve diğer üyeler ve diğer kurumlarla ilişkilerine bağlı olarak okulda oluşan ortamdır. Bu ortamdaki ilişkilerin olumlu olması, okulun önemli paydaşlarından yönetici ve öğretmenlerin etkili ve verimli çalışmalarından etkilenmektedir. Bu anlamda paydaşlar

arasında karşılıklı destek, samimiyet ve iş birliğine dayalı okul kültürünün oluşturulması önemlidir (Dahlan ve Purwaningrum, 2016: 103).

Okul, bireylerin akademik yönlerini ve estetik duygularını geliştirmek için kurulan eğitim örgütleridir. Bu nedenle okulların; toplumun normlarını, değerlerini, inanç ve düşüncelerini geliştirmesi amacıyla sosyal bir rolü vardır. İşlevsel açıdan bakıldığında okullar, toplumun kültürel devamlılığını sağlayan kültür taşıyıcı örgütlerdir. Ayrıca toplumsal bütünleşmeyi sağlayıcı, kültürel çatışmaları azaltıcı, ulusal çıkarları geliştirici ve koruyucu bir güç oluşturması beklenmektedir (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010: 173). Eğitim-öğretim faaliyetlerini hedeflerine ulaştırmada sergilediği bilgi, beceri, tutum ve davranışlardaki performans göstergesi okul kültürünün işlevlerinden sayılmaktadır (Kurşun ve Yılmaz, 2020:116).

Okul kültürü yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasındaki ilişkileri, düşünceleri ve davranışları etkilerken aynı zamanda okulun kişiliğini de oluşturur. Okul üyeleri tarafından oluşturulan bu kişilik yazılı olmayan kurallar ve inançların bütünüdür (Kaplan ve Owins, 2013: 4). Okul müdürlerinin okul içi uygulamaları, çalışmalarda öğretmenlerle iş birliği içinde olma ve onları destekleme eylemleri, okul üyeleriyle ilişkileri okul kültürünü etkilemektedir. Bu sebeple okul müdürlerinin, okul kültürünü nasıl şekillendireceğini, istenilen düzeye getirmek için neye ihtiyacı olduğunu düşünmelidir (Dean, 2005: 19).

Okul kültürünün, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemesi ya da çalışanların kendini okulun bir parçası olduğunu hissettirmesi okula aitlik duygusunu geliştireceğinden olumlu bir okul kültürünün oluşmasını sağlar. Okul üyelerince gösterilen çaba, harcanan emek ve zaman sonunda okul başarısı artmışsa, yeniliği desteklemek ve davranışa dönüştürmek için motivasyonları yüksek olacağından üretkenlik artacaktır. Olumsuz okul kültüründe ise çalışanlar; belirsiz davranış ve tutum içinde, vizyonu olmayan parçalanmış amaçlar etrafında toplandığından okul üyelerinin işe karşı ilgisi ve enerjisi düşük olacak, okulun misyonuna bağlılık hissetmediğinden okulun gelişimini destekleyecek davranışlardan kaçınacaktır. Sonuç olarak da çalışanların motivasyon ve okula bağlılık düzeyleri azalacaktır (Deal ve Peterson, 2009: 11).

2.7.1. Okul Kültürünü Oluşturan Ögeler

Özdemir'e (2012) göre örgütlerin kendilerine ait kültürleri olduğu gibi okullarında kendilerine özgü kültürleri vardır. Okulun kültürünü oluşturan öğeler; değerler,

inançlar ve normların birleşmesiyle oluşmaktadır. Stolp ve Smith (1994) ise okul kültürünün üyelerinin paylaştığı değerler, tutumlar, törenler, ritüeller, hikayeler ve geleneklerden oluşan, örgüt kültürü tanımına benzerlik gösteren anlam örüntüleri şeklinde tanımlamaktadır. Okul kültürü öğeleri; *simgesel öğeler* (semboller, törenler ve ritüeller, hikayeler, mitler, kahramanlar, söylenti ve dedikodular), *işlevsel öğeler* (görevler, roller, ilişkiler), *düşünsel öğeler* (inançlar, değerler, normlar, varsayımlar ve ideoloji) olarak gruplandırılmıştır.

2.7.1.1. Simgesel Öğeler

Okul kültürünü oluşturan simgesel öğeler genellikle okul kültürünün görünen özellikleridir.

Semboller: Bir kültürün, kodlanmış özel anlam içeren mesaj iletme aracıdır. Semboller fikirlerin ve değerlerin aktarılmasında biçimsel araçlardan sayılabilirler. Örgütün işareti olarak kullanılan flamalar, logolar, şarkılar, desenler ve giysiler örgütsel değerlerin aktarımında kolaylık sağlayabilir. Sembollerin bir diğer işlevi de örgüte yeni katılanların sosyalleşmesini desteklemektir. Örgüt ve dış çevresi arasında ilk izlenim semboller aracılığıyla gerçekleşmektedir (Tutar, 2017: 210). Kültürün en kapsamlı unsuru olan semboller ve simgeler, örgüte özgü anlam ve ifadeler içerdiğinden örgüt çalışanlarının örgütü ayrıntılarıyla tanımalarına yardımcı olmaktadır (Şişman, 2014: 96). Kültürel unsurların değişimi ve aktarımında etkililiği söz konusu olan semboller, kabul edilmesi veya yaygınlaştırılması istenen kültür öğelerinin farkındalığı için çevrenin görebileceği şekliyle kullanmak önemlidir (Yıldırım, 2014: 71-96). Çağrışımlarıyla duyguları hareketlendiren, okul üyelerince özel anlam içeren; rozet, arma, okul kıyafetleri ve marşlar somut nesne ve işaretler okul kültürünün sembolleridir. Örgütsel semboller, okullarda benimsenen kültür öğelerinden en kapsamlısıdır ve okul kültürüne anlam kazandırır. Okulda izlenecek yöntem ve stratejilere yön vererek okul başarısının artmasını sağlarlar (Topcu, 2019: 113-115).

Törenler ve Ritüeller: Törenler; örgüt içerisinde herhangi bir olayı, kavramı ve anlamı örgütteki diğer kişilere ya da çevreye aktarmak için planlı düzenlenen aktivitelerdir (Köse, Tetik ve Ercan, 2001: 230). Resmi yemekler, tanıtım toplantıları, veda törenleri, değerlendirme toplantıları gibi törensel programlar ise ritüelleri oluşturmaktadır (Güney, 2011: 186). Trice ve Beyer (1984: 657) düzenleniş türü, amaç ve sonuçlarına

göre altı gruba ayırmıştır. Bunlar; *geçiş törenleri, düşürme törenleri, yükseltme törenleri, yenileme törenleri, çatışmayı azaltma törenleri, bütünleşme törenleridir.*

Fairlhom'a (1994: 84) göre farklı amaçlara hizmet etmektedirler:

- Örgütsel hizmetin sürdürülmesi,
- Örgüte yeni dahil olanların tanınması,
- Sembolik aktarımları örgüt üyeleriyle paylaşılması,
- Örgüt bireyleri arasında sosyalliğin sağlanmasıdır.

Tören ve ritüeller örgüt hayatında birleştirici, pekiştirici ve destekleyici özelliktedirler. Bu tür organizasyonlar örgütte ruh, birliktelik ve amaç birliği oluşturmakta (Deal ve Key, 2001: 31-32), çevreye örgütsel mesajları iletmek, belirsizlikleri ve kaygıları gidermek ve düzeni sağlama amacıyla yapılmaktadır (Akıncı, 1998; 139).

Hikayeler: Örgütün geçmişte yaşanmış olaylarını, derin kültürel değerlerini ve normlarını aktaran (Şişman, 2014: 98), örgütün geçmiş yaşantısıyla bugünkü durumu arasında köprü kuran (Unutkan, 1995) kültür taşıyıcısıdır. Örgüt kahramanlarını içeren hikayeler gerçek olaylara dayanan, gerçeği ve hayali içeren anlatım olduğu söylenebilir (Hoy ve Miskel, 2012: 172).

Okul kültürünün temel özellikleri zaman içerisinde gerçekleşen kritik olaylar, duygusal durumlar ve derin başarılar aracılığıyla şekillenir. Değerler ve gelenekler, neyin işe yarayıp neyin yaramadığını dair inançlar zamanla kabul görür. Hikayeler de bu değerlerin genetik kod taşıyıcılarıdır. Örgütte işlerin nasıl yapıldığı noktasında bilgilendirerek bazı davranış biçimlerini güçlendirerek çalışanlar arası ilişkileri düzenler. Örgütlerde geçmiş; bazen olumlu, umut verici bazen de olumsuz, cesaret kırıcı olabilir. Okulların geçmişte başarılı ya da başarısız yaşantıları olabilir. Hikayeler de örgütün geçmişte bu durumlarla nasıl başa çıktığını, bugününü ve geleceğini nasıl şekillendirdiğini, duygulara nasıl dokunduğunu anlatabilmesinden önemlidir (Deal ve Peterson, 2009: 74).

Mitler: Bir toplumun yaşadığı olayları, toplum içindeki düzen ve ilişkileri temellendiren yapıların düşsel bir şekilde anlatılmasıdır. Mitler düşsel öğeler olsa da anlaşılmayan olayları aydınlatma, zıtlıkları bir arada tutma ve kararsızlıkları çözümleme işlevleri vardır (Doğan, 2018: 55). Gerçek dünyayı yorumlayan mitler örgütün geçmişiyle ilgili bilgilendiren standart açıklamalardır. Örgüt içinde yaşanan deneyimlerin anlamlı ve açık bir biçimde ifade eden mitler, geçmiş olayların mevcut

durumlara aktarılmasıyla gelişirler (Schultz, 1994: 87-88). Mitler, içeriklerine göre rasyonelleştirici, değerlendirici, nitelendirme uzaklaştırma ve ikilik mitleri şeklinde sınıflandırılabilir (Erdem, 1996: 41- 42):

- *Rasyonelleştirici mitler*, örgütte önceden yaşanmış eylemleri rasyonelleştirir, bunlar arasında ilişkiler kurarak gelecekteki eylemler için yasalar oluşturur.
- *Değerlendirici mitler*, statü farkları, iyi-kötü, uygun olan-olmayan durumları düzenleyerek örgütün değerlerine dayanırlar.
- *Nitelendirme- uzaklaştırma mitleri*, değerlendirici mitlerle ortaya çıkan özel kategorilerle, bireyler için zıtlıkları ifade eden öykülerin tümüdür (ben, siz, benim örgütüm gibi).
- *İkilik mitleri*, örgütün gerçeği ile toplumun yansımasından meydana gelen örgüt üyelerinin değerleri arasında olabilecek gerilimleri açıklarlar.

Mitler, sahte bir inanç olmamakla birlikte örgütün ayırt edici geçmişi, efsaneleri ve hatıraları şeklinde tanımlanarak, geçmişle bugün arasında bağ kurup örgütsel yaşamın toplumsal uygulamalarını meşrulaştırabilirler (Dill, 1991: 574).

Kahramanlar: Örgüt için ideal özelliklere sahip, örgüt kültürü tarafından takdir edilen (Şişman, 2014: 99) örgütsel kültür değerlerini somutlaştıran örgüt kurucusu ya da örgüt içinde başarı göstermiş (Terzi, 2000: 28) kişilerdir.

Güçlü ve etkili örgütler; düşünce, davranış ve başarılarıyla örgütün değerlerini, kültürünü simgeleyen kahramanlardan sık sık bahsederler. Kahramanlar ise okulda yönetici, öğretmen veya öğrenci olabilirler. Bu kahramanların; hikayeleri, başarıları, kişilik özellikleri, düşünce ve değerleri aktararak okul üyelerinin, örgütle bütünleşmelerine, okulun hedeflerine odaklanmalarına katkı sağlamada etkili olabilir (Algan, 1997: 21).

Söylenti ve Dedikodular: Okul örgütlerinde kültürün oluşmasını etkileyen formal ve informal durumlar bulunabilir. Okulla ilgili olup bitenler informal iletişimde çevreye yayılabilir. Çok yönlü iletişimle yayılan bilgiler veya anlatımlar genellikle gerçeği yansıtmazlar ve asılsız çıkabilirler. Okul örgütü, kültürünü olumsuz yönde etkileyecek bu durumu engelleyebilmek için okul paydaşları arasında sağlıklı bir iletişim ve bilgi akışı sağlamalıdır (Topcu, 2019: 126).

2.7.1.2. İşlevsel Ögeler

Örgütsel kültürün işlevsel ögeleri içinde *görevler*, *roller* ve örgüt bireyleri arasındaki *ilişkiler* yer almaktadır.

Görevler: Örgütsel yapı içinde örgüt üyeleri kendilerine tanımlanan birtakım görevleri yapmakla yükümlüdürler. Kurumsallığını tamamlamış örgütler bu görev tanımlarını açıkça belirtmişlerdir. Eğitim örgütlerinin çoğunluğunu oluşturan öğretmenlerin asıl görevi eğitim-öğretim işleridir.

Öğretmenlerin görevleri ve hangi yeterliliğe sahip olmaları gerektiği, öğretmenlik mesleği; 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde aşağıdaki şekliyle tanımlanmıştır:

“Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır.”

Öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklerden farkları vardır. Öğretmenler çalışma ortamlarında çok yönlü ve karmaşık yapıda bir iletişime maruz kalmaktadırlar. Ayrıca üstlenmiş oldukları ya da toplumun atfettiği misyon da öğretmenlerin görevlerini yerine getirmelerinde etkili olabilmektedir (Topcu, 2019: 127).

Roller: Örgüt kültüründe, kişilerden beklenen davranış biçimi olarak tanımlanan rol (Tezcan, 1985: 364), model etkisi de oluşturarak örgüt mensuplarının benzer davranışlarda bulunmasını sağlayan kültürel bir unsurdur. Okul kültürünün değiştirilmesinde ve geliştirilmesinde etkilidir (Güçlü, 2014: 90).

Roller, örgütsel kültürün bir parçasıdır. Örgütsel rollerin yanında toplumsal roller de bulunmaktadır. Öğretmenlerin toplumsal rolleri mesleki görevlerini yaptıkları okul ve çevreyle ilişkileri doğrultusunda şekillenebilir. Okulun sahip olduğu kültür onun bu rolü nasıl yapması gerektiğini zamanla öğretmektedir (Topcu, 2019: 129).

İlişkiler: Örgütsel kültürün önemli boyutlarından birisi de örgüt içi iletişimde kurulan ilişkilerdir (Deal ve Kennedy, 1984). İletişim ile örgütsel ilişkiler yönlendirilir. İletişim sonucunda oluşan ilişki ağı okul kültürünü oldukça etkileyen, kişileri ortak kararlar almaya yönlendiren unsurlardan biridir. Bu ilişkiler ağını tanımlanması, yönlendirenlerin tespit edilmesi, hangi girişimlerin başarıya götürdüğünün belirlenmesi okul yönetimi açısından oldukça önemlidir. Okulların; sağlıklı bir şekilde yönetsel

süreçlerini gerçekleştirmelerinde, paydaşları arasında etkili iletişim kurmalarında örgüt içi ilişkiler etkilidir (Güçlü, 2014: 91).

2.7.1.3. Düşünsel Öğeler

Örgüt kültürünün temel öğelerinden inançlar, değerler, normlar, varsayımlar ve ideolojiler okul kültürünün düşünsel (görünmeyen) öğelerini oluşturmaktadır.

İnançlar: İnsanların belirli bir konuda tartışmasız onayladıkları doğrular (Şişman, 2014: 85), nesilden nesle aktarımı olan kabul edilmiş gerçeklerdir. İnançlar akla ve mantığa uygun olabileceği gibi sorgulanmadan da kabul edilebilir. Karşı çıkılamayan ve örgüte fayda sağlamayan bazı inançlar, kültürün değişmesini ya da gelişmesini olumsuz etkileyebilir. Kültürün değişime açık olmasına rağmen en zor değiştirilebilen unsurların başında inançlar gelmektedir (Topcu, 2019: 131).

Değerler: Örgütsel yapıların ve sosyal yaşamın kültürel ögesi olan değerler, davranışların temeline kaynaklık ederek onları doğrulayan ve yargılayan (Başaran, 1991: 243), çalışanların eylemlerini nitelendirmede ve değerlendirmede ölçü kaynağı olan, örgütte neyin kabul gördüğünü neyin kabul görmediğini belirleyen (Özkalp ve Sabuncuoğlu, 1988: 43) standartlardır.

Değerler genellikle olması istenen dürüstlük, başarı, saygınlık gibi soyut davranış biçimlerini kapsayan ideal hedefleri temsil etmektedirler (Sabuncuoğlu, 2001: 34). Bu ideal hedefler arzulanan fikirler olduğundan ahlaki bir boyutta taşımaktadırlar (Robbins, 1994: 12). Değerlerin bir kısmını çevresel etmenler şekillendirirken diğer kısmını da sosyal, ekonomik ve kültürel kurumların eğilimleri şekillendirebilir (Özgener, 2004: 128). Toplumsal inançlara dayanan örgüt kültürünün kaynağı Gagliardi'ye (1986: 121-122) göre dört aşamada oluşmaktadır: *Birinci aşama*, örgütün kuruluş aşamasında bir vizyona sahip olan örgüt liderleri, örgüt çalışanlarının görevlerini belirlerken bazı öznel inançlara ve değerlendirme ölçütlerine sahiptirler. Kurucular; eğitimlerine, tecrübelerinde ve çevresel bilgilerine dayanarak rakiplerinden daha iyi olduklarına düşünürler ve iyi bir geleceğe inanırlar. *İkinci aşama*, liderin temel inançları istediği sonuçlara ulaştığında deneyimlerle kanıtlanmış olur ve bir sonraki eylem için referans olarak kullanılabilir. Liderin temel inançlarına dayalı davranışlar örgüt içerisinde paylaşılır. *Üçüncü aşama*, hedeflenen sonuçlara ulaşıldıkça örgüt dikkatini artık harekete yönlendirici unsurları belirlemeye başlar. Sonuç, örgütün geçmişinde geçici iz bırakırken, harekete geçiren unsurlar kalıcı olarak

idealize edilir. Örgüt için mücadele sonuç için değil harekete geçirici unsurlar içindir. *Dördüncü aşama*, paylaşılan değerler örgüt üyelerince sorgusuz kabul edilerek tüm üyelerin davranışlarını etkilemeye başlayabilir. Böylelikle örgütün tüm üyelerince kabul gördüğünden örgüt kültürünün görünmeyen boyutunu oluşturabilir.

Normlar: Örgütün kültürel değerlerine uygun, örgüt tarafından ortak çalışmalarla gerçekleştirilen ve örgüt üyelerinin çoğunluğu tarafından onaylanan davranış kuralları ve ölçütleridir (Özdemir, 2006: 413, Özkalp, 1995: 44). Bu anlamda normlar, değerlerden beslenerek her toplumda bireylere doğru ve yanlış, olumlu olumsuz biçiminde düşünceler oluşturabilir. Normlar örgüt içinde belirli bir yol gösteren ölçütlerden oluşurken, değerler daha soyut kavramlardan oluşabilmektedirler (Berberoğlu, 1991: 39). Normlar, örgüt kültürünün yazılı olmayan kuralları olmasına rağmen örgüt içinde tüm bireyler, uyulması gereken kuralların farkındadır. Normlarda davranışlar ödül ile güçlendirilebilirken, ceza ile de engellenebilir. Birey hangi davranışın kabul edilebilir, hangilerinin kabul edilemez olduğu hakkında anlaşılabilir düşüncelere vakıftır (Doğan, 2018: 54). Toplumsal normlar yaşamda hazır bulunana hazır, kabul görmüş davranış kalıplarıdır. Örgütsel yapı içinde bireyler ya da gruplar bu normlara yönelten davranışlar genellikle farkında olmaksızın yapılabilir (Tutar, 2017: 173).

Varsayımlar: Örgüt kültürünün temel unsurlarından varsayımlar; bireylerin farkına varmaksızın oluşturduğu gizli, bilinçdışı ve görülemeyen öğeler olmakla beraber tartışılmada sorgusuzca kabul edilebilirler (Kılıç, 2006: 20). Benzer şekilde, insanların dünya ve dünyanın işleyişine yönelik kabul edilmiş gizli inançlardır. Bu açıdan bakıldığında varsayımla inançlar birbirine yakın olmakla beraber ince bir çizgiyle de ayrılmaktadırlar (Şişman, 2014: 85-87). Örgüt kültürüyle ilgili çalışmalar yapmış Schein'e (1984) göre örgütsel kültürün kaynağını örgüt bireyleri, örgüt çevresi ve ikisi arasındaki etkileşim sonucu kabul edilen varsayımlar oluşturmaktadır.

İdeoloji: Toplumsal açıdan bir grubun özelliklerini, yaşam şekillerini simgeleyen inanç ve fikirler topluluğu şeklinde tanımlanabilir. Kültür yönüyle ele aldığımızda ideoloji; belirli fikirlerin, belirli bir zümre ya da grup arasında paylaşılması, işlevsel olması ve bu duruma bağlı olarak ortaya çıkan sonuçlardır (Doğan, 2018: 57). Bir kültürün içinden birisi, diğerlerinin de onaylayacağı ideolojiler oluşturmali, bu ideolojiler anlaşılır ve herkesi ikna edecek şekilde paylaşılmalı ve uygulanmalıdır.

Başka bir ifadeyle örgüt içinden birilerinin vizyon geliştirerek herkesi etkilemesi gerekmektedir (Trice and Beyer, 1993: 415).

2.8. Mutluluk

Mutluluk kavramının tarihsel gelişim sürecine bakıldığında Antik Çağ'dan başlayarak günümüze kadar inançların ve düşünce sistemlerinin ele aldığı konulardan birisidir. Her çağda incelenmesinin nedeni bireyin ya da toplumun ulaşmak istediği son amaç olmasıdır. Geçmiş tarihler incelendiğinde her dönemde yaşanan değişim ve dönüşüm süreçlerinde mutluluğa farklı anlamlar atfedilmiştir. İlk Çağ' da Tanrıların verdiği şans, Orta Çağ' da ilahi sınırlar dahilinde yaşanılacak memnuniyet olarak algılanan mutluluk modern dönemde ise kişinin istek ve arzularının gerçekleşmesi, doyurulması olarak ifade edilmiştir (Arıcı, 2020: 217).

Sözlükte genel anlamıyla kişinin halinin iyi olması durumu, bahtiyarlık ya da saadet anlamlarına gelmektedir (Akalın, 2011: 1176), durumundan memnun olma hali (Akpınar, 2004: 45), bireylerin yaşamında oluşan olumlu ve olumsuz duygu durumları (Gitmez ve Morçöl, 1994: 78) olmak üzere farklı şekillerde ifade edilmektedir.

Mutluluk kavramının İngilizce karşılığı "happiness" (Özbalkan, 1999: 1456) kelimesidir. Etimolojik olarak incelendiğinde baht, şans anlamında "hap" kelimesiyle, tesadüfen gerçekleşme anlamında "happen" kelimesiyle ifade edildiği söylenebilir (Onions, 1966: 427).

Bireyin yaşam kalitesini değerlendirmesiyle ulaştığı memnuniyet, gerçekleşen olumluluk düzeyi, yaşamdan alınan hazzın hangi düzeyde gerçekleştiğini de göstermektedir (Veenhoven, 1996: 17). Bireylerin içsel doyumluğa ulaşarak tatmin olmaları (Döş, 2013: 268) ve olumlu duyguların olumsuz duygulara baskın olması, bilişsel yönüyle yaşamdan aldığımız doyum (Warr, 2007: 9-14) olarak da tanımlanmaktadır. Bireyi mutlu kılan ya da yaşamdan memnun olup olmadığını ancak bireyin yaşamdan memnun olduğu durumların gerçekleşmesiyle değerlendirebiliriz (Şeker, 2009: 116).

2.8.1. Mutluluk ve Felsefe

Felsefî düşünür Sokrates, bireyin erdemli ve doğru olarak mutlu olabileceğini düşünmektedir. Erdemli kişi mutludur ve bu mutluluk ahlaklı olmakla inşa edilebilmektedir. Bu düşünceyle birlikte, kişinin kendisiyle uyumunun ya da

uyumsuzluğunun mutluluğunu etkileyeceği görüşündedir. Kendisiyle uyumlu olan kişiler mutlu olurken kendisiyle uyumu yakalayamayan kişilerin asla mutlu olamayacaklarını savunmaktadır (Akarsu, 1982'den Akt., Arıcı, 2020: 220).

Aristo ise mutlu olmayı, erdemli olmak ve bireyin güçlü yönlerini kullanarak kendi potansiyelini sergileyerek yaşamı anlamlandırmak şeklinde ifade etmiştir (Kashdan vd, 2008: 224). Farabi ye göre mutluluk bir amaçtır hatta bu amacın tartışılması dahi gereksizdir. Hangi amaç için olursa olsun insanın elde etmek istediği şeyi mutluluk olarak tanımlamaktadır. Mutluluğun nihai noktası beşerî yetkinlik olmalıdır. Beşerî yetkinliğe ulaşan insanın başka bir şeye ihtiyacı kalmamalıdır (Tokat, 2006: 137). İbn-i Sina'nın düşüncesinde mutluluk, özü itibarıyla arzu edilerek ilk tercih edilen gayedir. Tüm varlıklar için en değerli olan gaye mutluluktur. Mutluluğa ulaşma yolu ise bilgi ve hikmettir. Geçici olan hazlar ve duygular mutluluk vermemektedir (İbn-i Sina, 2011'den akt., Arıcı, 2020: 226).

2.8.2. Mutluluk ve Kültür

Mutluluk bir süreçtir. Birey bu süreci kendi algısına göre huzurlu, kendi değerlerine göre anlamlı hale getirebilir. Bu süreç birçok değişkenden etkilenebilir. Bireyden bireye farklılık gösterebileceği gibi hatta farklı devletler, farklı coğrafi bölgeler ve farklı kültürlerle göre de değişkenlik gösterebilmektedir (Şeker, 2019: 131).

Mutluluğu etkileyen faktörler arasında kültür, zaman ve çevre önemli etkenlerdendir. Mutluluk, doğu ve batı toplumlarının yaşam tarzlarında değerlendirildiğinde farklı dinamikler vardır. Doğu toplumu toplulukçu, batı toplumu ise bireyselliğin ön planda olduğu kültür yapısındadırlar. Doğu toplumları her zaman tarım toplumu olarak kalmadı fakat ihtiyaçların karşılanması gereği tarım toplumlarında yardımlaşma kültürü hakimdi. Sanayileşmenin artmasıyla bireyler kendi yetkinliklerini kazanarak bağımsız benlik kurgusuyla hareket etseler de doğu toplumlarında toplumsal menfaat bireyin menfaatinden önce gelmektedir. Bireyin mutluluğu için toplumsal kurallar öncelikli yerine getirilmelidir. Batı toplumlarının kültüründe ise bireyciliğin olduğu toplumsal yapı mevcuttur. Bireyin yaşadığı mutluluk önceliklidir. Birey kendi amaç ve isteklerini gerçekleştirmekten haz almaktadır. Topluluk ile gerçekleşecek durumlarda da bireyin mutluluğu ön plandadır (Bulut, 2015: 12-13). Schwartz (1994) yaptığı araştırmasında kişiler sosyal çevreden etkilenecek kendilerine yol gösteren

ilkeler belirlerler. Bu ilkeler bireyin en temel ihtiyaçlarından toplumsal ihtiyaçlara kadar geniş bir alanı kapsamaktadır sonucuyla kùltürün etkisini desteklemektedir.

2.8.3. Pozitif Psikoloji

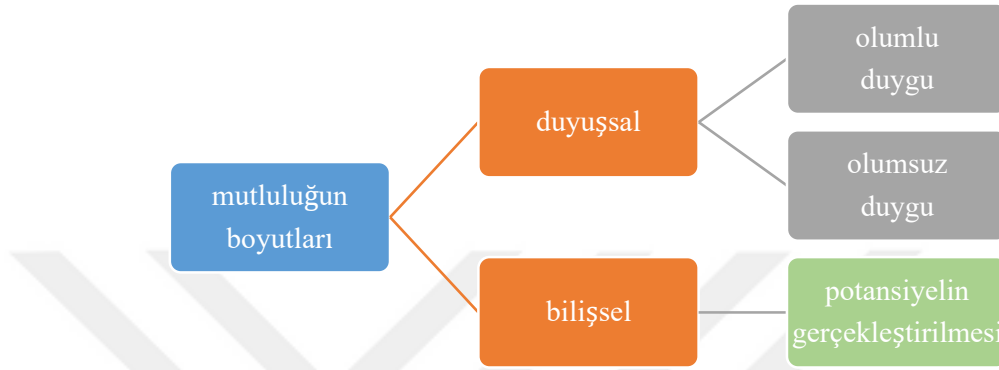
20.yy ikinci yarısından sonra psikoloji bilimi mantıksız ve zorlu yaşamla mùcadele, depresyon, özsaygı yönetimi gibi olumsuz durumlar üzerine çalışmış ancak kişilerin güçlü karakter özellikleri, erdemli davranışları ve sosyalleşme koşullarına fazla odaklanmamıştır. Bir metafor örneğine göre psikoloji bireyin eksi sekizden sıfıra nasıl çıkacağını öğrendi fakat sıfırdan artı sekize nasıl yükseleceğini anlamakta pek başarılı olamadıdır. Bu dönemlerde hayatı yaşamaya değer kılan durumların psikolojik yönleriyle ilgili çalışmalar arka plana çekilirken, düzensizlik ve zarar verici durumlar çalışmaların merkezine alınarak ihmal edilen alanlar çalışılmaya başlandı (Gable ve Haidt, 2005: 103-104).

Mutluluk kavramı 2000’li yıllarda psikoloji alanında da ele alınarak pozitif psikoloji kavramıyla özdeşleştirildi (Fisher, 2010: 384). Pozitif psikoloji bireyin; olumlu psikolojik özelliklerinin geliştirilmesine odaklanan, insan potansiyelinin ve yaşam mutluluğunun gelişimine dikkat eden ve bireyin olumlu niteliklerini göstermeyi temel amaç olarak görmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin içsel psikolojik kalitelerini teşvik ederek geliştirirken pozitif aidiyet ve sorumluluk duygusunu da geliştirecektir (Li, 2020: 52).

Pozitif psikoloji ayrı bir alan olarak incelenmediği dönemlerde psikoloji bilimi durumları incelerken eksik, yanlış olayların ne olduğunu ve nasıl düzeltilmesi gerektiği sorularına yanıt arıyordu. Pozitif psikoloji alanda yaptığı çalışmalarla doğru olan, nasıl geliştirilmelidir sorularına odaklandı (Sheldon ve King, 2001: 216). Pozitif psikolojinin amacı yalnız bireyin psikolojik zayıflık ya da hastalıkları değil aynı zamanda bireye erdemli ve güçlü yönlerini de fark ettirmektir. Böylece alanındaki eksikleri gidererek temel görevlerini hatırlatmaktır. Psikolojik tedavilerde amaç yanlışı düzeltmek, onarmak değil doğruyu inşa edebilmektir. Psikoloji bireylerin eksik veya zayıf yönleriyle değil iş, aşk, eğitim ve kişisel gelişimleriyle de ilgilenmektedir. Bu anlamda insan davranışlarının karmaşıklığında gelişen sorunları bilimsel olarak incelemeyi tercih etmektedir (Seligman, 2002: 4).

2.8.4. Mutluluğun Boyutları

Mutluluk, zaman içerisinde değişebilen dinamik ve öznel bir durumu ifade ettiğinden tanımlamada zorluk yaşanmaktadır (Akduman, 2020: 275). İnsanlar arasında öznel iyi oluş olarak adlandırılan mutluluk kavramı bireyin kendi yaşamını değerlendirmesidir. Bu değerlendirme yaşam doyumunu kapsayan bilişsel yargılar ya da hoş giden gitmeyen duyuşsal tepkili duygulardan oluşabilir (Diener and Diener, 1996: 181).



Şekil 2.1: Mutluluğun Boyutları

2.8.4.1. Duyuşsal Boyut

Mutluluğu duyuşsal boyutuyla ele alan hedonik yaklaşıma göre bireyin yüksek düzey olumlu duyguları, düşük düzey olumsuz duyguları yaşaması ve yaşamdan doyum alması hedonik mutlulukla ilgili unsurlardır (Kashdan, Biswas, Diener ve King, 2008: 219). Hedonik yaklaşıma göre mutluluk, acıdan kaçınarak memnuniyet oluşturmaktır (Ryan ve Deci, 2001: 141). Şekil 2.1'e göre mutluluğu oluşturan duyuşsal boyutu iki farklı duygu durumuyla ifade edilebilir (Diener, 1985'ten akt., Kangal, 2013: 218).

Olumlu Duygular: Kişinin mutlu olmasında etkili olan olumlu duygular bileşeni, duyuşsal boyutta yer almaktadır. Olumlu duygular neşe, ilgi duyma, umut, heyecan duyma, sevinç gibi benzer pozitif duygulardan oluşmaktadır (Bulut, 2015: 10-11).

Olumsuz Duygular: Olumsuz duygular, memnuniyet verici olmayan olumsuz yaşam durumlarında hissedilmektedir (Diener, 2000: 34). Bu duygular üzüntü, tasa, umutsuzluk, utanç duyma ve kıskanma gibi negatif duygulardan oluşmaktadır (Bulut, 2015: 10-11). Olumsuz duygular içinde iş yerinde çalışan birey; stres, huzursuzluk, kaygı, öfke, depresif ve can sıkıntısı tarzında duygular hissedilebilmektedir (Arslan, 2018: 59).

2.8.4.2. Bilişsel Boyut

Eudaimonik yaklaşımda birey, kendi beceri ve potansiyellerini ortaya çıkarabileceği etkinliklerde mutluluk anlam kazanır (Kashdan vd., 2008: 219). Bu yaklaşıma göre mutluluk, bireyin kendisini tanımasına odaklanarak potansiyelini kullanma düzeyidir (Ryan ve Deci, 2001: 141).

Mutluluk ve mutsuzluk kavramlarının tam karşıt olmadığı düşünülmektedir. Sağlığın yerinde olmaması mutsuzluk sebebiyken sağlıklı olmak beklenen düzeyde mutluluk sağlamayabilir. Kişilerin yaşamlarında olumsuzluk yaşamamaları olumlu sonuçlar getirmeyebilir. Yaşamdaki olumlu etkilerin bireydeki yaşam doyum derecesini arttırması beklenmektedir (Selim, 2012: 2-5).

Potansiyelin Gerçekleştirilmesi: Potansiyelini gerçekleştirme boyutu, duyuşsal boyuttan farklı olarak mutluluğun bilişsel yönüyle ilgilenir. Bu boyutta birey kendi özelliklerini iyi bilmesi, kendini geliştirmesi, potansiyelini fark ederek açığa çıkarması gerekmektedir (Warr, 2011). Bireyin yetenek ve potansiyellerini sergileyebileceği çalışmalara katılması (Kashdan vd.,2008: 219) ve potansiyelini daha fazla kullanması bu boyutu açıklayan ifadelerdir.

Bireyin mutluluk anlayışını etkileyen faktörler arasında genetik miras, çevresel özellikler ve sahip olduğu eğitim sayılabilir. Bu faktörlerin yanı sıra içerisinde bulunulan sosyal ortamdaki ilişkiler, bireyin hayata bakış açısı mutluluk anlayışını da biçimlendirmektedir (Arıcı, 2020: 218). Bu boyutta, birey yaşamını bir bütün olarak ele alarak yaşamdan ne beklediğiyle ne elde ettiğini karşılaştırma yapar ve değerlendirir (Bulut, 2015: 10-11). Çalışmayı ve üretken olmayı tercih eden kişiler için mutluluk, kendi yaşamına kattığı başarısının ölçüsüdür. İnsanları mutlu edebilecek birçok kaynak değer vardır, kişiye göre bu değerler değişebilir (Selim, 2008: 346).

2.9. Örgütsel Mutluluk

Küreselleşmenin artmasıyla örgütler rekabet, açıklık ve hız ile karşılaşmaktadır. Teknolojik, ekonomik, politik ve sosyal etmenler örgütler arası rekabet şartlarının değişmesine ve değişen şartlara uyum sağlanmasını gerektirmektedir. Örgütün başarılı olabilmesi için mevcut duruma uygun bir çerçeveye ihtiyacı olur. Bu durum örgüt başarısı için olmazsa olmazdır. Çalışanların alanında bilgili ve yetenekli olmaları, örgüte karşı sorumlu ve iyi bir tutum içinde olmaları, istekli davranmaları, yeniliklere açık ve hızlı uyum sağlamaları, başkalarıyla çalışabilmeleri işlerinde mutlu

çalışabilmeleri gerekmektedir. Mutlu olan ve mutlu olmayan çalışanlar karşılaştırıldığında, mutlu çalışanlar iş arkadaşlarına yardımcı olmaya daha istekli, iyi bir performansa sahip, işlerin büyük bir bölümünü kendisi halledebilen örgütsel bağlılığı yüksek olan bireylerdir (Januvarsona, 2015: 9).

Bireyin mutluluğu zincirleme bir halde örgütün mutluluğunu da etkilemektedir. Örgütün iyi olma hali örgütsel mutluluk kavramıyla ifade edilmektedir (Mocoşoğlu ve Kaya, 2018: 54). Çalışanların örgütsel mutluluk düzeylerini etkileyebilecek farklı değişkenler mevcuttur. Bu değişkenler örgütün içinden veya örgütün dışından da olabilir (Çetin ve Polat, 2020: 174). Örgütsel mutluluk, örgüt içindeki uygulamalar ve çalışanların bu uygulamaları nasıl algıladıklarından etkilenmektedir (Fisher, 2010: 27). Çalıştığı örgütte kendini mutlu hisseden bireylerin üretkenliği artar, çalışma potansiyelini yükselterek işinde iyi sonuçlar elde ederler. Böylece ideal toplumun bileşenleri sayılabilecek sağlık, mutluluk ve üretkenlik unsurları ortaya çıkar (Gavin ve Mason, 2004: 381). Bu bağlamda yöneticiler örgütlerinin gelişmesi için çalışanlarının ne ile mutlu olduğunu anlamalı, hayata geçirmeye çalışmalıdırlar (Csikszentmihalyi, 2004: 37-38).

Örgütsel mutluluk, çalışanların örgütlerine veya işlerine karşı duygularının olumlu olmasıdır. Örgüt şartlarının ve çalışanların örgütten beklentilerinin; sosyal, psikolojik ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasıdır (Uzun ve Kesecioğlu, 2018: 47). İnsanlar çalıştıkları örgütlerin belirlenen hedeflere ulaşması için çabalarken insan ilişkilerini de yoğun bir halde yaşarlar. Örgüt üyeleri mutlu ve huzurluysa örgüt için daha verimli çalışacaklardır. Bireyleri memnun eden yaşantıların örgüt içinde yer alması beklenir (Döş, 2013: 269). Örgütsel mutluluk, öznel iyi oluş ve iş doyumunu kapsayan şemsiye şeklinde tanımlanmaktadır (Bulut, 2015: 13)

Örgütsel mutluluk üç temel bileşenden oluşmaktadır. (I) Çalışanın olumsuz duygulardan çok olumlu duygularını hissetmesi olan iş yerindeki duygular. (II) Çalışanın yaptığı işten memnun olması, iş doyumunu. (III) Çalışanın belirli anlarda hissettiği bireysel mutluluk anlamında öznel mutluluktur (Saenghiran, 2013: 25).

İş Tatmini: Kişinin işini, işinin değerlerine ulaşma veya kolaylaştırma olarak algılamasından kaynaklanan zevkli bir duygu durumudur (Locke, 1969: 317). Fisher (2010) yaptığı “Happiness At Work” adlı araştırmasında iş tatmininin, iş yerindeki mutluluğa önemli etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir kişinin içsel ve dışsal olarak

tatmin olmasının derecelendirilmesi iş doyumu kavramıyla ifade edilmekte ve üç alt faktörden oluşmaktadır (Warr, Cook ve Wall, 1979'dan akt., Saenghiran, 2013: 25):

- ✓ İşte içsel doyum; kendi çalışma yöntemini seçme, verilen sorumluluk düzeyi, yeteneklerini kullanma miktarı ve işteki çeşitlilik miktarı,
- ✓ Çalışma koşulları; fiziksel ortam, iş arkadaşları, yönetici, çalışma saatleri, iş güvenliği,
- ✓ Çalışan ilişkiler memnuniyeti; iyi iş yapan olarak tanınma, ücret, yönetimle çalışanlar arası ilişkiler, yönetim şekli, önerilerin dikkate alınmasıdır.

Ayrıca çalışanların işteki mutluluklarını etkileyen etmenler liderin davranışları, bireysel özellikler, örgütsel güven, örgütsel kültür, iş tatmini ve çalışan performansı olarak da sınıflandırılmıştır (Januwarsono, 2015: 12-13).

Psikolojik İyi Oluş: Psikolojik iyi oluş kavramı bireyin mesleğini sevmesi, çevresiyle olumlu ilişkilerde bulunması, kişisel gelişimi, yaşamında ya da çalışma hayatında gereksinimlerinin karşılanmasını sağlayarak bireyin kendini gerçekleştirme olarak tanımlanabilir. Çalışanların iş tatmin düzeyleri ve psikolojik iyi oluşları bazı meslek gruplarında üretkenliği arttırmakta, toplum kalitesine ve refahına yansımaktadır. Bu anlamda kişilerin psikolojik iyi olma halleri, çalışanın yaşamını daha verimli ve kaliteli sürdürmesinde etkilidir (İşgör ve Haspolat, 2016: 194).

Alipour vd. (2012) yapmış olduğu araştırmada, insanlar yaşamlarında kendilerini çaresiz hissettiklerinde sadece o alanda pes etmeyerek yaşamlarının her alanına genelleyerek uygulamaya devam ederler. Bir çıkmaz yol, diğer tüm yollarında çıkmaz olduğu kanısına yönlendirir. Daha sonra bu çaresizlik hayatlarının her anına girerek kontrolden çıkabilmektedir. Bu olumsuzluğun sonucunda kişinin üretkenlik düzeyinde azalmalar başlamaktadır sonucuna ulaşmıştır.

2.10. Okul Mutluluğu

Okullar toplumsal iletişimin, insan kaynaklarının en yoğun kullanıldığı eğitim örgütleridir. Eğitim örgütlerinde öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci, öğretmen-yönetici etkileşimi yaygındır. Örgüt içindeki bu tür iletişim iş doyumu kavramıyla ilişkilidir. Başarı, iş tatminini, bireysel doyumu ve dolayısıyla örgütsel mutluluğu da etkilemektedir İnsanların ihtiyaçları karşılanması çalışma verimlerini de arttırmaktadır. (Mocoşoğlu ve Kaya, 2018: 54).

İş hayatındaki mutluluk motivasyon kaynağıdır. Eğitim örgütü okullarımızda örgütsel mutluluk kavramıyla özdeşleştirilerek yeni bir kavram oluşturulmuştur. Okul mutluluğu, örgüt mutluluğunun eğitim örgütlerindeki tanımıdır (Özgenel ve Bozkurt, 2020: 131-132). Öğrenciler bu kurumların önemli payını oluştururlar. Okulun amacı öğrencilere okulu sevdirmek ve karşılaşacakları durumlarda nasıl davranacaklarının öğretmektir. Bu özelliklere sahip, öğrencilerin gittiklerinde mutlu olacakları okullar mutlu okul tanımıyla ifade edilmektedir (Döş, 2013: 268). Öğretmenlerin okullarına bağlılık duymaları, okulda yaptıkları işten memnun kalmalarıyla ilişkilidir. Okula duyulan bağlılık neticesinde öğretmenler, okullarına yönelik olumlu tutum geliştirerek davranışa dönüştürmektedirler. Eğitim sektöründe insan ilişkileri yani öğretmen-öğrenci etkileşimi diğer örgütlere oranla yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin örgütsel mutlulukları sınıf içi etkinliklerine yansımakta, öğretim sürecini etkileyerek verilen eğitimin kalitesini arttırmaktadır (Uzun ve Kesicioğlu, 2018: 42-46).

2.11. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde literatürde yer alan dönüşümcü liderlik, örgüt kültürü, okul kültürü ve örgüt mutluluğu ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.11.1. Dönüşümcü Liderlik ile İlgili araştırmalar

Cemaloğlu'nun (2005) okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırıma maruz kalma ile ilgili araştırmasında okul yöneticileri dönüşümcü ve işlemci liderlik tarzı sergiledikçe, öğretmenlerin yıldırıma maruz kalma düzeyleri azalmaktadır. Dönüşümcü liderliğin alt boyutlarından idealleştirilmiş etki ve telkinle güdüleme alt boyutları yıldırmanın anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını daha fazla gerçekleştirdiği fakat entelektüel uyarım ve bireysel destek alt boyutlarını da daha az tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Karip (1998), okul müdürlerinin kendi algılarına göre dönüşümcü liderlik algı düzeylerini özel ve devlet okullarında incelemiştir. Özel okul müdürlerinin devlet okul müdürlerine göre dönüşümcü liderlik davranışlarını sergileme kapasitesi daha yüksek bulunmuştur. Özel ve devlet okullarında görevli müdür yardımcılarının, okul müdürlerini dönüşümcü lider algılama düzeyi incelendiğinde özel okullarda görevli müdür yardımcılar devlete algısı göre daha yüksek çıkmıştır. Devlet okulunda müdürler kendilerini dönüşümcü lider olarak yüksek davranış sergilediklerini düşünse

de müdür yardımcıları bu durumun tam tersini belirtmişlerdir. Okul müdürlerini dönüşümcü liderlik davranışları bakımından düşük bulmuşlardır. Bu baēlamda lider takipçileriyle liderdir, kendi algısının yeterli olmadēı düşünülmektedir.

İşcan (2006) yaptēı araştırmada dönüştürücü lider ile örgütsel özdeşleşme ilişkisini incelemiştir. Örgütsel özdeşleşmeyi saēlayan kavramlar, çalışanların örgütsel vizyon ve misyona sahip olma düzeyleriyle ilgilidir. Hem etkileşimci hem de dönüşümcü liderliēin örgütsel özdeşleşmeyi arttırmıştır fakat dönüşümcü liderliēin arttırıcı etkisi daha fazladır. Dönüşümcü liderliēin etkisinin fazla olmasının sebebi ise etkin bir şekilde örgüt vizyon ve misyonu oluşturarak örgüt çalışanlarıyla paylaşmasıdır. Misyon ve vizyonu kabul ettirmede farklı bir karizma gücüne sahip olması örgütsel özdeşleşmeyi kolaylaştırmaktadır.

Akar (2017), dönüşümcü liderlik ile iş yaşam kalitesini ele almıştır. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının ēretmenlerin iş yaşam kalitesi arasında örgütsel adalet ve destek kavramlarının etkili olduēu hipotezi kabul edilmiştir. Sonuç olarak dönüşümcü liderlik davranışları çalışanların örgütsel güven algısını desteklemekte çalışanların iyi olma hali pozitif yönde etkilemektedir.

Kahraman (2021), okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle ēretmenlerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi inceleyerek ēretmenlerin okul müdürlerini dönüşümcü lider olarak algıladıkları bulgusuna ulaşmıştır. Bu algı düzeyinde ēretmenlerin cinsiyet, kıdem, yaş ve okuldaki çalışma süresi etkili olurken eēitim ve medeni durumları önemli bir etkiye sahip deēillerdir.

Kahya (2013), işletmelerde dönüştürücü liderlik modern liderlik anlayışını, etkileşimci liderlik ise geleneksel liderlik anlayışını temsil etmekte olup ulaşılan bulgulara göre dönüştürücü liderlik anlayışı yöneticiler tarafından daha çok kullanılmaktadır. Genel ve özel işletmelerin yöneticilerinin liderlik stili algılarında farklılık gözlenmiştir. Her iki işletmede çalışanların dönüşümcü liderlik algısı yüksek olmasına raēmen özel işletmelerde bu algı çok daha yüksektir. Bu bulgu Karip (1998)' in yapmış olduēu araştırmanın sonuçlarını da destekler niteliktedir.

Bakan ve Büyükbeşe (2010) yapmış oldukları araştırma bulgularına göre, deēiřimin yařandıēı her alanda kamu veya özel fark etmeksizin yönetici davranışlarında deēiřim ve deēiřime uyum gösteren davranışlar beklenmektedir. Ulaşılan sonuçlara göre yönetimde otoriter lider davranışları daha çok sergilendiēi fakat deēiřim ve gelişimi

takip edebilmek için modern liderlik türlerinin tercih edilmesinin önemi ortaya çıkmıştır.

Saylı ve Tüfekçi' nin (2008) araştırma sonuçları dönüşümcü liderlik davranışlarının örgütsel değişimi olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Çalışanlarının gelişimine destek vermesi dönüşümcü liderliğin bireysel etki boyutunun önemini göstererek sorunları da zamanında çözmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bulgularda dönüşümcü liderlerin değişimi başlatırken izleyenlerini sürece dahil ettikleri böylece etkin katılımı sağlayarak motivasyonu yüksek tuttıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Stewart (2006), araştırmasının sonucunda toplum ne kadar karmaşıksa liderlik yapabilmekte o kadar karmaşıktır. Karmaşıklık değişimi gerekli kılmaktadır. Bu değişim ön görülemeyen, hızla meydana gelen değişimi ifade etmektedir. Organizasyonun yeniden yapılanmasında güçlü bir toleransa sahip olmak gereklidir. Değişim kaçınılmaz olduğunda etkili liderler değişen ihtiyaçları karşılayabilmektedir sonucuyla dönüşümcü liderliği işaret etmektedir.

Kahraman'ın (2021) yaptığı okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi belirlemeye dönük araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri yüksek düzeyde; cinsiyet, kıdem, yaş ve okulda çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken, eğitim durumu ve medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin artması öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının arttırmaktadır. Okul müdürü dönüşümcü liderliğin alt boyutlarını davranış olarak sergiledikçe öğretmenlerin okula bağlılığı ve öğretim yeterliliği az da olsa artmaktadır.

Tengilimoğlu (2005), araştırmasında özel sektörde çalışanların yöneticilerini devlet dairelerinde çalışanlara oranla insan ilişkilerinde daha yüksek algılarken, devlet kurumlarında çalışanlar yöneticilerini iş odaklı algılamışlardır. Çalışanlar örgüt liderleriyle yakın ilişkiler kurma, çatışma ortamından uzak durma davranışlarını gösterme eğilimindedirler. Bu nedenle çalışanları örgütün işlerinden sorumlu oldukları hissettirilmelidir. Kararlara katılımın sağlanması ve dostça ilişkilerin geliştirilmesinin gerekliliği sonucuna varılmıştır.

Aksaraylı (2015), dönüştürücü liderlik ve değişimde liderlik paradigması değişkenlerini incelediği araştırmada iş görenleri motive ederek destekleyecek çevresel faktörlerin ve değişkenlerin olumsuz etkisini azaltacak, kurumun gelişmesinde performansı arttıracak liderlik yaklaşımın önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. İş görenlerin örgüt çıkarlarını kendi şahsi çıkarlarının önünde tutabilecek, çalışanların işe ve hedefe yönelik motivasyonlarını sağlayacak çağdaş yaklaşımlardan dönüşümcü liderliği ön plana çıkarılması gerektiği bulgusuna ulaşmıştır.

Leithwood (1994), yaptığı araştırma bulgularına dayanarak okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının okul, öğretmen ve okul müdürlerinin girişim gücü değişkenlerinden etkilendiğini tespit etmiştir.

2.11.2. Örgüt ve Okul Kültürü ile İlgili Araştırmalar

Çalık ve Koşar (2015), okul yöneticilerinin güç stilleri ile örgüt kültürü değişkenleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek okul yöneticilerinin kullandıkları güç stillerinin örgüt kültürünü etkilediği varsayımını doğrulamışlardır. Kişilik gücüyle ödül gücü arasında pozitif bir ilişki vardır. Ödül gücü ise zorlayıcı ve yasal güce oranla daha önemli algılanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin arzuları doğrultusunda yönetimin kullandığı güç kaynakları onların okula uyum sağlamalarında etkilidir. Bir okulda kişilik ve ödül gücü kullanılıyorsa okullarda olumlu; yasal ve zorlayıcı güç kullanılıyorsa daha düşük düzeyde olumlu atmosfer oluşmaktadır.

Şahin'in (2010) örgüt kültürü ile örgüt yönetimi değişkenlerini incelediği araştırmasında bir organizasyon için örgüt kültürünün önemli olduğunu, kültürün örgüt hedeflerini desteklediğinde ve bu durum örgüt çalışanlarıyla paylaşıldığında örgütün gelişiminin pozitif yönde etkileneceği sonucuna ulaşılmıştır. Örgüt kültürü tüm organizasyonu kapsamıyorsa sadece tabanda yayılmış, örgütün hedefleriyle uyum göstermiyorsa örgütün etkililiği azalmaktadır.

Demir ve Öztürk'ün (2011) araştırmasına göre örgütte yönetimin çalışanlarına değer verdiği, karar alma süreçlerinde çalışanlarının fikirlerini önemsendiği ve onları süreçte dahil ettiği, çalışmalarını takdir ettiği, örgüt içinde iletişimin çift yönlü ve esnek bir kültür oluşturulduğunda örgütün yapısı güçlenecektir. Kültürün parçası olan değerler paylaşıldıkça anlam kazanacak, örgütsel çatışmalar azalacaktır sonucuna ulaşmıştır.

Güçlü (2014), örgütlerde iyi ya da kötü, güçlü ya da zayıf bir kültür mevcuttur. Örgütsel devamlılığını gerçekleştiren, rakiplerine üstünlük sağlayan örgütler kendilerine özgü bir kültür oluşturmuşlardır. Örgüt kültürünün oluşturulmasında en etkili kişi örgüt kurucusu, kültürün yerleşmesinde ve devamlılığında insan kaynaklarının davranışları önemlidir sonuçlarına ulaşmıştır.

Özgenel ve Dursun (2020) tarafından yapılan çalışmaya göre paternalist liderlik davranışları bürokratik okul kültürünü olumlu yönde etkilemektedir. Bürokratik kültür ile paternalist liderlik davranışları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki mevcuttur.

Ayık ve Ada (2009), araştırmasında ilköğretim okullarında oluşan okul kültürü ile etkili okul olması arasındaki ilişkiyi yüksek bulmuştur. İlköğretim okullarında okul kültürü boyutları öğretmen ve yönetici algılarına göre değerlendirildiğinde en yüksek algı ortak amaçlar boyutundadır. Elde edilen bulgulara göre okullardaki okul kültürlerinin güçlü olduğu ancak geliştirilmesi gerektiği yargısına varılmıştır. Üst düzey okul kültürüne sahip olmak için alt düzey okul kültürünün yerleşmesi gerekmektedir.

Yiyit (2017) çalışmasında örgüt kültürü oluşturmada liderin davranış özelliklerinin etkilidir. Liderlik kavramı, kültür modellemelerinde önemli bir boyuttur. Liderin benimsediği liderlik tarzı, bağımsız hareket etmesi, yenilikçi olması, izleyenleri arasındaki ilişkiler çalışanlarının örgüte bağlılıklarını etkileyecektir sonucuna ulaşmıştır.

Erdem ve İşbaşı' nın (2001) araştırmasına göre eğitim örgütleri insana yönelik hizmet üreten kurumlardır. Çalışmalarında, devlet ve özel eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin algı düzeyleri incelenmiştir. Örgütsel kültürün özel liselerde kıdeme göre, devlet liselerinde branşlara göre algısında anlamlı bir farklılık yoktur. Örgüt kültürü cinsiyet değişkeniyle incelendiğinde devlet liselerinde anlamlı bir farklılık yoktur. Özel liselerde erkeklerle kadınlar arasında güç kültürü ve yarışmacı kültür boyutlarında anlamlı farklılık vardır.

Çetin ve Güven (2015) okul kültürü algısını cinsiyet bağlamında değerlendirerek erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre okul kültürünü daha esnek algılamaktadır.

Narsap'ın (2006) yaptığı araştırma da bu bulguyu desteklemekte, erkeklerin bayanlara göre daha olumlu algıya sahip olduğu, kadınların karar verirken erkeklere göre yönetmelik ve prosedüre daha bağımlı davrandıklarını ifade etmiştir. Araştırma

bulgularına göre okulda çalışma süreleri incelendiğinde okula yeni gelen öğretmenlerin uzun yıllar aynı okulda görevli öğretmenlere göre okulda yaşanan olayları değerlendirme algıları düşüktür.

Terzi (2004) yaptığı araştırmasında örgüt kültürünü algılama düzeyini özel ve devlet okulları bazında değerlendirmiştir. Devlette güç kültürü baskın çıkmıştır. Özel liselerde geleneksel kültür boyutu incelendiğinde yönetici ve öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Tatar (2020) okul kültürü ile örgütsel aidiyet değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Okul müdürlerinin ortak değerlerde okulun formal ve informal boyutlarını bir araya getirerek güçlü bir okul kültürü oluşturabilmektedir. Okul müdürleri normları belirleyerek okul görevlilerine iyi bir şekilde aktardığında kişiler bu normları benimserler. Öğretmenlerin okul müdürlerinin okul kültürünü oluşturmadaki algı düzeyleri yaş, cinsiyet, kıdem, medeni durum, mezun olduğu okul durumlarına göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Okulun özellikleri, sosyo-ekonomik yapısı ve okul büyüklüğü durumuyla incelendiğinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Kurşun (2019)' un yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış, okul kültürü ve liderlik değişkenleri incelemiş, güçlü ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.11.3. Mutluluk ile İlgili Araştırmalar

Özgenel ve Bozkurt (2019) araştırmasında öğretmenlerin politik becerilerinin okul mutluluğuna etkisini incelemiştir. Öğretmenlerin politik beceriler ve okul mutluluğu algıları yüksek düzeyde, aralarındaki ilişki ise pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları politik beceriler okul mutluluğunu orta düzeyde etkilemektedir.

Eker (2021), okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul mutluluğuna etkisini araştırmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin okul mutluluğu algıları yüksek düzeydedir; cinsiyetlerine, eğitim durumlarına ve kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Fakat ilkokul ve ortaokul kademelerinde çalışan öğretmenlerin lisede görevli öğretmenlere oranla kendilerini daha mutlu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin okul

mutluluğu arasında pozitif yönlü, orta düzey bir ilişki bulunmuştur. Bu davranışların öğretmenlerin okul mutluluğu algılarını anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir.

Arslan (2018) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sıklıkla düzeyinde örgütsel mutluluğa sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin farklılıklarının yönetimi yaklaşımlarına yönelik algılarıyla örgütsel mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur.

Mocoşoğlu ve Kaya (2018) yaptıkları araştırmaya göre okul türüne göre örgütsel mutluluk anlamlı farklılık göstermektedir. İlkokulda görevli öğretmenler, ortaokulda görevli öğretmenlerine göre daha çok mutludurlar. Uzun yıllar aynı öğrencilerle çalışmaları, aitik duygusuyla dönütlerin samimiyetle yapılabilmesi etkilidir. Örgütsel mutluluk cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Kangal (2013) ise yaptığı araştırmada Türk halkının mutluluğu, cinsiyet bağlamında incelendiğinde kadınlar erkeklere oranla daha mutludur sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaların birbirini desteklemediği görülmektedir. Öğretmenlerin görevlerinde bilinçli davranarak kadın erkek cinsiyet ayrımı yapmaksızın iletişim kurmalarıdır. İletişimin azalması örgütsel mutluluğu da etkilemektedir. Sosyalleşmenin artması mutluluğu arttırmaktadır. Örgütsel mutluluk ile örgütsel sessizlik arasında negatif yönde düzeyi düşük bir ilişki bulunmaktadır.

Bulut'a (2015) ortaokul öğretmenlerin örgütsel mutluluk algı düzeylerini ölçen araştırmasının sonuçlarına göre; mesleki tutum, adanmışlık, yönetim süreçleri ve iletişim alt boyutlarında yüksek düzey, ekonomik şartlar alt boyutunda ise düşük düzeyde örgütsel mutluluk algıladıkları bulgularına ulaşmıştır. Ayrıca, akademik anlamda başarılı okullarda öğretmenlerin daha mutlu olduğu sonucuna varmıştır.

Uzun ve Kesicioğlu (2018), yaptıkları çalışmanın sonucunda öğretmenlerin örgütsel mutluluğuyla iş tatmini, örgütsel bağlılıkları arasında pozitif ilişki belirlenmiştir. Öğretmenlerin iş tatminlerinin örgütsel mutluluklarını pozitif olarak yordadığı tespit edilmiştir.

İşgör ve Haspolat (2016) eğitim, adalet, din, güvenlik, sağlık ve mühendislerden oluşan gruba yönelik yaptığı araştırmasında iş tatmini ile örgütsel mutluluk arasında pozitif ilişkiye, iş tatmininin örgütsel mutluluğu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca psikolojik iyi oluş ile iş doyumu arasında orta düzey anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Januvarsona (2015) yaptığı araştırmasında örgütlerde, mutlu olan ve mutlu olmayan çalışanları karşılaştırdığında, mutlu çalışanlar iş arkadaşlarına yardımcı olmaya daha istekli, daha iyi düzeyde performansa sahip, işlerin büyük bir bölümünü kendisi halledebilen, örgütsel bağlılığı yüksek bireyler olduğunu tespit etmiştir.

Stoia (2015) ise iş yeri mutluluğunun önemini vurgulayan çalışmasında iş yeri mutluluğunu derinlemesine inceleyerek, iş yeri mutluluğuna etki eden temel faktörlerin örgüt mutluluğunu nasıl geliştireceğini araştırmıştır. Örgütsel mutluluk için gelişmeye ve ilerlemeye dayalı bir örgüt kültürüne ve çalışanların örgüte aidiyet duygusuna sahip olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.



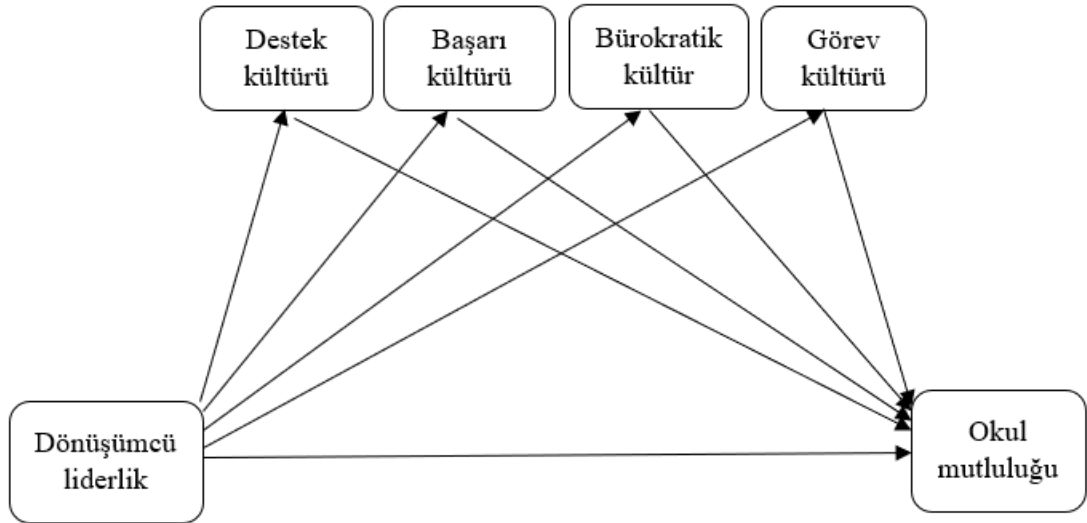
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın yöntem kısmında; araştırmanın modeli, evren ve örneklem/araştırma grubu, veri toplama araç ve teknikleri ile verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıkları yer alır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilinin okul mutluluğuna etkisinde okul kültürünün aracı rolünü test etmektir. Bu amaçla, nicel ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2012: 184). Test edilmek üzere dönüşümcü liderlik stili bağımsız değişken, okul kültürü aracı değişken, algılanan okul mutluluğu ise bağımlı değişken olarak modelde belirtilmiştir.



Şekil 3.1: Araştırmanın Modeli

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu anaokulu, ilköğretim, ortaöğretim ve lise kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise İstanbul ili Avrupa yakasında “kolay ulaşılır örnekleme yöntemi” ile seçilen devlet okullarda görev yapmakta olan 403 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3. 1: Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişken	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	302	74,9
	Erkek	101	25,1
Eğitim	Lisans	369	91,6
	Lisansüstü	34	8,4
Kıdem	5 yıl ve altı	80	19,9
	6-10 yıl	69	17,1
	11-15 yıl	130	32,3
	16-20 yıl	56	13,9
	21 yıl ve üzeri	68	16,9
	30 yaş ve altı	115	28,5
Yaş	31-40 yaş	162	40,2
	41 yaş ve üzeri	126	31,3
	Anaokulu	32	7,9
Görev yaptığı okul kademesi	İlkokul	244	60,5
	Ortaokul	93	23,1
	Lise	34	8,4
Okulda çalışma süresi	4 yıl ve altı	288	71,5
	5 yıl ve üzeri	115	28,5
Oku müdürü ile çalışma süresi	4 yıl ve altı	318	78,9
	5 yıl ve üzeri	85	21,1
Toplam		403	100.0

Tablo 3.1'e göre öğretmenlerin %74,9'u kadın %91,6'sı lisans mezunu, %32,3'ü 11-15 yıl arası kıdeme sahip, %40,2'si 31-40 yaş aralığında, %60,5'i ilkokullarda görev yapmakta, %71,5'i 4 yıl ve altında şu anki okulunda görev yapmakta ve %78,9'u 4 yıl ve daha az şu anki okul müdürüyle birlikte çalışmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, Berger ve arkadaşları (2012) tarafından geliştirilen ve Okan ve Okan (2021) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Kısa Dönüşümcü Liderlik Ölçeği; Terzi (2005) tarafından geliştirilen Okul Kültürü Ölçeği, öğretmenlerin mutluluğunu belirlemek için Sezer ve Can (2019) tarafından geliştirilen Okul Mutluluğu Ölçeği ve kişisel Bilgiler Formu kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Öğretmenlerin demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla kullanılan soru formudur. Kişisel bilgiler ve çalışma süreleri ile ilgili sorulardan oluşmaktadır.

3.3.2. Kısa Dönüşümcü Liderlik Ölçeği

Araştırmada, Berger ve arkadaşları (2012) tarafından geliştirilen ve Okan ve Okan (2021) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Kısa Dönüşümcü Liderlik Ölçeği

kullanılmıştır. Kısa Dönüşümcü Liderlik Ölçeği 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. 5’li likert tipidir. Ölçek maddeleri “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” şeklinde cevaplanmaktadır. Tüm maddelerden alınan puanların toplanmasıyla toplam puan elde edilmektedir. Ölçeklerden elde edilen puanların yüksekliği; algılanan dönüşümcü liderlik davranışlarının yüksekliğini, ölçekten alınan puanın düşüklüğü ise, algılanan dönüşümcü liderlik davranışlarının düşüklüğünü yansıtmaktadır. Kısa Dönüşümcü Liderlik Ölçeği; “Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Tamamen katılıyorum (5) puan” şeklinde kodlanmaktadır. Kısa Dönüşümcü Liderlik Ölçeği için test güvenirliği Cronbach Alpha kat sayısı .960 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Okul Mutluluğu Ölçeği

Sezer ve Can (2019) tarafından geliştirilen Okul Mutluluğu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek beş alt boyut ve 26 maddeden oluşmaktadır. Bunlar: “Fiziksel Donamı (1.- 2.- 3.- 4. Maddeler)”, “Öğrenme Ortamı (5.- 6.- 7.- 8.- 9.- 10.- 11. maddeler)”, “İşbirliği (12.- 13.- 14.-15.-16.- 17.- 18.- 19. maddeler)”, “Faaliyetler (20.- 21.- 22. maddeler)”, “Okul Yönetimi (23.- 24.- 25.-26. maddeler)” olarak belirlenmiştir. Ölçek 5’li likert biçimindedir. Ölçek maddeleri kriterleri ve puan kodlaması “ Asla (1), Nadiren (2), Bazen (3), Çoğunlukla (4), Daima (5)” şeklindedir. Okul Mutluluğu Ölçeği için test güvenirliği Cronbach Alpha kat sayısı .872 olarak hesaplanmıştır.

3.3.4. Okul Kültürü Ölçeği

Araştırmada, okullarda mevcut kültürel düzeyini belirlemek için Terzi (2015) tarafından geliştirilen “Okul Kültürü Ölçeği” kullanılmıştır. Okul Kültürü Ölçeği 29 maddeden oluşmaktadır. Beşli Likert tipi “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Çoğunlukla”, “Her zaman” derecelendirme sistemi kullanılmış, “Okul Kültür Ölçeği” 1- 2- 3- 4- 5 biçiminde artan bir puan sistemiyle kodlanmıştır. Okul Kültür Ölçeği’nde belirtilen alt boyutlar sırasıyla birinci alt boyut Destek kültürü, ikinci alt boyut Başarı kültürü, üçüncü alt boyut Bürokratik kültür, dördüncü alt boyut Görev kültürünü temsil etmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmayı yapabilmek için öncelikle uygun ölçme araçları tespit edilmiş, ölçekleri geliştiren yazarlardan gerekli izinler e-mail yoluyla alınmıştır (Ek-5, Ek-6, Ek-7).

Ölçekleri uygulama için İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır (Ek-8). Araştırma kapsamında İstanbul ili Avrupa Yakası'nda kamu okullarında görevli 403 anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerine kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile ulaşılarak ölçekler uygulanmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminde ulaşılması en kolay ve en hızlı olan mevcut kaynakları kullanma esastır (Patton, 2005'ten akt., Baltacı, 2018: 259). Ölçeklerin uygulanacağı okullara gidilerek yaptığımız araştırmanın amacı ve kişisel verilerin gizli tutulacağı öğretmenlere açıklanmıştır. Hazırlanan ölçekler öğretmenlere bizzat elden dağıtılmış, süre sınırlaması yapılmadan doldurmaları beklenmiştir. Anlaşılmayan kısımlarda gerekli açıklamalar yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Ölçeklerden elde edilen verilerle hangi analizlerin yapılacağına karar vermek amacıyla normallik ve güvenirlik değerleri hesaplanmıştır (Tablo 3.2).

Tablo 3. 2: Ölçeklerin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri ile Güvenirlik Katsayıları

Değişken	Skewnes (Basıklık)	Kurtosis (Çarpıklık)	Cronbach Alpha
Dönüşümcü liderlik	-.622	-.462	.960
Destek kültürü	-.522	-.229	.852
Başarı kültürü	-.593	-.037	.665
Bürokratik kültür	.046	.064	.648
Görev kültürü	-.578	.394	.810
Okul mutluluğu	-.286	.001	.872

Ölçeklerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde ± 1 aralığında yer aldığı anlaşılmaktadır. George ve Mallery'e (2016) göre verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri ± 1 aralığında yer aldığı mükemmel dağılım göstermektedir. Bu anlamda verilerin normal dağılım gösterdiğine çıkarımı yapılmış ve parametrik analizler yapılmasına karar verilmiştir. Bununla birlikte ölçeklerin de güvenilir olduğu söylenebilir. Bu bilgilerden hareketle veriler, t testi, ANOVA (Post Hoc Scheffe ve Games Howell), korelasyon ve basit regresyon testleri yapılarak analiz edilmiş, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline okul mutluluğuna etkisinde okul kültürünün aracılık rolü Baron ve Kenny'nin (1986) önerdiği adımlar izlenerek test edilmiştir. Baron ve Kenny'e göre aracılık analizi için, bağımsız değişken ile bağımlı ve aracı değişken arasında anlamlı ilişki olması; aracı değişken ile bağımlı değişken arasında ilişki olması gerekir. Bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkiye aracı

değişken eklendiğinde, bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin ya ortadan kalkması ya da bu ilişkinin fark edilebilir düzeyde azalması gerekir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. “Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili, okul kültürü ve okul mutluluğu algıları ne düzeydedir?” Alt Amacına Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili, okul kültürü ve okul mutluluğu algı düzeyleri Tablo 4.1’de gösterilmektedir.

Tablo 4. 1: Ölçeklerim Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişken	N	M	sd	Değerlendirme
Dönüşümcü liderlik	403	4.089	.808	Yüksel
Destek kültürü		3.951	.721	Yüksek
Başarı kültürü		3.869	.760	Yüksek
Bürokratik kültür		3.255	.714	Orta
Görev kültürü		4.037	.630	Yüksek
Okul mutluluğu		4.050	.605	Yüksek

Tablo 4.1’e göre öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili ($M=4.089$; $sd=.808$), destek kültürü ($M=3.951$; $sd=.721$), başarı kültürü ($M=3.869$; $sd=.760$), görev kültürü ($M=4.037$; $sd=.630$) ve okul mutluluğu algıları ($M=4.050$; $sd=.605$) “yüksek düzeyde” ike; bürokratik okul kültürü ($M=3.255$; $sd=.714$) orta düzeydedir.

4.2. “Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili, okul kültürü ve okul mutluluğu algıları cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, kıdemlerine, yaşlarına, görev yaptıkları okul kademelerine, görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine ve okul müdür ile çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” Alt Amacına Yönelik Bulgular

Cinsiyet

Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili, okul kültürü ve okul mutluluğu algılarının cinsiyetlerine göre karşılaştırmak için yapılan t-testi bulguları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4. 2: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	N	M	SD	t	df	p
Dönüşümcü liderlik	Erkek	302	4,076	,844	-,578	401	,563
	Kadın	101	4,130	,690			
Destek kültürü	Erkek	302	3,945	,743	-,295	401	,768
	Kadın	101	3,970	,655			
Başarı kültürü	Erkek	302	3,868	,789	-,049	401	,961
	Kadın	101	3,872	,666			
Bürokratik kültürü	Erkek	302	3,226	,731	-1,382	401	,168
	Kadın	101	3,339	,655			
Görev kültürü	Erkek	302	4,036	,638	-,044	401	,965
	Kadın	101	4,039	,609			
Okul mutluluğu	Erkek	302	4,044	,638	-,368	401	,713
	Kadın	101	4,069	,495			

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili, destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür, görev kültürü) ve okul mutluluğu algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Başka bir söylemle, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili, destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür, görev kültürü ve okul mutluluğu algıları benzerdir.

Eğitim Durumu

Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili, okul kültürü ve okul mutluluğu algılarının eğitim durumlarına göre karşılaştırmak için yapılan t-testi bulguları Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4. 3: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	N	M	SD	t	df	p
Dönüşümcü liderlik	Lisans	369	4,096	,803	,537	401	,592
	Lisansüstü	34	4,018	,869			
Destek kültürü	Lisans	369	3,974	,712	2,085	401	,038
	Lisansüstü	34	3,705	,788			
Başarı kültürü	Lisans	369	3,890	,748	1,790	401	,074
	Lisansüstü	34	3,647	,856			
Bürokratik kültürü	Lisans	369	3,273	,702	1,706	401	,089
	Lisansüstü	34	3,055	,817			
Görev kültürü	Lisans	369	4,055	,619	1,881	401	,061
	Lisansüstü	34	3,843	,723			
Okul mutluluğu	Lisans	369	4,061	,604	1,169	401	,243
	Lisansüstü	34	3,934	,614			

Tablo 4.3’te görüldüğü üzere öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili, başarı kültürü, bürokratik kültür, görev kültürü ve okul mutluluğu algıları eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermezken ($p>.05$); destek kültürü algıları anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$).

- Lisan mezunu öğretmenlerin destek kültürü algıları ($M=3.974$; $sd=.712$), lisansüstü mezun olan öğretmenlere ($M=3.705$; $sd=.788$) göre daha yüksektir. Başka bir ifadeyle lisans mezunu öğretmenler, lisansüstü mezun olan öğretmenlere kıyasla okuldaki destek kültürünü daha olumlu algılamaktadır.

Okulda Çalışma Süresi

Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili, okul kültürü ve okul mutluluğu algılarının okuldaki çalışma sürelerine göre karşılaştırmak için yapılan t-testi bulguları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4. 4: Öğretmenlerin Okulda Çalışma Sürelerine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	N	M	SD	t	df	p
Dönüşümcü liderlik	4 yıl ve altı	288	4,142	,811	2,097	401	,037
	5 yıl ve üzeri	115	3,956	,788			
Destek kültürü	4 yıl ve altı	288	3,991	,727	1,757	401	,080
	5 yıl ve üzeri	115	3,852	,702			
Başarı kültürü	4 yıl ve altı	288	3,914	,761	1,895	401	,059
	5 yıl ve üzeri	115	3,756	,748			
Bürokratik kültürü	4 yıl ve altı	288	3,270	,735	,702	401	,483
	5 yıl ve üzeri	115	3,215	,660			
Görev kültürü	4 yıl ve altı	288	4,041	,659	,195	401	,846
	5 yıl ve üzeri	115	4,027	,554			
Okul mutluluğu	4 yıl ve altı	288	4,114	,616	3,421	401	,001
	5 yıl ve üzeri	115	3,889	,546			

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere öğretmenlerin destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü algıları okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermezken ($p>.05$); dönüşümcü liderlik stili ve okul mutluluğu algıları anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$).

- Okuldaki çalışma süresi 4 yıl ve altında olan öğretmenler ($M=4.142$; $sd=.811$) okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilini, okuldaki çalışma süresi 5 yıl ve üzeri olan öğretmenlere ($M=3.956$; $sd=.788$) göre daha yüksek algılamaktadır.
- Yine benzer şekilde okuldaki çalışma süresi 4 yıl ve altında olan öğretmenler ($M=4.114$; $sd=.614$) okul mutluluğunu, okuldaki çalışma süresi 5 yıl ve üzeri olan öğretmenlere ($M=3.889$; $sd=.546$) göre daha yüksek algılamaktadır. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin okuldaki çalışma süresi arttıkça, dönüşümcü liderlik stili ve okul mutluluğu algıları azalmaktadır.

Okul Müdürü ile Çalışma Süresi

Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili, okul kültürü ve okul mutluluğu algılarının okul müdür ile çalışma sürelerine göre karşılaştırmak için yapılan t-testi bulguları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5: Öğretmenlerin Okul Müdürü ile Çalışma Sürelerine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	N	M	SD	t	df	p
Dönüşümcü liderlik	4 yıl ve altı	318	4,156	,799	3,246	401	,001
	5 yıl ve üzeri	85	3,839	,796			
Destek kültürü	4 yıl ve altı	318	3,991	,738	2,310	149,127	,022
	5 yıl ve üzeri	85	3,804	,641			
Başarı kültürü	4 yıl ve altı	318	3,903	,760	1,706	401	,089
	5 yıl ve üzeri	85	3,745	,749			
Bürokratik kültürü	4 yıl ve altı	318	3,263	,737	,438	401	,661
	5 yıl ve üzeri	85	3,224	,624			
Görev kültürü	4 yıl ve altı	318	4,056	,630	1,194	401	,233
	5 yıl ve üzeri	85	3,964	,629			
Okul mutluluğu	4 yıl ve altı	318	4,095	,591	2,884	401	,004
	5 yıl ve üzeri	85	3,883	,632			

Tablo 4.5'te görüldüğü üzere öğretmenlerin başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü algıları okul müdürü ile çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermezken ($p>.05$); dönüşümcü liderlik stili, destek kültürü ve okul mutluluğu algıları anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$).

- Okul müdür ile çalışma süresi 4 yıl ve altında olan öğretmenler ($M=4.156$; $sd=.799$) okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilini, okuldaki çalışma süresi 5 yıl ve üzeri olan öğretmenlere ($M=3.839$; $sd=.796$) göre daha yüksek algılamaktadır.
- Okul müdür ile çalışma süresi 4 yıl ve altında olan öğretmenler destek kültürünü ($M=3.991$; $sd=.738$), okul müdürü ile çalışma süresi 5 yıl ve üzeri olan öğretmenlere ($M=3.804$; $sd=.641$) göre daha yüksek algılamaktadır.
- Yine benzer şekilde okul müdür ile çalışma süresi 4 yıl ve altında olan öğretmenler ($M=4.095$; $sd=.591$) okul mutluluğunu, okul müdürü ile çalışma süresi 5 yıl ve üzeri olan öğretmenlere ($M=3.883$; $sd=.632$) göre daha yüksek algılamaktadır. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin okul müdür ile çalışma süreleri arttıkça, dönüşümcü liderlik stili, destek kültürü ve okul mutluluğu algıları azalmaktadır.

Kıdem

Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili, okul kültürü ve okul mutluluğu algılarının kıdemlerine göre karşılaştırmak için yapılan ANOVA testi bulguları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4. 6: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

	Kıdem	N	M	SD	KT	df	KO	F	p	Fark
Dön. Lid.	A-5 yıl ve altı	80	4,350	,665	7,794	4	1,949	3,041	,017	A>B; A>C
	B-6-10 yıl	69	3,954	,918	255,014	398	,641			
	C-11-15 yıl	130	4,026	,879	262,809	402				
	D-16-20 yıl	56	3,993	,831						
	E-21 yıl +	68	4,121	,610						
	Toplam	403	4,089	,808						
Destek K.	A-5 yıl ve altı	80	4,139	,688	4,613	4	1,153	2,239	,064	--
	B-6-10 yıl	69	3,824	,764	204,940	398	,515			
	C-11-15 yıl	130	3,942	,752	209,553	402				
	D-16-20 yıl	56	3,843	,750						
	E-21 yıl +	68	3,968	,596						
	Toplam	403	3,951	,721						
Başarı K.	A-5 yıl ve altı	80	4,033	,709	3,111	4	,778	1,351	,250	--
	B-6-10 yıl	69	3,792	,809	229,133	398	,576			
	C-11-15 yıl	130	3,839	,801	232,244	402				
	D-16-20 yıl	56	3,782	,786						
	E-21 yıl +	68	3,884	,645						
	Toplam	403	3,869	,760						
Bürokratik K.	A-5 yıl ve altı	80	3,415	,718	4,056	4	1,014	2,007	,093	--
	B-6-10 yıl	69	3,141	,747	201,029	398	,505			
	C-11-15 yıl	130	3,295	,715	205,085	402				
	D-16-20 yıl	56	3,150	,547						
	E-21 yıl +	68	3,189	,769						
	Toplam	403	3,255	,714						
Görev K.	A-5 yıl ve altı	80	4,097	,626	2,406	4	,602	1,519	,196	--
	B-6-10 yıl	69	3,930	,658	157,591	398	,396			
	C-11-15 yıl	130	3,997	,646	159,997	402				
	D-16-20 yıl	56	4,020	,597						
	E-21 yıl +	68	4,164	,592						
	Toplam	403	4,037	,630						
Okul Mut.	A-5 yıl ve altı	80	4,208	,624	3,625	4	,906	2,508	,042	A>B
	B-6-10 yıl	69	3,913	,623	143,799	398	,361			
	C-11-15 yıl	130	4,006	,633	147,424	402				
	D-16-20 yıl	56	4,056	,576						
	E-21 yıl +	68	4,082	,497						
	Toplam	403	4,050	,605						

Tablo 4.6 incelendiğinde, öğretmenlerin destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü algıları anlamlı farklılık göstermezken ($p>.05$); öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili ve okul mutluluğu algıları anlamlı farklılık göstermektedir

($p<.05$). ANOVA sonrası yapılan Games-Howell (grupların varyansı homojen olmadığı için) testine sonucunda;

- Kıdemi 5 yıl ve altında olan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili algıları ($M=4.350$; $sd=.665$), kıdemi 6-10 yıl ($M=3.954$; $sd=.918$) ile 11-15 yıl ($M=4.026$; $sd=.879$) arası kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. Başka bir anlatımla kıdemi 5 yıl ve altında olan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili algıları, kıdemi 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası olan sahip öğretmenlere göre daha olumludur.
- Öğretmenlerin 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenlerin okul mutluluğu algıları ($M=4.208$; $sd=.624$), kıdemi 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ($M=3.913$; $sd=.623$) algılarından daha yüksektir. Başka bir ifadeyle 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenlerin okul mutluluğu algıları, 6-10 kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha olumludur.

Yaş

Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili, okul kültürü ve okul mutluluğu algılarının yaşlarına göre karşılaştırmak için yapılan ANOVA testi bulguları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4. 7: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması

	Yaş	N	M	SD	KT	df	KO	F	p	Fark
Dön. Lid.	A-30 yaş ve altı	115	4,284	,734	8,297	2	4,148	6,520	,002	A>B
	B-31-40 yaş	162	3,935	,894	254,512	400	,636			
	C-41 yaş +	126	4,110	,716	262,809	402				
	Toplam	403	4,089	,808						
Dest. K.	A-30 yaş ve altı	115	4,165	,712	8,673	2	4,337	8,635	,000	A>B
	B-31-40 yaş	162	3,806	,744	200,880	400	,502			
	C-41 yaş +	126	3,944	,655	209,553	402				
	Toplam	403	3,951	,721						
Baş. K.	A-30 yaş ve altı	115	4,031	,753	6,345	2	3,173	5,618	,004	A>B
	B-31-40 yaş	162	3,729	,783	225,899	400	,565			
	C-41 yaş +	126	3,902	,707	232,244	402				
	Toplam	403	3,869	,760						
Bür. K.	A-30 yaş ve altı	115	3,301	,776	,472	2	,236	,461	,631	---
	B-31-40 yaş	162	3,218	,687	204,613	400	,512			
	C-41 yaş +	126	3,260	,691	205,085	402				
	Toplam	403	3,255	,714						
Ol Görev K.	A-30 yaş ve altı	115	4,068	,636	2,429	2	1,214	3,083	,047	---
	B-31-40 yaş	162	3,946	,645	157,569	400	,394			
	C-41 yaş +	126	4,125	,596	159,997	402				
	Toplam	403	4,037	,630						
Ol	A-30 yaş ve altı	115	4,166	,655	3,463	2	1,731	4,811	,009	A>B

B-31-40 yaş	162	3,945	,607	143,961	400	,360
C-41 yaş +	126	4,079	,532	147,424	402	
Toplam	403	4,050	,605			

Tablo 4.7 incelendiğinde, öğretmenlerin bürokratik okul kültürü algıları anlamlı farklılık göstermezken ($p>.05$); öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili, destek kültürü, başarı kültürü, görev kültürü ve okul mutluluğu algıları anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). ANOVA sonrası grupların varyansı homojen olmadığı dönüşümcü liderlik stili ve okul mutluluğu değişkenleri için Games-Howell testi; grupların varyansı homojen olduğu destek kültürü, başarı kültürü ve görev kültürü değişkenleri için Scheffe testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre;

- 30 yaş ve altında olan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili algıları ($M=4.284$; $sd=.734$), 31-40 yaş arası öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarından ($M=3.935$; $sd=.894$) daha yüksektir. Başka bir anlatımla 30 yaş ve altında olan öğretmenler, 31-40 yaş arası öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha fazla dönüşümcü liderlik stili sergilediğini düşünmektedir.
- 30 yaş ve altında olan öğretmenlerin okul mutluluğu algıları ($M=4.166$; $sd=.655$), 31-40 yaş arası öğretmenlerin okul mutluluğu algılarından ($M=3.945$; $sd=.607$) daha yüksektir. Başka bir anlatımla 30 yaş ve altında olan öğretmenler, 31-40 yaş arası öğretmenlere göre okul mutluluğunu daha olumlu algılamaktadır.
- 30 yaş ve altında olan öğretmenlerin destek kültürü algıları ($M=4.165$; $sd=.712$), 31-40 yaş arası öğretmenlerin destek kültürü algılarından ($M=3.806$; $sd=.744$) daha yüksektir. Başka bir anlatımla 30 yaş ve altında olan öğretmenler, 31-40 yaş arası öğretmenlere göre destek kültürünü daha olumlu algılamaktadır.
- 30 yaş ve altında olan öğretmenlerin başarı kültürü algıları ($M=4.031$; $sd=.753$), 31-40 yaş arası öğretmenlerin başarı kültürü algılarından ($M=3.729$; $sd=.783$) daha yüksektir. Başka bir anlatımla 30 yaş ve altında olan öğretmenler, 31-40 yaş arası öğretmenlere göre başarı kültürünü daha olumlu algılamaktadır.
- Öğretmenlerin görev kültürü algıları yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermesine rağmen ($p<.05$), ANOVA sonrası yapılan post hoc Scheffe testine göre gruplar arası farklılık tespit edilememiştir.

Okul Kademesi

Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili, okul kültürü ve okul mutluluğu algılarının görev yaptıkları okul kademelerine göre karşılaştırmak için yapılan ANOVA testi bulguları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4. 8: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademelerine Göre Karşılaştırılması

	Kademe	N	M	SD	KT	df	KO	F	p	Fark
Dön. Lid.	A- Anaokulu	32	4,285	,867	11,392	3	3,797	6,026	,001	A>D; B>D
	B-İlkokul	244	4,172	,762	251,417	399	,630			
	C-Ortaokul	93	3,973	,840	262,809	402				
	D-Lise	34	3,628	,811						
	Toplam	403	4,089	,808						
Dest. K.	A-Anaokulu	32	3,941	,747	3,941	3	1,314	2,549	,055	---
	B-İlkokul	244	3,987	,737	205,612	399	,515			
	C-Ortaokul	93	3,979	,674	209,553	402				
	D-Lise	34	3,628	,658						
	Toplam	403	3,951	,721						
Baş. K.	A-Anaokulu	32	3,671	,742	4,733	3	1,578	2,767	,042	---
	B-İlkokul	244	3,910	,786	227,511	399	,570			
	C-Ortaokul	93	3,933	,642	232,244	402				
	D-Lise	34	3,588	,817						
	Toplam	403	3,869	,760						
Bür. K.	A- Anaokulu	32	3,038	,821	2,983	3	,994	1,963	,119	---
	B-İlkokul	244	3,235	,747	202,101	399	,507			
	C-Ortaokul	93	3,317	,624	205,085	402				
	D-Lise	34	3,428	,540						
	Toplam	403	3,255	,714						
Görev K.	A-Anaokulu	32	3,828	,692	6,444	3	2,148	5,582	,001	B>D
	B-İlkokul	244	4,113	,635	153,553	399	,385			
	C-Ortaokul	93	4,028	,555	159,997	402				
	D-Lise	34	3,710	,604						
	Toplam	403	4,037	,630						
Ok. Mut.	A-Anaokulu	32	4,188	,561	5,187	3	1,729	4,850	,003	A>D; B>D
	B-İlkokul	244	4,101	,587	142,237	399	,356			
	C-Ortaokul	93	3,986	,603	147,424	402				
	D-Lise	34	3,727	,674						
	Toplam	403	4,050	,605						

Tablo 4.8’e göre öğretmenlerin destek kültürü ve bürokratik okul kültürü algıları anlamlı farklılık göstermezken ($p>.05$); dönüşümcü liderlik stili, başarı kültürü, görev kültürü ve okul mutluluğu algıları anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). ANOVA sonrası grupların varyansı homojen olduğu için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre;

- Anaokulu ($M=4.285$; $sd=.867$) ve ilkokul ($M=4.172$; $sd=.762$) kademelerinde görev yapan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili algıları, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin algılarından ($M=3.628$; $sd=.811$) daha yüksektir. Başka bir anlatımla anaokulu ve ilkokul kademelerinde görev yapan öğretmenler, lise kademesinde görev yapan öğretmenlere oranla okul müdürlerinin daha fazla dönüşümcü liderlik davranışları sergilediğini düşünmektedir.
- Öğretmenlerin başarı kültürü algıları görev yaptıkları okul kademelerine göre anlamlı farklılık göstermesine rağmen ($p<.05$), ANOVA sonrası yapılan post hoc Scheffe testine göre gruplar arası farklılık tespit edilememiştir.
- İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin görev kültürü algıları ($M=3.828$; $sd=.692$), lise kademesinde görev yapan öğretmenlere ($M=3.710$; $sd=.604$) göre anlamlı olarak daha yüksektir. Başka bir söylemle, ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenler okullarındaki görev kültürünü, lise kademesinde görev yapan öğretmenlere nispeten daha yüksek algılamaktadır.
- Anaokulu ($M=4.188$; $sd=.561$) ve ilkokul ($M=4.101$; $sd=.587$) kademelerinde görev yapan öğretmenlerin okul mutluluğu algıları, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin algılarından ($M=3.727$; $sd=.674$) daha yüksektir. Başka bir anlatımla anaokulu ve ilkokul kademelerinde görev yapan öğretmenler, lise kademesinde görev yapan öğretmenlere oranla okullarını daha mutlu algılamaktadır.

4.3. “Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili, okul kültürü ve okul mutluluğu algıları arasında anlamlı ilişki bulunmakta mıdır?” Alt Amacına Yönelik Bulgular

Değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla korelasyon analizi yapılmış ve bulgular Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4. 9: Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizi

		1	2	3	4	5	6
1-Dönüşümcü liderlik	r	1	,672**	,639**	,066	,553**	,630**
	p		,000	,000	,187	,000	,000
	N	403	403	403	403	403	403
2-Destek kültürü	r		1	,849**	,172**	,630**	,688**
	p			,000	,001	,000	,000
	N		403	403	403	403	403
3-Başarı kültürü	r			1	,187**	,717**	,663**
	p				,000	,000	,000
	N			403	403	403	403
4-Bürokratik okul kültürü	r				1	,309**	,138**
	p					,000	,006
	N				403	403	403
5-Görev kültürü	r					1	,567**
	p						,000
	N					403	403
6-Okul mutluluğu	r						1
	p						
	N						403

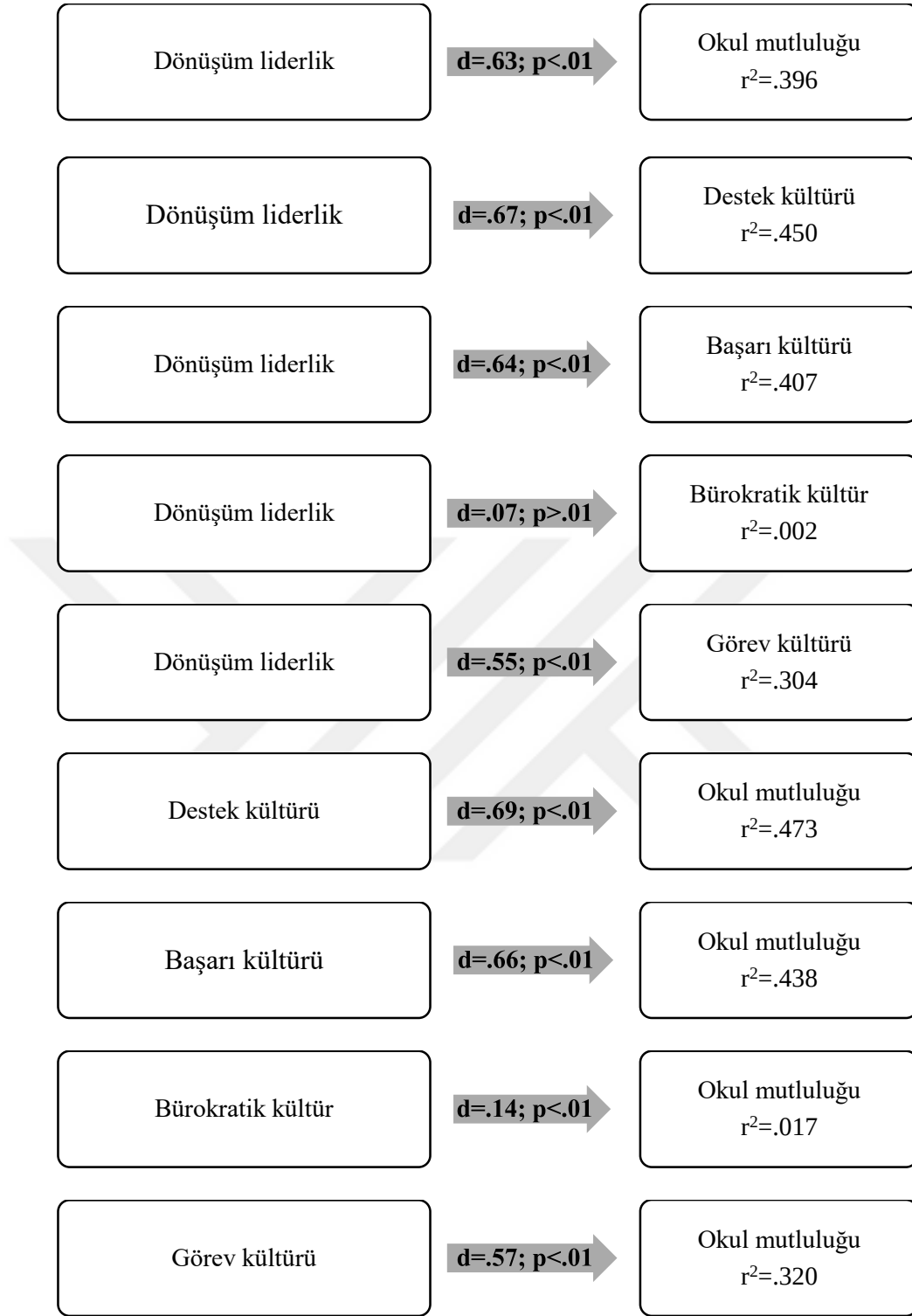
*. 0.05 level; **. 0.01 level

Tablo 4.9 bulgularına göre öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili, okul kültürü ve okul mutluluğu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir ($p<.05$).

- Dönüşümcü liderlik stili ile destek kültürü ($r=.672$; $p<.05$), başarı kültürü ($r=.639$; $p<.05$), görev kültürü ($r=.553$; $p<.05$) ve okul mutluluğu arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak dönüşümcü liderlik stili ile bürokratik okul kültürü arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$).
- Okul mutluluğu ile destek kültürü ($r=.688$; $p<.05$), başarı kültürü ($r=.663$; $p<.05$) ve görev kültürü ($r=.567$; $p<.05$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilirken; okul mutluluğu ile bürokratik okul kültürü ($r=.138$; $p<.05$) arasında pozitif yönde ancak düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

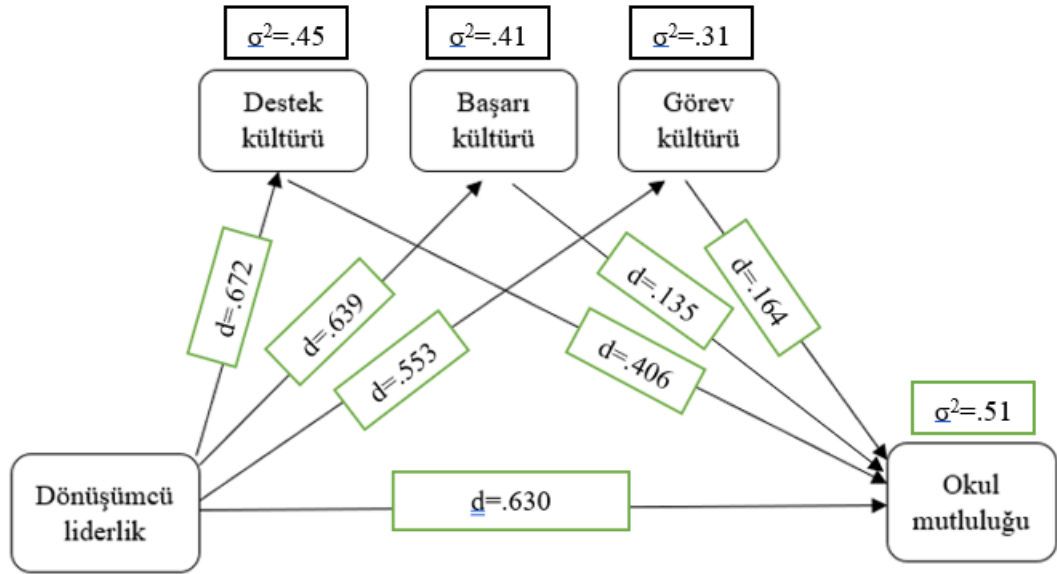
4.4. “Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilinin okul mutluluğuna etkisinde okul kültürünün aracılık rolü var mıdır? Alt Amacına Yönelik Bulgular

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilinin okul mutluluğuna etkisinde okul kültürünün aracılık rolünün olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan aracılık analizi yapılmıştır. Öncelikle değişkenler arasındaki ikili ilişkiler hesaplanmış, daha sonra okul kültürü modele dahil edilerek analiz yapılmıştır.



Şekil 4.1: Değişkenler Arasındaki İlişki

Değişkenler arasındaki ikili regresyon yol katsayıları incelenmiş, dönüşümcü liderlik ile bürokratik kültür arasındaki korelasyon ve regresyon yol katsayısının anlamlı olmadığı ($p>.05$) görülmüş ve modele eklenmemiştir.



d=Direkt (doğrudan) etki

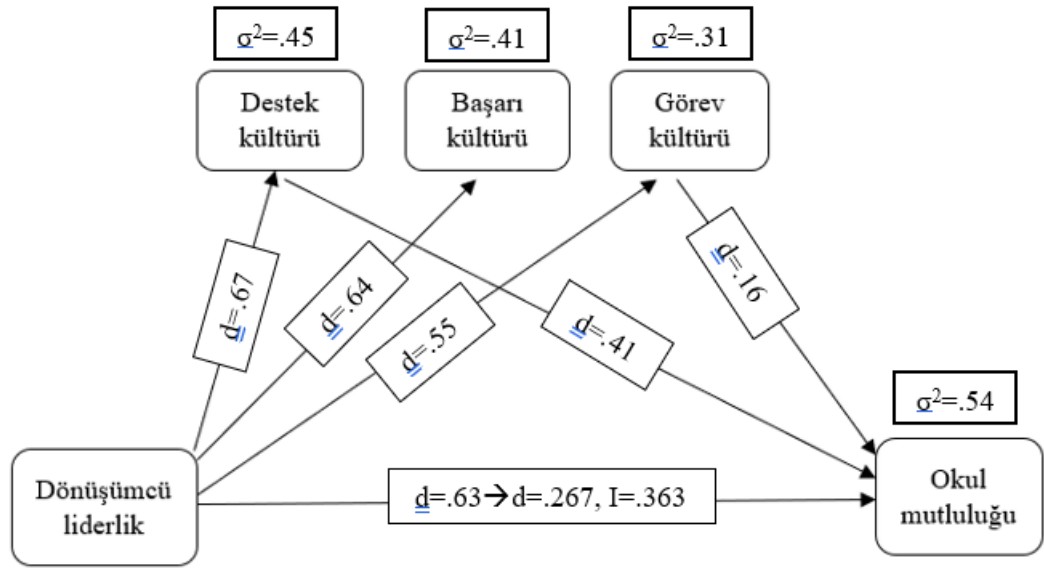
Şekil 4.2: Değişkenler Arasındaki Doğrudan Etkiler

Dönüşümcü liderlik stili ile okul mutluluğu arasındaki ilişkiye destek kültürü, görev kültürü ve başarı kültürü dahil edilmiş ve analiz edilmiştir. Analiz sonrasında tekrar değişkenler arasındaki regresyon yol katsayılarının anlamlı olup olmadığı kontrol edilmiştir.

Tablo 4. 10: Değişkenler Arasındaki Regresyon Katsayıları

			Tahmini	S.E.	C.R.	p
Destek kültürü	<---	Dönüşümcü liderlik	,600	,033	18,182	***
Görev kültürü	<---	Dönüşümcü liderlik	,431	,032	13,302	***
Başarı kültürü	<---	Dönüşümcü liderlik	,601	,036	16,650	***
Okul mutluluğu	<---	Dönüşümcü liderlik	,194	,035	5,548	***
Okul mutluluğu	<---	Destek kültürü	,269	,056	4,770	***
Okul mutluluğu	<---	Görev kültürü	,120	,047	2,542	,011
Okul mutluluğu	<---	Başarı kültürü	,107	,057	1,888	,059

Tablo 4.10'a göre okul mutluluğu ile başarı kültürü arasındaki regresyon yol katsayısının anlamlı olmadığı görülmüş ($p > .05$), okul mutluluğu ile başarı kültürü arasındaki bu yol silinmiş ve analiz yeniden yapılmıştır.



d=Direkt (doğrudan) etki; I=İndirekt (dolaylı) etki

Şekil 4.3: Geçerli Model

Modelin geçerliği için regresyon katsayıları yeniden incelenmiştir.

Tablo 4. 11: Değişkenler Arasındaki Regresyon Katsayıları

			Tahmini	S.E.	C.R.	p
Destek kültürü	<---	Dönüşümcü liderlik	,600	,033	18,182	***
Görev kültürü	<---	Dönüşümcü liderlik	,431	,032	13,302	***
Okul mutluluğu	<---	Dönüşümcü liderlik	,200	,035	5,704	***
Okul mutluluğu	<---	Destek kültürü	,340	,042	8,076	***
Okul mutluluğu	<---	Görev kültürü	,157	,043	3,669	***
Başarı kültürü	<---	Dönüşümcü liderlik	,601	,036	16,650	***

Tablo 4.11'e göre değişkenler arasındaki tüm regresyon yol katsayılarının anlamlı olduğu görülmüş ($p<.01$), bu aşamadan sonra modele ait doğrudan etki (Tablo 4.12) ve dolaylı etki (Tablo 4.13) değerleri incelenmiştir.

Tablo 4. 12: Standardize Edilmiş Doğrudan Etki Değerleri

	Dönüşümcü liderlik	Görev kültürü	Destek kültürü
Görev kültürü	,553	,000	,000
Destek kültürü	,672	,000	,000
Başarı kültürü	,639	,000	,000
Okul mutluluğu	,267	,164	,406

Tablo 4.12'ye göre dönüşümcü liderlik stili görev kültürünü ($\beta=.553$; $p<.01$); destek kültürünü ($\beta=.672$; $p<.01$), başarı kültürünü ($\beta=.639$; $p<.01$) ve okul mutluluğun ($\beta=.267$; $p<.01$) doğrudan etkilemektedir. Ayrıca görev kültürü okul mutluluğunu ($\beta=.164$; $p<.01$) ve destek kültürü okul mutluluğunu ($\beta=.406$; $p<.01$) doğrudan etkilemektedir.

Tablo 4. 13: Standardize Edilmiş Dolaylı Etki Değerleri

	Dönüşümcü liderlik	Görev kültürü	Destek kültürü
Görev kültürü	,000	,000	,000
Destek kültürü	,000	,000	,000
Başarı kültürü	,000	,000	,000
Okul mutluluğu	,363	,000	,000

Tablo 4.1e'e göre dönüşümcü liderlik stili okul mutluluğunu görev kültürü ve destek kültürü aracılığıyla dolaylı olarak etkilemektedir ($\beta=.363$; $p<.01$). Dönüşümcü liderlik stili okul mutluluğunu hem doğrudan etkilemekte hem de görev ve destek kültürü aracılığıyla etkilemektedir. Başka bir ifadeyle, ikili ilişki olarak dönüşümcü liderlik stili okul mutluluğunu doğrudan etkileyerek pozitif/olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca bu ikili ilişkiye okul kültürü eklendiğinde, dönüşümcü liderlik stili okul mutluluğu üzerindeki etkisi devam etmekle birlikte, destek ve görev kültürü bu ikili ilişkiye "kısmi aracılık" ederek, dönüşümcü liderlik stili okul mutluluğu üzerindeki etkisine dolaylı olarak katkı sunmaktadır. Dönüşümcü liderlik stili okul mutluluğundaki toplam varyansın yaklaşık %40'ını açıklarken ($\sigma^2=.40$); dönüşümcü liderlik stili ile destek kültürü ve görev kültürü birlikte, okul mutluluğundaki toplam varyansın %54'ünü açıklamaktadır ($\sigma^2=.54$). Bu bulgu, hem dönüşümcü liderliğin okul mutluluğu üzerindeki güçlü etkisine hem de okul kültürü değişkeninin bu ilişkideki kısmi aracılık rolüne kanıt sunmaktadır.

Değişkenler arasındaki regresyon yol katsayıları ile doğrudan ve dolaylı etki değerlerinin anlamlı ($p<.05$) olduğu tespit edilmiş ve geçerli modele ait uyum indeksleri incelenmiştir.

Tablo 4. 14: Modele Ait Uyum İndeksleri

Modele Ait Değerler	Mükemmel Uyumu	Kabul Edilebilir Uyum	Değerlendirme
$\chi^2=3.648$	$0 \leq \chi^2 \leq 3$	$3 \leq \chi^2 \leq 5$	Kabul edilebilir
$\chi^2/sd=3.648$	$0 \leq \chi^2/df \leq 3$	$3 \leq \chi^2/df \leq 5$	Kabul edilebilir
$RMR=.004$	$0 < RMR \leq 0.5$	$0.5 < RMR < 1$	Mükemmel
$SRMR=.007$	$0 < SRMR \leq 0.5$	$0.5 < SRMR \leq 0.8$	Mükemmel
$NFI=.997$	$0.95 \leq NFI \leq 1$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	Mükemmel
$CFI=.998$	$0.95 \leq CFI \leq 1$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	Mükemmel
$TLI=.981$	$0.95 \leq TLI \leq 1$	$0.90 \leq TLI \leq 0.95$	Mükemmel
$GFI=.996$	$0.95 \leq GFI \leq 1$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	Mükemmel
$AGFI=.947$	$0.95 \leq AGFI \leq 1$	$0.90 \leq AGFI \leq 0.95$	Kabul edilebilir
$RMSEA=.080$	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	Kabul edilebilir
$p=.060$; $df=1$			

Kaynak: Bayram (2013), Çokluk vd. (2012), Meydan ve Şeşen (2011), Sümer (2000), ve Şimşek'ten (2007) yararlanılmıştır.

Tablo 4.14'e göre modele ait uyum indekslerinin kabul edilebilir (χ^2 , χ^2/df , AGFI, RMSEA) ve mükemmel (RMR, SRMR, NFI, TLI, CFI, GFI) değerlere sahip olduğu ve teorik olarak sunulan modelin geçerli bir model olduğu görölmektedir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

5.1.1. Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili, okul kültürü ve okul mutluluğu algıları ne düzeydedir? Alt Amacına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmada ulaşılan bulgulara göre öğretmenler okul müdürlerinin sergilediği dönüşümcü liderlik stilini “yüksek” düzeyde algılamaktadır. Özgenel ve Hıdıroğlu (2019) araştırmalarının sonucunda öğretmenlerin okul müdürlerini “yüksek” düzeyde dönüşümcü lider olarak algılamakta bulgusuna ulaşmışlardır. Karip’e (1998) göre okul müdür yardımcıları, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını “yüksek” düzeyde algılamaktadır. Kahraman (2021) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik görüşlerinin “yüksek” düzeyde olduğunu bulmuştur. Zengin (2019) çalışmasında öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olmaları “büyük ölçüde katılıyorum” düzeyindedir. Şahin’in (2003) araştırma bulgularına göre hem öğretmenler hem de okul müdürleri kendilerini etkileşimci liderlik stilinden daha çok dönüşümcü liderlik stili sergilediklerini düşünmektedirler. Yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlar bulgumuzu destekler niteliktedir. Farklı örneklem gruplarında yapılan bu araştırmalara göre öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili algı düzeylerinin “yüksek” olması okul müdürlerinin okul yönetiminde daha çok dönüşümcü liderlik stilini tercih ederek uyguladığının göstergesi sayılabilir. Okullarda ulaşmak istenen amaçların ve reform girişimlerin başarılı olmasında önemli rol oynayacağı söylenebilir. Bass (2000) dönüşümcü liderlerin görev ve sorumluluklarının farkında olarak değişimi başlatacaklarını savunmaktadır. Ayrıca okul müdürlerinin kendilerine yönelik algılarının da “yüksek” olması, eğitim sistemimizin temel ögesi olan okullardaki vizyonu gerçekleştirmede rehber kişilerin kendilerinin olacaklarına inanmalarının göstergesidir. Kendi potansiyelinin ve görevinin öneminin farkında olmaları eğitim sistemimizde beklenen değişimin gerçekleşmesi yönünde umut vericidir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki okul kültürüne yönelik algı seviyeleri; destek kültürü, başarı kültürü ve görev kültürü “yüksek” düzeydeyken bürokratik okul kültürü “orta” düzeydedir. Terzi’nin (2005) araştırmasında öğretmenlerin algıladıkları baskın okul kültürü, görev kültürü olmuştur. Yurttaş (2022) araştırmasında öğretmen görüşlerine göre okullarında destek kültürü, görev kültürü ve başarı kültürü “çoğunlukla” düzeyinde algılanırken bürokratik kültürü “bazen” düzeyinde algılandığı bulgusuna ulaşmıştır. Aytek’ in (2020) araştırmasında öğretmenlerin okul kültürü algılarına ilişkin bürokratik kültür düzeyleri “en düşük”, görev kültürü “en yüksek” puanları almıştır. Mert ve Özgenel (2020) okul müdürlerinin güç kaynaklarının okul kültürüne etkisini inceledikleri araştırmalarında okul müdürlerinin tercih ettiği psikolojik yumuşak güç kaynaklarının; destek kültürünü, başarı kültürünü ve görev kültürünü olumlu ve anlamlı etkilerken bürokratik okul kültürünü olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Özgenel, Canpolat ve Yağan (2020) araştırmalarının analizinde öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin baskın algıları görev kültürü, başarı kültürü, destek kültürü ve bürokratik kültür şeklinde sıralanmaktadır. Sezgin (2010) öğretmenlerin okul kültürü açısından görev kültürünü “en yüksek” düzeyde algılarken “en düşük” düzey olarak bürokratik kültürü algıladıklarını tespit etmiştir. Verilen araştırma bulguları araştırma sonuçlarımızla paralellik gösterirken; Ceylan ve Özgenel’in (2022) bulgularında okul kültürü ele alındığında öğrenciler gelişimsel ve başarı kültürünü “yüksek”, katı kurallara bağlılık kültürünü “orta” düzeyde algılamaktadır. Bu bağlamda okul müdürlerinin öğretmenlere baskıcı ve otoriter tarzda davranışlar sergilememekte, aksine okul müdürlerinin, amaçlara ulaşmak ve daha iyi bir okul kültürü oluşturabilmek için çaba gösterdikleri düşünülebilir. Böylece öğretmenler eğitim çalışmalarında inisiyatifleri doğrultusunda kararlarını uygulayabilirler. Çalışmalarında ya da okul ortamında mekanik yapıdan uzaklaşarak daha üretken ve yenilikçi bir role sahip olabilirler. Okulda karşılıklı saygının hakim olduğu, grup çalışmalarının ve etkileşiminin önemsendiği bir okul kültüründen söz edilebilir. Okul müdürlerinin uzmanlık gücü ve değişimleri gerçekleştirme potansiyeli sayesinde olumsuz okul kültürü çıktıları zamanla son bulabilir. Eğitim kalitesi görev kültürü odaklı çalışan okul müdürleri sayesinde hedeflenen amaçlara hizmet edebilecek seviyeye yükseltilebilir.

Araştırmamızın okul mutluluğu değişkenine göre öğretmenlerin okul mutluluğu algıları “yüksek” düzeydedir. Özgenel ve Canuylası (2021) yaptıkları araştırmada

öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarını “yüksek” bulmuştur. Arslan ve Polat (2017) öğretmenlerin mutluluk düzeylerini “sıklıkla” düzeyinde tespit etmişlerdir. Aynı zamanda literatürde yapılan diğer çalışmalarda Özgenel ve Bozkurt (2020), Çetin ve Polat (2019), Mocoşoğlu ve Kaya (2018), Şahin ve Özgenel (2020) araştırmaya katılan öğretmenlerin okul mutluluk algı düzeyleri “yüksek” çıkmıştır. Yapılan araştırmalar okul mutluluğu bulgularımızı desteklemektedir. Bulgulardan anlaşıldığı üzere araştırmaya katılan öğretmenler okullarında mesleklerini icra ederlerken kendilerini iyi hissetmektedirler. Öğretmenlerin mutluluk algısının yüksek olduğu bir eğitim kurumunda okul müdürü demokratik tutumlar sergileyen, başarıyı takdir eden, yol gösteren bir liderdir diyebiliriz. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla arasında açık iletişim, yardımlaşma ve dayanışma olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca araştırma bulgularına dayanarak öğrencilerin kendini güvende ve değerli hissettiği, öğrenci başarılarının önemsendiği, öğrenme ortamında rekabetten ziyade işbirlikçi yaklaşıma dayalı gerçekleştiği çıkarımlarında bulunabiliriz. Okul mutluluğunu yakalayan eğitim örgütlerinde; eğitim-öğretim faaliyetleri güvenli ve fiziksel şartların yeterli olduğu sınıf ortamlarında gerçekleşeceğinden öğrencinin ruhsal ve akademik gelişimine olumlu katkı sağlayacağı, öğrenci başarısının istenilen düzeyde olan sınıflarda ders veren öğretmenlerin iş motivasyonunun artacağı, okul müdürlerinin okul içi iletişim problemleriyle daha az karşılaşarak dikkatini eğitim ve yönetim faaliyetlerine vereceği beklenen durumlardır. Öğretmenlerin zihinsel, fiziksel ve psikolojik yönden kendilerini iyi hissetmeleri okul içinde paylaşılan değerlerin ve örgütsel bağlılığın artmasında, güçlü eğitim örgütleri oluşmasında etkili olacaktır. Ayrıca okul mutluluğunda sadece içsel faktörlerin etkili olduğu düşünülmemelidir. Bulut’un (2015) bölgelere göre öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu inceleyen araştırmasında mutluluk algı düzeyi “en yüksek” Ege Bölgesi olduğu, “en düşük” Akdeniz Bölgesi olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu sonuca göre coğrafi iklim, bölgenin ekonomik faaliyetleri ve yaşam koşulları gibi dış faktörler de örgütsel mutluluk üzerinde etkilidir diyebiliriz.

5.1.2. Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili, okul kültürü ve okul mutluluğu algıları cinsiyetlerine, eğitim durumlarına, kıdemlerine, yaşlarına, görev yaptıkları okul kademelerine, görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine ve okul müdür ile çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Alt Amacına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmamızın bulgularına göre öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Vural (2016) araştırma bulgularında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Kalkan (2021) yaptığı araştırmanın nicel sonuçlarına göre cinsiyetin öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algısında etkili olmadığını tespit etmiştir. Işıldak (2017) da öğretmen algılarına göre dönüşümcü liderlik stilinde cinsiyete göre anlamlı fark bulamamıştır. Canbaz (2019), Cici (2021), Kaya (2015: 77) ve Reisoğlu'nun (2020) yapmış olduğu çalışmalar da okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stili öğretmen algılarında cinsiyetin etkili olmadığını bulmuşlardır. Bulgular, araştırma sonucumuzu desteklemektedir. Fakat Aytaç (2021), yaptığı çalışmada cinsiyetin öğretmen algılarında farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stili algısında erkek öğretmenlerin algılarının kadın öğretmenlerin algılarına oranla daha “yüksek” düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başka bir çalışmada ise Şahin (2020) kadın öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stilini algılama düzeylerini erkek öğretmenlere oranla daha “yüksek” düzey bulmuştur. Erkek öğretmenlerin yüksek algılama sebebi yöneticilerin çoğunlukla erkek olması ve kadın öğretmenlere oranla informal ilişkilerin daha fazla gelişmiş olmasından kaynaklı olabilir.

Araştırmamızda öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili algıları eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Aytaç (2021), Cici (2021), Yurttaş (2022) çalışmalarında öğretmenlerin eğitim durumlarının etkili olmadığı sonucu yaptığımız araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Bu sonuç doğrultusunda okul müdürlerinin eğitim liderliğini yerine getirebilecek becerilere sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili algıları kıdeme göre anlamlı farklılık göstermiştir. Kıdemi 5 yıl ve altında olan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili algıları, kıdemi 6-10 yıl ve 11-15 yıl sahip olan öğretmenlere göre daha olumludur. Kıdem arttıkça öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları azalmaktadır. Göreve yeni başlayan ya da mesleğinin ilk yıllarında olan mesleki kıdemi 5 yıl ve altı olan

öğretmenler eğitsel rehberliğe ihtiyaç duymaktadırlar. Dolayısıyla kıdemi az olan öğretmenler farkında olmaksızın okul müdürlerinin bu yardımlarını, dönüşümcü liderliğin bireysel ilgi ve ilham verici güdüleme alt boyutlarıyla ilişkilendirmiş olabilirler. Meslekte kıdemi artan öğretmenlerin hedefleri ve beklentileri daha yüksek olabileceğinden okul müdürlerini daha düşük düzeyde dönüşümcü lider olarak algılayabilirler. Kahraman (2021) ve Aytaç (2001) araştırmalarında 5 yıl ve altı kıdem yılına sahip öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algısına sahiptir bulguları araştırmamızı destekler niteliktedir. Şahin'in (2020) okul müdürlerinin liderlik stillerinin mutluluğu yordama düzeyini belirlemeye yönelik araştırmasında ise öğretmenlerin kıdemlerine göre dönüşümcü liderlik algısında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu sonucu da kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin deneyimli ve donanımlı olacaklarından rehberliğe ihtiyaç duymamaktalar. Okul müdürleri kurumlarındaki değişimi destekleyecek, potansiyeli düzeyi yüksek kıdemli öğretmenlerin görüşlerini dikkate aldığı söylenebilir.

Araştırma bulgusundaki 30 yaş ve altında olan öğretmenler dönüşümcü liderlik stili algıları 31-40 yaş arası öğretmen algılarına nispeten daha yüksek ve olumludur. Başka bir araştırma (Aytaç, 2021) bulgusunda 26-33 yaş aralığındaki öğretmenler, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stili algı düzeyini “yüksek” bularak araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Okul müdürlerinin genç öğretmenlerin kişisel gelişimlerine odaklandığı, yetenek ve becerilerini potansiyellerinin üzerine çıkarabilmek amacıyla onları desteklediği söylenebilir.

Araştırmamızda öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili algı düzeyleri görev yaptıkları kademeye göre anlamlı farklılık göstermektedir. Anaokulu ve ilkökul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili algıları, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin algısından daha yüksektir. Batır'ın (2022) yaptığı araştırmada ilkökul kademesinde görevli öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stili algı düzeyleri ortaokul öğretmenlerine oranla daha yüksektir. Çelik ve Eryılmaz (2006) endüstri meslek lisesinde görevli müdürlerin dönüşümcü liderlik düzeylerini öğretmen algılarına göre incelemiş, sonucu “ara sıra” düzeyinde bulmuştur. Kahya'nın (2020) yaptığı araştırmada ilkökul öğretmenlerinin dönüşümcü liderlik stili algı düzeyi diğer kademe öğretmenlerine göre daha yüksektir. Literatürde konuyla ilgili yapılan araştırmaları incelediğimizde elde edilen bulgular, bulduğumuz sonuçlarla benzerdir. Ayrıca Şakar (2016) araştırma bulgularında ilkökul ve ortaokul

öğretmenleri kendi okul müdürlerini lise kademesinde görevli öğretmenlere oranla daha fazla demokratik lider algılamaktadır. Bulgulardan hareketle ilkokul kademesinin diğer kademelere göre öğretmenlerin dönüşümcü lider algısının yüksek olması okul müdürlerinin disiplin sorunları nedeniyle asıl görevlerine odaklanamamaları etkili olabilir. Anasınıfı ve ilkokul kademelerinde öğretmenler gün içinde sınıflarıyla daha çok vakit geçirdiklerinden genellikle sosyal etkinlikler düzenleme, proje hazırlama gibi çalışmalar için motivasyonları yüksektir. Bulgularımıza göre anasınıfı ve ilkokul kademesinde görevli öğretmenlerin yaptıkları çalışmaları destekleyen, fiziksel ortamı sağlayan, eğitim projelerine kaynak oluşturan okul müdürleriyle çalıştıkları düşünülebilir. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stili davranışları sergilemesi okul müdürlerinin eğitim yönetiminde uzmanlaşmaya başladıklarının göstergesidir. Bu durum eğitim yönetimi alanında olumlu bir gelişme sayılabilir.

Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili algısının okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Başka bir söylemle öğretmenlerin okuldaki çalışma süreleri arttıkça dönüşümcü liderlik stili algıları azalmaktadır. Avcı (2015) araştırmasında benzer bir bulguya ulaşarak öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili algı düzeylerinin, okula yeni başlayan öğretmenler ile mevcut okul müdürüyle çalışan öğretmenler arasında farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Baş (2018) ve Kahraman (2011) öğretmenlerin okulda çalışma süreleriyle okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stili algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğunu bulmuştur. Araştırma bulguları incelendiğinde okulda çalışma süresi daha az olan öğretmenler okul müdürlerinin liderlik stilini tanıyacak kadar zaman geçiremediklerinden objektif değerlendirememiş olabilirler. Uzun yıllar çalışan öğretmenlerin aynı okulda farklı müdürlerle çalışma olasılığını düşünürsek okul müdürlerinin uyguladıkları liderlik stilleri arasında kıyas yapabilirler. Araştırmamızı kısmen destekleyen çalışmalar incelendiğinde Aytaç (2021) aynı okulda 16-20 yıl görev yapan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili algılarının, 21-25 ve üzeri yıl çalışanlara oranla yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur. Batır (2022) ise öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili algısının genel toplamda okulda çalışma süresiyle ilişkili olmadığını tespit etmiş sadece vizyon boyutunda okulda çalışma süresinin anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Okul müdürleri genelde okula yeni atanan öğretmenlere okulunun amaçlanan hedeflerinden, vizyonundan bahseder ya da davranışlarıyla göstermeye çalışırlar. Bu

süreçte öğretmenler okul müdürlerinin davranışları dönüşümcü liderlik stil davranışları zannedebilirler.

Araştırmamızda öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili algıları okul müdürleriyle çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin okul müdürleriyle çalışma süreleri arttıkça dönüşümcü liderlik stili algıları azalmaktadır. Bu bulgu araştırmamızın öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili algılarının okulda çalışma süresi algılarıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenler ve yeni başladıkları kurumun okul müdürleri karşılıklı olarak birbirleri hakkında düşünceleri olumludur diyebiliriz. Süreç içerisindeki davranışlar, kullanılan iletişim dili, beklentilerin karşılanamaması gibi etkenler algıların değişiminde etkili olduğu söylenebilir. Literatürde okul müdürüyle çalışma süresine bağlı bir bulguya rastlanmamıştır.

Araştırmamızın diğer kavramı olan okul kültürü ile ilgili bulgular incelendiğinde öğretmenlerin okul kültürü; destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Işıldak (2017) araştırmasında öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin cinsiyet algılarında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir. Yurttaş (2022) ise araştırmasında öğretmenlerin cinsiyete göre bürokratik kültür ve görev kültüründe anlamlı farklılıklar bularak kısmen bulgularımızı desteklemiştir. Şahin (2003) yapmış olduğu çalışmaya göre kadın öğretmenler okullarında mevcut olan okul kültürünü erkek öğretmenlere nispeten daha olumlu değerlendirmektedir. Kadın öğretmenlerin, toplumsal rolleri sebebiyle daha fazla sorumluluk aldıklarından iş yaşamlarına yansıttıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü algıları anlamlı farklılık göstermezken; destek kültürü algıları anlamlı farklılık göstermektedir. Lisans mezunu öğretmenler, lisansüstü mezunu öğretmenlere kıyasla okuldaki destek kültürünü daha olumlu algılamaktadır. Bu durum lisans mezunu öğretmenlerin, lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha üst düzey destek ve yardıma ihtiyaç duymalarından ya da kendilerini daha az örgüte ait hissetmelerinden kaynaklanabilir. Koşar ve Çalık (2011) araştırmasında öğretmenlerin örgüt kültürü algılama düzeylerini inceleyerek lisans mezunu öğretmen algılarının, ön lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmen algılarına göre düşük olduğu; diğer bir çalışmada Önsal (2012) ulaştığı bulgulara göre yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, lisans ve ön lisans mezunu öğretmenlere oranla okul kültürü algısının daha düşük düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Bulgular sonuçlarımızı desteklemektedir.

Araştırmamızda öğretmenlerin destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü algıları kıdem yıllarına göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Cevar (2021) öğretmenlerin okul kültürü algılarının mesleki kıdeme ilişkin bulgularını birbirine benzer düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Aktaş (2019) çalışmasında öğretmenlerin okul kültürü algılarının mesleki hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Özgenel, Canpolat ve Yağan (2020) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul kültürüne ait algılarının iş deneyimlerine göre önemli farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Diğer bir çalışma Çevik ve Köse (2017) çalışmaları sonucunda öğretmenlerin okul kültürü algıları yıllara göre önemli farklılık göstermediğini belirtmiştir. Araştırmalar bulgumuzu desteklemekle birlikte literatürde farklı görüş bildiren araştırmalar da mevcuttur. Önsal’a (2012) göre kıdem yılı 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin okul kültür algıları “vasat”, 1-10 yıllık öğretmenlerin okul kültür algıları “güçlü fakat geliştirilmeli” düzeyindedir. Sonucun çalışan örneklem grubunun değişkenleriyle ilgili olduğu düşünülebilir. Genel itibariyle öğretmenler okul kültürünü mesleklerini yapabilmek için önemli bir etken olarak görmemektedir. Öğretmenler mesleğin ilk yıllarında görev heyecanı ile okul kültürüne uyum sağlarken, yıllar ilerledikçe deneyimleriyle uyum sağladıkları düşünülebilir.

Analizler sonucunda öğretmenlerin yaş değişkenine göre bürokratik kültür anlamlı farklılık göstermezken; öğretmenlerin destek kültürü, başarı kültürü, görev kültürü algıları anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin görev kültürü algısı ise yapılan ileri düzey analiz sonucunda anlamlı farklılık göstermesine rağmen gruplar arası farklılık göstermemiştir. Bu bağlamda öğretmenler okulda hiyerarşik engellere takılmadan görevlerini yapabilmekte, okul müdürleriyle benzer davranış ve tutumlar sergilemekte, ortak amaçlar için çalışmaktadırlar. Bu gelişme okullarımızın geleceği için olumlu değerlendirilebilir. Öğretmenlerin destek kültürü ve başarı kültürü algıları ise 30 yaş ve altında olan öğretmenler, 31-40 yaş arası öğretmenlere göre destek kültürünü ve başarı kültürünü daha olumlu algılamaktadırlar. Sonuç olarak yaşı küçük olan öğretmenler diğer öğretmenlere göre daha fazla rehberlik ihtiyacı hissetmektedir. Bu yaş grubu öğretmenler iletişime açık, fikir ve görüşlere saygılı, duygularını paylaşan ve sorunlara çözüm odaklı yaklaşım davranışları daha fazla gösterebilirler. İş yerinde motivasyonu yüksek olan öğretmenin performansı da artacağından öğrencilerin de ders başarısı artarak okul kültürü algısını dolaylı olarak etkileyebilir. Önsal (2012) araştırma sonucuna ilişkin 41 ve üstü yaş ortalamasına sahip öğretmenler

okul kültürünü, 30'dan küçük yaş grubuna oranla düşük algılamaktadır. Araştırma bulgularımızla paralellik göstermektedir. Örneklem grubu tek bir okul türünde yapılan araştırmada, Kadioğlu Ateş ve Vatansever Bayraktar (2018) araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine bağlı olarak okul kültürü algıları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Farklı sonuca ulaşılmasında sınıf öğretmenlerinin okul kültürünün olumlu-olumsuz etkisinden bağımsız kendi sınıflarına odaklanmış olabilir.

Diğer bulguları incelediğimizde öğretmenlerin görev yatıkları/çalıştıkları okul kademelerine göre destek kültürü ve bürokratik kültür algıları anlamlı farklılık göstermezken; başarı kültürü ve görev kültürü anlamlı farklılık göstermektedir. Ulaşılan bulgu araştırmamızın öğretmenlerin yaş değişkeni algı düzeyleriyle de uyumludur. Öğretmenlerin başarı kültürü algıları farklılık göstermesine rağmen yapılan test sonucunda gruplar arası farklılıklara rastlanmadığından anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademelerine göre görev kültürü algı düzeylerini incelediğimizde en yüksek görev kültürü algı düzeyi ilköğretim kademesinde, ardından ortaokul kademesinde tespit edilmiştir. Her iki kademe arasında istatistiksel olarak belirgin bir sayısal fark yoktur. Cevar (2021) da araştırmasında öğretmenlerin genel anlamda okul kültürü algı düzeylerinin ilköğretim öğretmenlerinin algı düzeylerini ortaokul öğretmenlerinin algı düzeylerinden yüksek bulmuştur. Anaokulu kademesinde çalışan öğretmenlerin görev kültürü algıları, lise kademesindeki öğretmenlerin görev kültürü algılarına oranla yüksek, ilköğretim ve ortaokul kademelerindeki öğretmenlerin görev kültürü algı düzeylerine göre düşüktür. Terzi (2005) öğretmenlerin görev kültürü algılarının en yüksek ilköğretim kademesinde olduğunu ifade etmiştir. Özgenel ve Dursun (2021) öğretmenlerin çalıştıkları kademelere göre okul kültürü hakkındaki algılarının benzer sonuçlar olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca Özgenel, Canpolat ve Yağan (2020) yaptıkları araştırma sonucunda ilköğretim görevli öğretmenlerin destek ve görev kültürü algılarının, ortaokulda görevli öğretmenlerinin algılarına oranla “yüksek” bulgusuna ulaşmışlardır. Bulgulara göre ilköğretim görevli öğretmenler gün boyu öğrencileriyle diğer kademe öğretmenlerine nispeten daha fazla zaman geçirmesi etkilidir diyebiliriz. Ayrıca ilköğretim velilerinin öğrenci takiplerini fazla önemsemeleri, sınıf öğretmenlerinden öğrencinin akademik ve gelişimsel davranışlarında dönüt ve düzeltme bekleyen tutum içinde olmaları, okul

evrak işlerinin sınıfın tek sorumlusu olan ilköğretmenlerinin ilgilenmesi bulgumuzu destekleyen durum olarak kabul edilebilir.

Araştırma bulgularımıza göre öğretmenlerin destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü algıları okulda çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak Yurttaş'ın (2022) yaptığı araştırma bulgusunda destek kültürü, başarı kültürü ve görev kültürü algılarında anlamlı bir fark bulunamamış, okulda 8 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin daha az yıl çalışan öğretmenlere oranla görev kültürü algısının yüksek olduğu, Aytek'in (2020) araştırma bulgusunda öğretmenlerin görev kültürü algı düzeylerinin okulda çalışma yılına göre 21 yıl ve üzeri çalışanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okulda çalışma süresi daha fazla olan öğretmenler okul kültürünün sağlamış olduğu düzen ve kuralları bir görev rutiniyle yapıyor olabilirler. Başka bir araştırmada ise Kalkan (2021) öğretmenlerin okul kültürü algılarıyla okulda çalıştıkları süre arasında anlamlı farklılığı diğer araştırmaların tam tersi şeklinde bulmuştur. Okulda 1-2 yıl görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algıları 3 yıl ve üzeri çalışma yılına sahip öğretmenlerden daha yüksektir. Okulda yeni göreve başlayan veya okuldaki diğer öğretmenlere göre daha az yıl çalışmış öğretmenler okul kültürünü tanımak, okul kültürüne uyum sağlamak, başarılarıyla kendilerini ispatlamak, okulun genel amaçlarını öğrenebilmek için daha fazla çalışma gayreti içindedir diyebiliriz.

Araştırmamızda bulduğumuz bir diğer bulgu öğretmenlerin başarı kültürü, bürokratik kültür ve görev kültürü algıları okul müdürü ile çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermezken; destek kültürü algıları anlamlı farklılık göstermektedir. Başka bir söylemle, okul müdürüyle çalışma süresi 4 yıl ve altında öğretmenler destek kültürünü, okul müdürüyle çalışma süresi 5 yıl ve üzeri olan öğretmenlere nispeten daha yüksek algılamaktadır. Okul müdürü daha az yıl birlikte çalıştığı öğretmene okula ve okul çevresine uyum sağlayabilmesi için açık iletişim kurduğu, eğitim-öğretim faaliyetlerinde rehberlik yaptığı, kendisini örgüte ait hissetmesini sağladığı düşünülebilir. Literatürde okul müdürleriyle çalışma sürelerine yönelik pek fazla bulguya rastlanmamaktadır. Sebebi ise yöneticilerin uzun yıllar aynı okulda rotasyon sebebi ile çalışamamaları olabilir.

Araştırmamızın bulgularını incelediğimizde, öğretmenlerin okul mutluluk algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bulut (2010) ortaöğretim öğretmenlerinin okul mutluluğu algı düzeylerini cinsiyetlere göre farklılaşmadığını

tespit etmiştir. Eker ve Özgenel (2021), Aytaç (2021), Birdoğan Kuvvet (2019), Korkut (2019), Özgenel ve Bozkurt (2020) yaptıkları çalışmalar da bulgularımızı desteklemektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin okullarındaki örgütsel mutluluğa benzer düzeyde algılaması okulların nitelikli eğitim sunması ve başarılı olması bağlamında olumlu değerlendirilebilir. Şahin'in (2020) yaptığı araştırmada öğretmenlerin okul mutluluğu algılama düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermiştir. Erkek öğretmenlerin okul mutluluk algısı kadın öğretmenlerin algısına oranla daha yüksek düzeydedir. Bu bulgu için kadınların iş hayatı dışında çok fazla sorumluluğunun olması, zaman yetersizliğinden sıkıntı yaşamaları çalışma ortamına yansdığından mutsuzluk yaşayabilir.

Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre okul mutluluğu algılarında anlamlı farklılık yoktur. Kara (2010) ve Eker (2021) yapmış oldukları araştırmalarda algılanan mutluluk düzeyinin öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Araştırmaların sonuçları elde ettiğimiz bulguları desteklemektedir. Bu bağlamda araştırmaların yapıldığı okul müdürleri, öğretmenlerin eğitim durumu fark etmeksizin, ihtiyaçlarını karşılayabilecek liderlik davranışlarını sergilediği, öğretmenlerin kendilerini okul kültürüne ve çalıştıkları kurumlarda değerli hissettirdiği düşünülebilir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin göstermiş oldukları liderlik davranışlarından beklenti düzeylerinin düşüklüğünün etkili olduğu söylenebilir. Araştırmamızın sonuçlarıyla paralellik göstermeyen çalışmalarda vardır. Aytaç (2021) yüksek lisans mezunlarının, lisans mezunlarına göre örgütsel mutluluk algısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özgenel ve Bozkurt (2020) lisans mezunlarının lisansüstü mezunlarına göre algıladıkları okul mutluluk düzeyleri daha yüksektir. Bulut (2015) ise yaptığı araştırmada eğitim düzeyi değişkenine göre örgütsel mutluluk algısının en yüksek eğitim enstitüsü ve ön lisans mezunlarının, sonra lisans mezunları ve lisansüstü mezunlarının takip ettiği bulgusuna ulaşmıştır. Literatürdeki bulgularla sonuçlarımızın farklı olması; örnekleme temsil eden grup içinde lisans mezunu öğretmenlerin, lisansüstü mezunu öğretmenlere göre sayıca fazla olmasından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul mutluluğu algı düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir. Aytaç (2021) yaptığı çalışma sonucunda 5 yıl ve altı kıdem yılına sahip öğretmenlerin mutluluk algı düzeylerinin yüksek olduğu ve Bulut (2015) ise ortaöğretimde görevli öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık

gösterdiği, kıdem yılı arttıkça mutluluk düzeylerinin öğretmenlerce daha “az” algılandığını bulmuştur. Her iki araştırmanın bulguları yaptığımız araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Eker ve Özgenel (2021) ve Özgenel ve Bozkurt’ un (2020) araştırma bulgularına göre öğretmenlerin sahip oldukları kıdem yılı mutluluk algılarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak yapılan bazı araştırma bulgularına göre; 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının yüksek olduğu (Korkut, 2019), kıdem yılı yükseldikçe mutluluk algısının da arttığı (Kara, 2010) sonuçlarına ulaşılmıştır. Literatürde farklı bulgulara ulaşılması okul müdürlerinin tercih ettikleri liderlik stillerinden ya da öğretmenlerden kaynaklı tutum ve davranışlar gibi birçok etkenden kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin okul mutluluğu algıları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bulgulara göre; 30 yaş ve altında olan öğretmenlerin algı düzeyleri, 31-40 yaş arası öğretmen algılarına nispeten daha yüksek ve olumludur. Öğretmenler genç olduğu için enerjileri performanslarına yansıyabilir ve idealist davranışlar gösterebilirler. Bu davranışların öğrenci başarı düzeyini artırma olasılığı yüksektir. Ulukan (2020) ise yaşa göre mutluluk düzeylerine ilişkin puan ortalamalarında 45 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Meslek deneyimi kazanmış öğretmenlerin görevlerini; kolaylıkla yerine getirdiği, zorluklarla nasıl baş edeceğini öğrenmiş olduğu düşünülebilir. Başka bir araştırmada ise yaş değişkenine göre öğretmenlerin mutluluk algı düzeylerinin benzerlik gösterdiği sonucu bulunmuş (Aytaç, 2021), Birdoğan Kuvvet’in (2019) bulguları da araştırma sonucunu desteklemiştir. Literatürde ulaşılan sonuçlar birbirinden farklıdır. Öğretmenlerin yaşlarına göre okul mutluluğu algı düzeylerindeki farklılaşma öğretmenlerin kişisel özelliklerinden ve çevresel etkenlerden kaynaklı mutluluk algısıyla ilgili olabilir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademelerine göre okul mutluluğu anlamlı farklılık göstermiştir. Anaokulu ve ilkokul kademelerinde görevli öğretmenlerin mutluluk algı düzeyleri, lise kademesinde görevli öğretmenlere oranla daha yüksektir. Özgenel ve Canuylası (2021) yaptıkları araştırma sonucuna göre örgütsel mutluluğun anlamlı farklılık gösterdiğini ve örgütsel mutluluk algısının ilkokul öğretmenlerinde lise öğretmenlerine nispeten daha yüksek olduğu, Özgenel ve Eker (2021) ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, lise öğretmenlerine göre kendilerini daha mutlu algıladıkları

sonucuna ulaşmışlardır. Mocoşoğlu ve Kaya (2015) ise mutluluk algılarının ilkokulda çalışan öğretmenlerde, ortaokulda görevli öğretmenlere nispeten daha fazla olduğunu bulmuştur. Sezer ve Can (2019), Özgenel ve Bozkurt (2020), Aytaç (2021) araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Ortaokul kademesindeki öğrencilerin ergenlik çağına adım atmalarının vermiş olduğu davranış durumları, velilerin LGS'den başarı beklentilerinin yüksek olması ortaokul öğretmenlerinde olumsuz duygular hissederek mutsuz olabilir. Lise kademesindeki öğrencilerde olumsuz davranışların artmasıyla disiplin sorunlarının gündeme gelmesi, öğrencilerin ders ilgilerinin azalmasıyla öğretmenlerin eğitim faaliyetlerinde kendilerini yetersiz hissetmeleri lise kademesinde görevli öğretmenlerin mutsuzluk sebebi sayılabilir. Anaokulu öğretmenlerinin ilgilendiği yaş grubunun 4-6 yaş arası olması, öz bakım ve etkinlik süreçlerinde öğrencileriyle daha samimi ilişki kurmaları, öğrenci başarısı yönünde akademik kaygı duymamaları anaokulu kademesinde görevli öğretmenlerin okul mutluluğunu pozitif yönde etkilemektedir. İlkokul kademesinde görevli sınıf öğretmenlerinin öğrencileri ile uzun yıllar çalışması, öğrenci ve çevresiyle yoğun iletişim kurmaları, sınıfını ve öğrencilerini ileri düzeyde içselleştirmesi, okuma yazma öğretimi gibi dönütlerini kısa sürede aldığı motivasyon sağlayan başarı durumlarını yaşamaları kendilerine mutluluk hissettirdiği düşünülebilir.

Öğretmenlerin okulda çalışma sürelerine bağlı olarak okul mutluluğu algıları anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin okuldaki çalışma süreleri arttıkça okul mutluluğu algıları azalmıştır. Uğur (2019) görevli olduğu okulda bir yıl çalışan öğretmenin üç yıl çalışan öğretmenlere göre okul mutluluk algılarının daha olumlu olduğunu, Bulut (2015) bir yıl aynı okulda çalışan öğretmenlerin aynı okulda uzun yıllar çalışan öğretmenlere göre örgütsel mutluluk düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Araştırma sonuçları bulgularımızla benzerlik göstermekte; uzun yıllar aynı okulda çalışan öğretmenlerin ortamı değişmediğinden okul yaşamı sıradanlaşmakta, olumlu olumsuz durumlarda neler yaşanabileceği tahmin edebilmektedir. Okulda çalışma süresi daha az olan öğretmenler ise ortamı tanıma, yeni ortama uyum sağlama, kendisini kabul ettirme çabasıyla daha istekli çalıştıkları ve okulda mutlu oldukları düşünülmektedir.

Araştırma bulgularımıza göre öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma sürelerine göre okul mutluluğu algıları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Okul müdürü ile çalışma süresi 4 yıl ve altında olan öğretmenler okul mutluluğunu, okul müdürü ile çalışma

süresi 5 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadır. Araştırma bulgusuna göre okul müdürleri ile uzun yıllar çalışan öğretmenler okul müdürlerinin kişisel özelliklerini iyi bilmekte, liderlik stil davranışlarını tahmin edebilmektedirler. Bu bağlamda okul müdürleri hakkında daha çok bilgiye sahiptirler. Okul müdürü ile daha az yıl birlikte çalışan öğretmenlerin etkileşimlerinin düşük olması, birbirlerine karşı davranışlarının ön yargı içermemesi etkileyebilir. Literatürde okul müdürü ile çalışma süreleri değişkeni ile yapılan bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır.

5.1.3. Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili, okul kültürü ve okul mutluluğu algıları arasında anlamlı ilişki bulunmakta mıdır? Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulgularımıza göre öğretmenlerin dönüşümcü liderlik stili ile sırasıyla destek kültürü, başarı kültürü ve görev kültürü arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu; ancak dönüşümcü liderlik stili ile bürokratik okul kültürü arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Şahin' in (2003) yaptığı çalışmada öğretmen algılarına göre dönüşümcü liderlik stili ile okul kültürünün boyutları arasında pozitif yönde ilişki vardır. Ayrıca Kalkan (2020) çalışmasında dönüşümcü liderlik stili ve okul kültürü arasında “orta düzeyde” anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiş, aynı çalışmada sürdürümcü liderlik stili ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi negatif yönlü bulmuştur. Serbest bırakıcı liderlik stiline ise okul kültürünü olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Literatürde ulaşılan sonuçlar araştırma bulgularımızla örtüşmektedir. Araştırma bulgularımızda destek kültürü ve başarı kültürü öğretmen algılarında ilk sıralarda yer alması okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stili davranışlarını doğru anlayıp görevlerinde uyguladıklarının, öğrenci başarısının önemsendiği bir eğitim anlayışını hakim olduğunun göstergesi sayılabilir. Görev kültürünün sırayı takip etmesi okulda hedeflenen amaçların olduğunu, bu amaçların gerçekleşmesi için bireysel amaçların geri planda tutulduğu, okul müdürünün uzmanlık gücünden yararlandığı, sonuç odaklı ve rekabetçi tutumların okulda var olduğunu düşünülebilir. Dönüşümcü liderlik stilini benimsemiş okul müdürleri hiyerarşinin baskın olduğu kurumlarda örgütsel hedeflerini gerçekleştirmede zorluk yaşayabilirler. Bürokratik kültürün öğretmenlere yansıtılmamasını, eğitim sistemimiz için olumlu bir gelişme sayabiliriz. Dönüşümcü liderlik stili yeniliğe ve değişime odaklı, kişi görüş ve önerilerini dikkate alan tutum ve davranışları kapsamaktadır. Otokratik yapıyı ön planda tutan, aşırı prosedür içeren

bir sistemle bağdaşması çok zordur. Koşar (2018) yapmış olduğu araştırmasında okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarıyla okul kültürü ilişkisini incelemiş, yasal güç ile bürokratik kültür arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Sonuç olarak bürokratik kültürde, bireylerin takdir yetkisi olmadığından, görev tanımında olmayan kararların alınması güçleşmektedir. Öğretmen algılarına göre farklı liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara göre; Özgenel (2020) yapmış olduğu çalışmada karizmatik liderlik stili ile okul kültürü boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, Özgenel ve Ankaralıoğlu' nun (2000) araştırma bulgularında öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin ruhsal liderlik stili ile okul kültürü arasında “orta düzeyde” pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kahveci ve Aypay (2013) hizmetkar liderlik rolleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi istatistiksel olarak “iyi düzeyde” anlamlı bulmuştur. Dalgıç (2015) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin okul müdürlerini daha çok sürdürümcü lider, sonra da dönüşümcü lider olarak algıladıkları ve öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stili algıları ile okul kültürü algıları arasında “orta düzeyde” pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul müdürleri tarafından sergilenen liderlik davranışlarının okul kültürü üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülebilir. Okul müdürünün ilk görevinin güçlü ve başarılı bir okul kültürü oluşturmak olduğu, okulun tüm üyelerini ortak değer, norm ve inançlar etrafında toplamasının gerekliliği ifade edilebilir. Güçlü bir okul kültürü, okulda görevli öğretmenlerin ve öğrencilerin tutum ve davranışlarını olumlu yönde şekillendirerek okul başarısının artmasında, okul kültürünün devamlılığının sağlanmasında etkili olabilir.

Diğer bulgumuza göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stili ile okul mutluluğu arasında pozitif yönde orta düzey bir ilişki bulunmuştur. Şahin ve Özgenel (2020) araştırma bulgularında dönüşümcü liderlik stili ile okul mutluluğu algısında öğretmenleri olumlu etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Aytaç (2021) ise dönüşümcü liderlik stili ile örgütsel mutluluk arasında “yüksek düzeyde” pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ulaşılan araştırma sonuçları bulgumuzu desteklemektedir. Okul müdürlerinin, okulda ihtiyacı olan öğretmenlere tavsiyelerde bulunduğu, öğretmenin örgüte yönelik motivasyonunu sağladığı, sorunları çözmede güven verdiğini düşünebiliriz. Eker ve Özgenel (2021) okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin okul mutluluğunu pozitif yönde orta düzey

etkilediğini bulmuşlardır. Okulun amaçlarını gerçekleştirme, bireysel farklılığı önemseme, okulu yeniden inşa etme davranışlarıyla öğretimsel liderlik stili okullarda başarı kültürünü oluşturarak okul mutluluğunun artmasında etkili olabilir. Araştırmanın sonuçları bulgularımızı dolaylı olarak desteklemektedir. Ayrıca, Cici (2021) çalışmasında okul müdürlerinin görevlerinde beraber çalıştıkları kurum arkadaşlarının kişisel özelliklerini önemseyen, çalışmalarında onlara ilham veren bir tutum sergilediğinde iş motivasyonunun artacağından bahsetmiştir. Şahin (2020) çalışmasında kişinin örgütsel faaliyetlerde üretkenliğinin artırılması ve potansiyelinin aktif olarak kullanabilmesi etkin bir liderle gerçekleştirilebileceğinden bahsetmiştir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarında bahsedilen liderlik türünün dönüşümcü liderlik stili olabileceği tahmin edilmektedir. Okul müdürleri dönüşümcü liderlik stil alt boyutlarından entelektüel uyarım ve bireysel destek davranışlarını sergiledikçe öğretmenlerin mesleki performansları da artacaktır. Öğretmenlerin mesleki performanslarının artması iş doyumunu sağlayacaktır. Fisher (2010) ise iş tatmininin iş yerindeki mutluluğa önemli katkı sağladığı sonucuyla düşüncelerimizi desteklemektedir. Örgütsel mutluluğun alt boyutlarından olumlu duyguları hisseden öğretmenler, bu duygularını sınıf ortamında öğrencilerine yansıtarak okul mutluluğunun oluşmasında katkı sağlayabilirler. Mutlu öğretmenleri ve öğrencileri ise okul mutluluğunun yapı taşları metaforuna benzetebiliriz.

Araştırmamızın diğer bulgularına göre okul mutluluğu ile destek kültürü, başarı kültürü ve görev kültürü arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunurken; okul mutluluğu ile bürokratik okul kültürü arasında pozitif yönde fakat düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Özdemir (2012) okul kültürünün bürokratik, destek ve görev kültürü boyutlarıyla okul sağlığının akademik önem boyutu arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu bulmuştur. Araştırmanın bulguları çalışmamızı destekler niteliktedir. Sağlıklı bir okul kültüründe öğretmenlerin motivasyonlarının ve okula bağlılık düzeylerinin yüksek olması okulun çalışma ortamına olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülebilir. Sezgin (2010) öğretmenlerin okul kültürü ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında okul kültürünün destek, başarı ve görev boyutlarıyla duygusal ve normatif bağlılıkları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda okul ortamında davranışları desteklenen öğretmenler olumlu duygular yaşayarak okula olan bağlılıklarının artacağı ve aldıkları sorumlulukları daha istekli yerine getirecekleri söylenebilir. Okul

mutluluğu ile görev kültürü arasındaki pozitif ilişkinin olması; okul müdürü dahil okulun tüm çalışanlarının kendilerine verilen görevleri yerine getirdiğinin, okulun amaçlarının kişisel amaçlardan öncelikli olduğunun, okul kurallarının uygulandığının, sonuca odaklanıp sorumlulukların aksatılmadan yerine getirildiğinin göstergesi sayılabilir. Okul mutluluğu ile bürokratik kültür arasında pozitif yönlü ilişkinin olması yapılacak bir işin planının, kaynağının ve sürecinin önceden tasarlanarak istenilen sonuca ulaşmada etkili olduğu düşüncesinden kaynaklanabilir. Okul mutluluğu ile bürokratik kültür arasında öğretmen algılarına göre ilişki düşüklüğünün sebepleri ise, bürokrasi kültürünün hakim olduğu bir ortamda özgür kararlar alma, okul için gerekli ama riskli tercihlerde bulunamama gibi durumların etkili olduğu düşünülebilir.

5.1.4. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilinin okul mutluluğuna etkisinde okul kültürünün aracılık rolü var mıdır? Alt Amacına Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmamızda elde ettiğimiz bulgulara göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stili görev kültürü, destek kültürü, başarı kültürü ve okul mutluluğunu doğrudan etkilerken; görev kültürü ve destek kültürü de okul mutluluğunu doğrudan etkilemektedir. Görev ve destek kültürleri, dönüşümcü liderliğin okul mutluluğu üzerindeki etkisinde kısmi aracılık rolü üstlenmiştir. Başka bir ifadeyle okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stili okul mutluluğunu hem doğrudan hem de destek ve görev kültürleri aracılığıyla dolaylı olarak etkilemektedir. Bu bulgu bize aynı zamanda okul kültürünün kısmi aracı değişken olduğuna kanıt sunarken, ayrıca okul kültürünün önemine de işaret etmektedir. Leithwood (1994) dönüşümcü liderlik davranışlarının okulda görevli öğretmenlerin girişimcilik davranışlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Dönüşümcü liderler, risk alan girişimcilik özelliği yüksek liderlerdir. Okul müdürü değişimi başlatmak istediği konuda değişimin neden olması gerektiği noktasında öğretmenlerde bilinç oluşturmalıdır. Bu bilincin oluşabilmesi için gelecekteki vizyonundan bahsederek, kendi davranışlarıyla iyi bir model olmalıdır. Mert ve Özgenel (2020) yaptığı araştırmada okul müdürlerinin güç kaynakları, okul kültürü, psikolojik iklim ve psikolojik güçlendirme değişkenleri tek tek analiz edildiğinde, okul müdürlerinin güç kaynakları diğer değişkenleri farklı düzeylerde etkilerken örgütün tüm işleyişini ve çalışanların davranışlarını etkileyen okul kültürü gibi güçlü bir değişken modele eklendiğinde, okul müdürlerinin güç kaynaklarının psikolojik iklim ve psikolojik güçlendirme üzerindeki doğrudan

etkisinin ortadan kalktığı tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin yumuşak güç kaynakları, okul kültürü aracılığıyla psikolojik iklimi ve psikolojik güçlenmeyi etkilediği ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonucu, okul kültürünün örgütteki etkisinin önemini kanıtlar niteliktedir. Dönüşümcü liderlik stilini uygulayan okul müdürleri öğretmenlerine adalet, destek, iş birliği konularında yüksek algı oluşturabilen davranışları sergiledikçe öğretmenlerin okula olan bağlılığı ve güveni artacaktır. İş yeri mutluluğu için önem arz eden bu kavramalar öğretmenlerin öznel iyi oluş hallerini arttırarak iş tatminin sağlarlar. İş tatmini yüksek olan öğretmenlerin olumlu duygusal durum algıları yükselmesi okul mutluluğunu pozitif yönlü etkileyecektir. Tseng (2009) araştırmasında çalışanların işte mutlu olmasının örgüte yönelik olumlu tutum gerçekleştirerek örgüt hedeflerine ulaşılmasında yüksek performans sağlayacağı bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca Özgenel ve Şahin (2020) dönüşümcü liderlik davranışlarının okul mutluluğuna olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Can (2020) öğretmenlerin hem görevsel hem de işlevsel motivasyonunun arttırılması öğretmenlerin, başarı ve destek kültürünün yüksek düzeyde algıladığı bulgusuna ulaşmıştır.

Öğretmenleri karar alma süreçlerine dahil etme, mesleki yönden geliştirme, ilham vererek motive etme, öğretmen performanslarını izleme ve dönüt verme, başarılarını takdir etme davranışlarının öğretmenlerin okul ortamında hem bilişsel hem duyuşsal boyutta mutluluk yaşamalarını sağlayabilir. Aytaç (2021) bulgularında okul yöneticilerinin tercih ettiği liderlik stiline örgütsel mutluluğun önemli bir yordayıcısı olduğunu ifade etmiştir. Cemaloğlu (2005) ise okul müdürlerince sergilenen dönüşümcü liderlik tarzının olumsuz duygu durumlarını azalttığını, çalışanların örgütsel güvenlerini arttırarak bireyde iyi oluş halinin ortaya çıktığını ifade etmiştir. Araştırma bulgularına göre dönüşümcü liderlik stili davranışlarıyla okul müdürleri, çalıştıkları sürede öğretmenlere görevlerinde yardımcı olarak, yol gösterici, destekleyici ve cesaretlendirici davranışlarla okula bağlılığını arttırmaktadır. Özocak ve Yılmaz (2020) örgütsel mutluluk sağlandığında belirlenen hedeflere ulaşmak kolaylaşacak, örgütsel mutluluk sağlanacağından etkili ve verimli okul ortamlarının oluşacağını tespit etmiştir. Bu bağlamda öğretmenler kendisini okula ait hissettirecek, kararlarına ve yaptığı işlere saygı duyulacak bir okul kültürünün oluşmasını ve sürdürülmesini okul müdürlerinden bekleyebilirler. Özgenel ve Dursun'un (2021) ulaştığı bulguya göre etkili bir okul olabilmek okul müdürlerinin

inşa edeceği okul kültürüyle sağlanabilir, okul müdürlerinin gösterdikleri liderlik davranışları okul kültürünün yordayıcısı kabul edilebilir. Dönüşümcü liderlik stili, var olan kültürü değiştirebilecek ya da yeni bir kültür inşa edebilecek güçte alt boyutlardan oluştuğu için dönüşümcü liderlik stilini benimseyen okul müdürleri okulda olumlu-olumsuz okul kültürünü oluşturmada etkili oldukları söylenebilir. Okul kültürünü olumlu yönde etkilecek faktörleri kurumuyla bütünleştiren okul müdürleri, dönüşümcü liderlik stilinin okul mutluluğuna etkisinde okul kültürünün aracılık rolünün ortaya çıkmasında başarılı olacağı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Çalışmada okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilinin okul mutluluğuna etkisinde okul kültürünün kısmi aracılık rolünün olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırma ile ilgili aşağıdaki öneriler tavsiye edilebilir.

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

Çalışmamızda okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilinin okul mutluluğuyla pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürleri, okullarında görevli öğretmenlere okulun vizyonunu, amaçlanan hedeflerini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade ederek süreçte birlikte hareket edeceğiz düşüncesini aşılayabilir. Öğretmenlerin fikir paylaşımlarını önemseyen tutum ve davranışlarla yenilik içeren çalışmalarını destekleyebilirler. Ayrıca okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilinin okul mutluluğuna etkisinde okul kültürünün aracılık rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda okul müdürleri, okulda mevcut olan kültürün olumsuz yönlerini belirleyerek okul kültürünü yeniden inşa edebilmeli, öğretmenlerle iş birliği yaparak geleceğe yönelik stratejiler belirleyebilirler. Özgür ve demokratik bir çalışma ortamı sağlanarak okul müdürü ile öğretmenler arasında karşılıklı iletişim ağı güçlendirilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

Araştırmacılar farklı liderlik stillerinin okul mutluluğuyla ilişkisini inceleyebilir ya da okulda mutsuzluğa sebep olan liderlik stillerini tespit edebilir. Okul kültürü ile okul mutluluğu arasındaki ilişki karma desen araştırma yöntemi kullanılarak çalışılabilir. Ayrıca ortaokul ve lise kademelerinde okul mutluluğunu etkileyen faktörlere yönelik nitel yöntem kullanılarak araştırma yapılabilir.

5.2.3. Politika Yapıcılara Öneriler

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stili davranışları okul mutluluğunu anlamlı bir şekilde yordadığı için okul müdürlerine göreve başlamadan önce liderlik davranışlarına yönelik eğitimler verilebilir. Öğretmenler, eğitim sistemindeki yeniliklerle ilgili çalışmalara yönlendirilmelidir. Öğretmenlerin alanlarıyla ilgili seminerler düzenlenerek mesleki gelişimleri desteklenmelidir. Okul müdürlerinin çalışmaları ve gayretleri sonucunda olumlu yönde dönüşümü gerçekleştiren, etkili okul kültürü oluşturulan okullar tespit edilerek örnek uygulama okulları seçilebilir, okulda yapılan çalışmalarla ilgili kişiler ödüllendirilebilir. Özellikle yeni açılan okullara, hedeflenen okul kültürünü oluşturma becerisi yüksek dönüşümcü liderlik davranışlarına sahip okul müdürleri görevlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abdullah, A. G. K., Ling, Y. L., & Ping, C. S. (2017). Workplace Happiness, Transformational Leadership and Affective Commitment. *Advanced Science Letters*, 23(4): 2872-2875.
- Acaray, A. (2014). *Örgüt kültürü, örgütsel sessizlik ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Akalın, Ş. H. (2011). *Türkçe sözlük* (11 Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Akar, H. (2017). *Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel destek algılarının iş yaşam kaliteleri üzerine etkisi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akduman, G. (2020). Mutluluk (Öznel İyi Oluş) Kuşaktan Kuşağa Azalıyor Mu? Mutluluğun (Öznel İyi Oluş) Kuşaklar Bazında İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(23): 274-284.
- Akpınar, R. B. (2004). Duygusal Yüz İfadelerini Anlama Becerisini Geliştirmeye Yönelik Örnek Bir Eğitim Programı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1-10.
- Aksaraylı, M. F. (2016). Dönüşümcü Liderlik ve Değişimde Dönüşümcü Liderlik Paradigması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 6(12).
- Aksel, N. (2016). *Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Aktaş, E. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Algan, E. (1997). *Örgütsel kültür öğelerinin kara harp okulu öğrencilerini etkileme düzeyi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alipour, Ali, H. Safarzaddeh, A. Soloukdar, and A. Parpanchi. (2012). The Role of Emotionality and Power on Tendency to Unethical Behaviors, *International Journal of Human Resource Studies*, 4(2): 187-196.
- Allix, M. N. (2000). Transformational Leadership, Democratic or Despotic?. *Educational Management & Administration*, 28 (1): 7-20.
- Altun, S. A. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcülüğe Verdikleri Önem ve Uygulama Düzeyleri. *İlköğretim-Online*, 2(1): 10-17.
- Arıcı, H. (2020). Mutluluk Tarihi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (9): 217-243.
- Arıkan, S. (2001). Otoriter ve Demokratik Liderlik Tarzları Açısından Atatürk' ün Liderlik Davranışlarının Değerlendirilmesi. *H. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(19): 231-257.

- Arslan, G. (2007). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Arslan, Y. (2018). *Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Kocaeli.
- Arslan, Y. & Polat, S. (2017). Adaptation Of Well-Being Work Scale To Turkish. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4): 603-622.
- Avcı, A. (2015). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-2(24): 161-189.
- Avcı, U. & Topaloğlu, C. (2009). Hiyerarşik Kademelere Göre Liderlik Davranışlarını Algılama Farklılıkları: Otel Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma. *KMU İİBF Dergisi*, 16(11): 1-20.
- Ayık, A. & Ada, S. (2009). İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İlkokulların Etkililiği Arasındaki İlişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2): 429-446.
- Aykanat, Z. (2010). *Karizmatik liderlik ve örgüt kültürü üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Aytaç, M. S. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Şanlıurfa örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi. Şanlıurfa.
- Aytek, M. E. (2020). *Öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algıları ile okul kültürü arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Ortak Yüksek Lisans Programı. İstanbul.
- Bakan, İ. & Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik “Türleri” Ve “Güç Kaynakları” na İlişkin Mevcut-Gelecek Durum Karşılaştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (2): 73-84.
- Balcı, A. (2008). *Örgüt Mecazları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1): 231-274.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51: 1173–1182.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York. Free Press.
- (1990). From Transactional to Transformatial Leadership: Learning to Share the Vision. *Organizational Dynamics*, 19: 3-23.
- (2000). The Future Of Leadership In Learning Organizations. *The Journal of Leadership Studies*, 7(3): 18-40.

- Bass, B. M. & Avolio, B. (1995). *MLQ-Multifactor Leadership Questionnaire*, Mind Garden, Palo Alto. California 94306.
- Bass, B. M. & Steidlmeier P. (1999). Ethics, Character and Authentic Transformational Leadership Behaviour. *Leadership Quarterly*, Vol.10, No.2: 181.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership*. Psychology press.
- Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial applications*. Simon and Schuster.
- 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. (1991). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.
- (2000). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul*, (4. bs). Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ.E.& Çınkır, Ş. (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Başol, Ö. (2005). *Havacılık sektöründe dönüşümcü liderlik tarzının örgütsel öğrenme gelişimine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Batır, S. (2022). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğrenen okul arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi. Karaman.
- Bayram, N. (2013). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*. Bursa: Ezgi.
- Bennis, W. (1989). *On Becoming A Leader*. Addison Wesley, New York.
- Berberoğlu, G. N. (1991). *Karşılaştırmalı Yönetim-Kültürel Özelliklerin Yönetime Etkisi*. Ankara: A. İİBF Yayınları.
- 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.
- Bozalp Ünal, S. (2017). *Dönüşümcü liderliğin örgütsel çıktılara etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. Doktora Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Bozkurt, T. (1996). *İşletme Kültürü: Kavram Tanımı ve Metodolojik Sorunlar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: Bir norm çalışması*. Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Burns, M. G. (1978). *Leadership*. Harper-Row. New York.
- Bütüner, O. (2011). *İşletmelerde örgüt kültürü ve örgütsel değerlerin iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarına etkisi üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Cameron, K. S & Quinn, R. E. (2021). *Örgüt Kültürü Örgütsel Tanı ve Değişim*. Ankara: Pegem Akademi.

- Canbaz, F. (2019). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki: Bolu- merkez ortaöğretim örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Celep, C. (2014). *Dönüşümsel Liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdamı Var Olan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2): 249-274.
- Cevar, M. (2021). *Okul kültürü ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişki (Zonguldak ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Ceylan, H. & Özgenel, M. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlılıklarında Önemli Bir Faktör: Okul Kültürü. *Temel Eğitim*, (13): 32-46.
- Cici, B. (2021). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılık ve motivasyonla ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Conger, J. A. (1999). Charismatic and Transformational Leadership in Organizations: An Insider’s Perspective on These Developing Streams of Research. *Leadership Quarterly*, 10(2): 145-179.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S. and Nakamura, J. (2005). Flow. In Elliot, A.J. and Dweck, C.S. (eds), *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press: 598–608.
- Çelik, C. & Koşar, A. (2015). Örgüt Kültürü ve İşyerinde Dışlanma Arasındaki İlişki. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(2): 47-62.
- Çelik, S. & Eryılmaz, F. (2006). Öğretmen Algılarına Göre Endüstri Meslek Lisesi Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Düzeyleri (Ankara İli Örneği). *Politeknik Dergisi*, 9(4): 211-224 .
- Çelik, V. (1998). Eğitimde Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, S.16: 423–442.
- , (2003). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çetin, M. Ö. (2004). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel.
- Çetin, M., & Güven, Y. (2015). Lider Öğretmenlerin Okul Kültürüne Etkileri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (3): 1-15.
- Çetin, S. & Polat, S. (2021). Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algı Düzeyleri ile Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1): 171-182.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Daft, R. L. (1991). *Mannagement*. NewYork: Dryden.

- (2009). *Organization Theory and Design Tenth Edition*. Ohio: Cengage Learning.
- Dahlan, M. ve Purwaningrum, S. (2016). The relationship between leadership behavior of principal and organizational culture toward teachers work discipline of public vocational high schools of South Tangerang. *Ta'dib*, 21(1): 101-112.
- Dalgıç, E. (2015). *Okul yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin çok boyutlu incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Danışman, A. ve Özgen, H. (2003). Örgüt Kültürü Çalışmalarında Yöntem Tartışması: Niteliksel – Niceliksel Yöntem İkileminde Niceliksel Ölçümler ve Bir Ölçek Önerisi. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 3(2): 91–124.
- Dalgıç, E. (2015). *Okul yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin çok boyutlu incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Danışman, A. ve Özgen, H. (2003). Örgüt Kültürü Çalışmalarında Yöntem Tartışması: Niteliksel – Niceliksel Yöntem İkileminde Niceliksel Ölçümler ve Bir Ölçek Önerisi. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 3(2): 91–124.
- Dean, J. (2005). *Improving the Primary School*. London & New York: Routledge.
- Demir, C., & Öztürk, U. C. (2013). Örgüt Kültürünün Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi ve Bir Uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 26(1).
- Demir, N. (2005). *Örgüt kültürü-iş tatmini ilişkisi: plastik sektöründe bir araştırma*. Doktora Tezi. İstanbul.
- Demirtaş, Z. (2010). Liselerde Okul Kültürü ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13): 209-223.
- Dereli, T. (1982). *Organizasyonda Davranış*. Ar Yayıncılık: İstanbul.
- Dessler, G. (1998). *Management*. Prentice Hall: USA.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95: 542–575.
- Diener, E. and Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 96: 181–185.
- Doğan, B. (2018). *Örgüt Kültürü*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Döş, İ. (2013). Mutlu Okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170): 267-282.
- Duncan, W. J. (1989). Organizational Culture: Getting a Fix on an Elusive Concept. *The Academy of Management Executive*, 11: 229-236.
- Eker, R. (2021). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul mutluluğuna etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

- Eker, R. & Özgenel, M. (2021). The Effect of School Principals' Instructional Leadership Behaviors on School. *Educational Reflections*, 5(2): 33-43.
- Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V., & Schepens, A. (2004). Factors Which Influence The Wellbeing of Pupils in Flemish Secondary Schools. *Educational Studies*, 30(2): 127-143
- Eraslan, L. (2006). Liderlikte Post-Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik. *International Journal Of Human Sciences*, 1(1): 1-30.
- Erdem, F. (1996). *İşletme Kültürü*. Antalya: Friedrich Naumann Vakfı ve Akdeniz Üniversitesi Yayınları.
- Erdem, F. ve Özen İşbaşı, J. (2001). Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü ve Öğrenci Alt Kültürünün Algılamaları. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 1(1): 33-57.
- Erden, M. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erdoğan, İ. (1994). *İşletmelerde Davranış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım
- (2003). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta.
- Erkmen, T. (2010). *Örgüt Kültürü*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ertürk, M. (2000). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Fichter, J. (1990). *Sosyoloji Nedir?* (N. Çelebi, Çev. Ed.). Konya: Toplum Kitapevi.
- Fiedler, F. E. (1996). Research On Leadership Selection and Training: One View Of the Future. *Administrative Science Quarterly*, Vol: 41: 241-550.
- Fisher, C. D. (2010). Happiness At Work. *International Journal of Management Reviews*, 12(4): 384-412.
- Frey, B., & Stutzer, A. (2001). *Happiness and economics: How the economy and institutions affect human well-being*. New Jersey: Princeton University.
- Gable, S. L. & Haidt, J. (2005). What (And Why) Is Positive Psychology? *Review of General Psychology*, 9: 103-110.
- Gagliardi, P. (1986). The Creation and Change of Organizational Cultures: A Conceptual Framework. *Organizational Studies*, 7/2: 117-134.
- Gavin, J. H. ve Mason, R. O. (2004). The Virtuous Organization: The Value Of Happiness In The Workplace. *Organizational Dynamics*, 33(4): 379-392.
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference*. New York: Routledge.
- Gitmez, A.S. ve Morçöl, G. (1994). Socio-economic status and life satisfaction in Turkey. *Social Indicators Research*, 31: 77-98.
- Göldağ, B. (2015). *Orta öğretim kurumlarında okul kültürü yoluyla değerler eğitimi (Malatya ili örneği)* Doktora tezi, Malatya.

- Güçlü, N. (2003). Örgüt Kültürü. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6: 147-159.
- . (2014). *Okul Kültürü*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Güney, S. (2011). *Örgütsel Davranış*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- . (2011). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- . (2015). *Liderlik*. Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Gürsoy, A. (2005). *Liderlikte duygusal zekâ (Liderlik özellikleri ile duygusal zekâlı liderlere ulaşılması) Türk Silahlı Kuvvetlerinde örnek bir uygulama (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Güvenç, B. (2011). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Boyut Yayıncılık.
- Hançerlioğlu, O. (1989). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul. Remzi Kitabevi.
- Handy, C. B. (1993). *Understanding Organizations*. (4th. Ed.). Harmondsworth: Oxford University Press.
- Helliwell, J., Layard, R. & Sachs, J. (Ed). (2017). *World Happiness Report 2017*. New York: Sustainable Development Solutions Network.
- Hemphill, I. K. & Coons, A. E. (1957). *Development of the leader behavior description questionnaire, in R. M. Stogdill and A. E. Coons (Eds.). Leader Behavior: Its description and measurement*. Columhus: Bureau of Business Research, Ohio State University, pp. 6-38.
- Hilosky, A. ve Watwood, B. (1997). Transformational Leadership In Changing World: A Survival Guide For New Chairs And Deans. *Proceedings of the Annual International Conference of the Chair Academy* (6th, Reno, NV, February 12–15, 1997).
- Hinkin, T. R. & Tracey, J. B. (1999). The Relevance Of The Charisma for Transformational Leadership in Stable Organizations. *Journal of Change Management*, 12(2): 105-119.
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2012). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- İşıldak, F. (2017). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi. İstanbul.
- İtkin, H. & Nagy, M. (2014). Theoretical and Practical Use Of Metaphors in Organizational Development and Beyond. *Pannon Menagement Review*, 3(4): 37-72.
- İşcan, Ö. F. (2006). Dönüştürücü/Etkileşimci Liderlik Algısı Ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisinde Bireysel Farklılıkların Rolü. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11: 160-177.
- İşgör, I. Y. & Haspolat, N. K. (2016). Investigating The Psychological Well-Being And Job Satisfaction Levels İn Different Occupations. *International Education Studies*, 9(12): 194-205.
- Jacobs, T. O. & Jaques, E. (1990). Military executive leadership. In K. E. Clark ve M. B. Clark (Eds.), *Measures of leadership*. NJ: Leadership Library of America.

- Januwarsono, S. (2015). Analytical Of Factors Determinants Of Happiness At Work Case Study On PT. PLN (Persero) Region Suluttengo, Sulawesi, Indonesia. *European Journal of Business and Management*, 7(8): 2015.
- Kadioğlu Ateş, H., & Vatansever Bayraktar, H. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algısı İle İş Doyumu Arasındaki İlişki. *Electronic Turkish Studies*, 13(19):127-162.
- Kahraman, G. (2021). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kahveci, H. & Aypay, A. (2013). Hizmetkar Liderlik ve Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İlköğretim Okullarında İncelenmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 2(1): 44-60.
- Kahya, C. (2015). Örgütsel Sessizlik Ve Tükenmişlik Sendromu İlişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 10(10).
- Kahya, S. (2020). *Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kalkan, Ü. (2020). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri, okul kültürü ve örgütsel imaj ilişkisi* (Doktora Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Lefkoşa.
- Kangal, A. (2013). Mutluluk Üzerine Kavramsal Bir Değerlendirme ve Türk Hane Halkı İçin Bazı sonuçlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44): 214-233.
- Kaplan, L. S. & Owings, W. A. (2013). *Culture Re-boot: Reinvigorating School Culture to Improve Students Outcomes*. Corwin Press.
- Kara, M. M. (2010). *The relation of job satisfaction with happiness and success level* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16): 443-465.
- Kashdan, T. B., Biswas-Diener, R. ve King, L. A. (2008). Reconsidering happiness: The costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia. *Journal of Positive Psychology*, 3: 219-233.
- Kaya, S. (2015). *İlkokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, G. (2006). *Eğitim kurumlarında liderlik tarzları ve örgüt kültürünün performans üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Kırel, Ç. (1989). Anadolu Üniversitesinin Kültürel Yapısında Meydana Gelen Değişmeler. *AÜ İİBF Dergisi*, C.VII, S. 1: 349-367.
- Koçel, T. (2007). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

- Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Koşar, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Koşar, S. & Çalık, T. (2011). Okul Yöneticilerinin Yönetimde Gücü Kullanma Stilleri İle Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4): 581-603.
- Köse, S., Tetik, S. & Ercan, C. (2001). Örgüt Kültürünü Oluşturan Faktörler: Yönetim ve Ekonomi. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1): 219-242.
- Krishnan, R. V. (2001). Value Systems of Transformational Leaders. *Leadership and Organizational Development Journal*. Vol 22, No:3: 126-131.
- Kurşun, A. T. (2019). *Okul kültürünün incelenmesi: Bir meta analiz çalışması* (Doctoral dissertation. Necmettin Erbakan University, Turkey).
- Kurşun, A. T. & Yılmaz, E. (2020). Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(2): 115-131.
- Leblebici, D. N. (2008). Örgüt Kuramında Paradigmalar ve Metaforlar. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 8(15): 345-360.
- Leithwood, K. (1994). Contributions of Transformational Leadership to School Restructuring. *Paper presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration*. (Houston, TX, October 29–31, 1993). <http://www.eric.ed.gov/> İndirilme Tarihi:10 Mayıs 2006
- Li, J. (2020) Instructional Research on Mental Health Education for College Students from the Perspective of Positive Psychology. *Psychology*, 11, 49-53.
- Locke, E. A. (1969). What Is Job Satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(4): 309-336.
- Lunenburg F. C. & Ornstein A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi* (G. Arastaman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- McGregor, D. (1966). The Human Side of Enterprise. *Classics of Organization Theory*, 2(1), 6-15.
- Meindl, J.R. (1993). *Reinventing Leadership: A Radical Social Psychological Approach* Edit: J.Keith, Murnighan *Social Psychology in Organization*. Nevvjersey: Prentice Hail 1993.
- Meriwether, C. ve Duyar, İ. (1997). *Okul Yönetimi*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Dizisi.
- Mert, P. & Özgenel, M. A. (2020). Relational Research on Paternalist Leadership Behaviors Perceived by Teachers and Teachers' Performance. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(2): 41-60.

- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları*. Ankara: Detay.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). *T.C. Resmi Gazete*, 14574, 24 Haziran 1973.
- Moçoşoğlu, B. & Kaya, A. (2018). Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ile Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki: Şanlıurfa İli Örneği. *Harran Maarif Dergisi*, 3(1): 52-70.
- Morden, T. (1993). *Business Strategy and Planning*. London: McGraw-Hill Book Company.
- , (2004). *Principle of Manengment*. United Kingdom.
- Narsap, H. (2006). *Genel ve mesleki liselerde örgüt kültürü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Newstrom, J. W. & Davis, K. (1993). *Organizational Behavior: Human Behavior at Work*. New York: McGraw Hill.
- Northouse P. G. (1997). *Leadership*. California. Sage Pub.
- Okan, N. & Okan, Y. T. (2021). Kısa Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Psikometrik Yönden İncelenmesi. *Turkish Studies-Social*, 16(2): 687-700.
- Onions, C.T. (1966). *The Oxford dictionary of English Etymology*. New York: Oxford University Press.
- Önsal, A. (2012). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Özalp, İ. & Öcal, H. (2000). Örgütlerde Dönüştürücü Transformational Liderlik Yaklaşımı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4): 207-227.
- Özbalkan, N. (1999). *Büyük İngilizce-Türkçe Genel Sözlük* (C. 2). İstanbul: Alfa.
- Özdemir, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen ve Onlarda Gözlenen Davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4): 411-433.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim Yönetimi: Alanın Temelleri ve Çağdaş Yönelimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- , (2012). İlköğretim Okullarında Okul Kültürü ile Örgütsel Sağlık Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4): 599-620.
- Özdevecioğlu, M. (1995). *Organizasyon Kültürü, Stratejik Yönetim ve Liderlik*. (2.baskı). İstanbul: İz Yay.
- Özdevecioğlu, M. ve Çelik, C. (2009). Örgüt Kültürü Tipleri İtibariyle Bireylerin Algıladıkları Mağduriyet Farklılıklarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(1): 95-111.

- Özgenel, M. (2020). The Role of Charismatic Leader in School Culture. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(86): 85-144.
- Özgenel, M. & Ankaralıoğlu, S. The Effect of School Administrators' Spiritual leadership Style on School Culture. *Spiritual Psychology and Counseling*, 5(2): 137-165.
- Özgenel, M., & Bozkurt, B. N. (2020). Okul Mutluluğunu Yordayan Bir Faktör: Öğretmenlerin Politik Becerileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 130-149.
- Özgenel, M., Canpolat, Ö. & Yağan, E. (2020). School Culture as a Tool for the Development of Occupational Commitment. *İnsan & Toplum*, 10(3): 28-56.
- Özgenel, M. & Canuyulası, E. M. (2020). Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışlarının Örgütsel Stres Etkisi. *İZÜ Sosyal Bilimler Lisansüstü Öğrenci Kongresi*, 6-7 Haziran 2020, İstanbul.
- Özgenel, M. & Canuyulası, R. (2021). Okul Müdürlerinin Paternalist Liderlik Davranışlarının Örgütsel Mutluluğa Etkisi. *Eğitim ve Teknoloji*, 3(1): 14-31.
- Özgenel, M. & Dursun, İ. E. (2020). Okul Müdürlerinin Paternalist Liderlik Davranışlarının Okul Kültürüne Etkisi. *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(4): 284-302.
- Özgener, Ş. (2004). *İş Ahlakının Temelleri: Yönetmel Bir Yaklaşım*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özkalp, E. (1995). Örgüt kültürü ve Kuramsal Gelişmeler. *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Dergisi*, 1(2): 59-85.
- (1999). Örgütlerde Kültürel Sorunlar ve Örgüt Kültürünün Korunmasında ve Geliştirilmesinde Uygulanabilecek Programlara İlişkin Eskişehir'de Yapılan Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1-2): 437-472.
- Özkalp, E. & Kirel, Ç. (2010). *Örgütsel Davranış*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Özkalp, E. ve Sabuncuoğlu, Z. (1988). *Örgütlerde Davranış*. Anadolu Üniversitesi Yayınları: No: 116.
- Özkaya, O. M. (2000). *Bir lider olarak Vehbi Koç*. Basılmamış Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Özocak, A. & Yılmaz, E. (2020). Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirilmelerinin Örgütsel Mutluluklarına Etkisi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1): 80-94.
- Öztürk, M. S. (2007). *Örgüt Kültürü ve İş Tatmini*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Peterson, K. D. & Deal, T. E. (2009). *The Shaping School Culture Fieldbook* (Second Edition. John Wiley & Sons, Inc.
- Pheysey, D. C. (1993). *Organizational Cultures*. London: Routledge.

- Rauch, C. F. & Behling, O. (1984). Functionalism: Basis for an alternate approach to the study of leadership. In J.G. Hunt, D.M. Hosking, C. A., Schriesheim and R. Stewart (Eds.), *Leaders and managers: International perspectives on managerial behavior and leadership*. NY: Pergamon Press.
- Reisoğlu, A. (2020). *Liderlik stiline ve liderlik yoğunluğunun örgüt kültürüne etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Richards, D. & Engle, S. (1986). After the vision: Suggestions to corporate visionaries and vision champions. In J. D. Adams (Ed.), *Transforming leadership*. VA: Miles River Press.
- Robbins, S. (1990). *Organization theory* (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- (1994). *Management*. New Jersey: Prentice-Hall.
- (1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri* (Çev. A. Öztürk). Etam A.Ş.
- Rost, J. (1993). *Leadership Fort he 21 Century*. Praeger Connenticut.
- 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.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2005). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa Basım Yayın.
- Saenghiran, N. (2013). Towards Enhancing Happiness At Work: A Case Study. *Social Research Reports*, 25: 21-33.
- Saylı, H. & Tüfekci, A. (2008). Başarılı Bir Örgütsel Değişimin Gerçekleştirilmesinde Dönüştürücü Liderliğin Rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 0(30): 193-210.
- Schein, E. H. (1984). Coming to A New Awareness of Organizational Culture. *Sloan Management Review*, 25/2: 3-16.
- (1990). Organizational Culture. *American Psychologist*, 45(2), Special issue: Organizational psychology: 109-119
- (1996). Culture: The Missing Concept in Organization Studies. *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 40th Anniversary Issue: 229-240.
- (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schultz, M. (1994). *On Studing Organizational Cultures: Diagnosis and Understanding*. Berlin: Walter de Gruyter Inc.Pub.
- Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues*, 50(4): 19-45.
- Schwartz, S. H. & Davis, S. M. (1981). Matching Corporate Culture and Business Strategy. *Organizational Dynamics*, 10(1): 30-48.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive Psychology, Positive Prevention, And Positive Therapy. *Handbook Of Positive Psychology*, 2(2002): 3-12.
- Selim, S. (2008). Life satisfaction and happiness in Turkey. *Social Indicators Research*, 88: 531-562.

- Seymen, O. T. (2008). *Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Örgüt Kültürü Tipleri Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Sezer, S & Can, E. (2019). School happiness: A scale development and implementation study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 79: 167-190.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156).
- Sheldon, K. M. & King, L. (2001). Why Positive Psychology Is Necessary. *American Psychologist*, 56: 216–217.
- Smart, J. (2003). Organizational Effectiveness of 2- year colleges: The Centrality of Cultural and Leadership Complexity. *Research in Higher Education*, 44(6): 673-703).
- Starratt, R. J. (1995). *Leaders With Vision the Quest School Renewal*. Corvvin Press Inc.
- Stewart, J. (2006). Transformational Leadership: An Evolving Concept Examined through the Works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy Issue #54*.
- Stoia, E. (2016). *Happiness and Well-Being at Work*. Business Administration and Marketing Department, Final Degree Project, Universitat Jaume.
- Stolp, S. & Smith S.C. (1994). School Culture And Climate: The Role Of The Leader. OSSC Bulletin. Eugene: Oregon School Study Council, 57.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6): 49-74.
- Şahin, A. (2010). Örgüt Kültürü-Yönetim İlişkisi ve Yönetimsel Etkinlik. *Maliye Dergisi*, 159(2): 21-35.
- Şahin, B. & Özgenel, M. (2020). Comparison of the Predictive Level of Transformational, Transactional and Laissez-Faire Leadership Styles on School Happiness. *International Journal of Educational Studies and Policy (IJESP)*, 1(1): 55-73.
- Şahin, B. (2020). *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin okul mutluluğunu yordama düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. İstanbul.
- Şahin, C. (2013). *Bir Eğitim Örgütü Olarak Okulun Yapısı ve İşleyişi*. (N. Can, Edt.), Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şahin, S. (2003). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şakar, S. A. (2013). *Ortaokul ve liselerde çalışan İngilizce öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine dair algıları: Sakarya ili örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Şeker, M. (2009). Mutluluk Ekonomisi. *Sosyoloji Konferansları*, 0(39): 115-140.
- Şimşek M., Akgemci T. ve Çelik A. (2003). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Konya: Adım Matbaacılık ve Ofset.

- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Şirin, E. F. (2008). *Öğrenen Örgütler ve Yeni Liderlik Yaklaşımı*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- (2011). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- (2014). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M., Güleş, H. & Dönmez, A. (2010). Demokratik Bir Okul Kültürü İçin Yeterlilikler Çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1): 167-182.
- Tatar, O. F. (2020). *Öğretmen algılarına göre müdürlerin okul kültürü oluşturmadaki rolleri ile öğretmenlerin kurumsal aidiyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu Ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(14): 1-16.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt Kültürü*. Ankara: Nobel.
- (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(43): 423-442.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tohidian, I. & Rahimian, H. (2019). Bringing Morgan's Metaphors in Organization Contexts: An Essay Review. *Cegent Business & Management*, 6(1): 1-8.
- Tokat, L. (2006). Farabi Felsefesinde Mutluluğun Araştırılması. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, VI(3): 133-157.
- Topcu, İ. (2019). *Okul İklimi ve Kültürü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tortop, N. ve Aykaç, B. (1999). *Yönetim Bilimi*, (11. bs). Ankara: Yargı Yayınları.
- Tosun, K. (1990). *Yönetim ve İşletme Politikası*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Trice, H. M. & Beyer, J. M. (1984). Studying Organizational Cultures through Rites and Ceremonials. *The Academy of Management Review*, 9(4): 653-669.
- (1993). *The Cultures of Work Organizations*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.
- Tseng, M. L., (2009). Application of ANP and DEMATEL to Evaluate the Decision-Making of Municipal Solid Waste Management in Metro Manila. *Environmental monitoring and assessment* 156(1-4), 181-197.
- Tuncer, P. (2012). *Yönetim ve Organizasyon*, (1. bs). İstanbul: Beta Yayınevi.
- Tutar, H. (2017). *Örgüt Kültürü*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (2022). *Güncel Türkçe Sözlük*. (sozluk.gov.tr/ 10.04.2022).
- (2022). *Güncel Türkçe Sözlük*. (sozluk.gov.tr/ 20.05.2022).

- Uğur, Y. (2019). Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ulukan, M. (2006). *Futbolcuların kulübe bağlılıklarında antrenörlerin liderlik özelliklerinin rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- (2020). Öğretmenlerin Mutluluk ile Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of International Social Research*, 13(73): 620-631.
- Unutkan, G. A. (1995). *İşletmelerin Yönetimi ve Örgüt Kültürü*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Uyguç, N. (1997). Dönüşümcü Liderlik, Etkileşimci Liderlik ve Performans. *21.Yüzyılda Liderlik Sempozyumu*. İstanbul.
- Uzun, C. (2016). *Bir mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin okul kültürü algıları* (Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Uzun, T. & Kesicioglu, O.S. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Mutluluğu ile İş Tatminleri ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(29): 39-52.
- Veenhoven, R. (1996). *The Study Of Life Satisfaction* (Ed.: W.E. Saris, R. Veenhoven, A.C. Scherpenzeel ve B.A. Bunting), Comparative Study of Satisfaction with Life in Europ. EötvösUniversityPres.
- Waller, W. (1932). *The Sociology of Teaching*. New York: Wiley.
- Warr, P. (2007). *Work, Happiness and Unhappiness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- (2011). *Work, Happiness and Unhappiness*. Taylor & Francis e-Library.
- Werner, I. (1993). *Liderlik ve Yönetim*. İstanbul: Rota Yayınevi.
- Yalçın, M. & Karadağ, E. (2013). Hizmetkar Liderlik ve Okul Kültürü: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2): 101-120.
- Yıldırım, K. (2014). Örgüt kültürünü oluşturan unsurlar. (Ed. Nezahat Güçlü), içinde *Okul Kültürü* (71-96), Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, M. (2011). Bilgi Yönetimi ve Örgütsel Öğrenme İlişkisi: Kavramsal Bir Yaklaşım. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (46): 313-331.
- Yiyit, T. (2017). Örgüt Kültürü Modelleri: Modellerin Belirlenmesinde Kullanılan Boyutlar Açısından Bir İnceleme. *International Journal of Academic Value Studies*, 3(9): 153-163.
- Yukl, G. (1989). Managerial Leadership: A Review of Theory and Research. *Journal of Management*, 15(2): 251-289.
- (1999). An Evaluation of Conceptual Weakness in Transformational and Charismatic Leadership Theories. *Leadership Quarterly*, 10(2): 285-305.

- , (2018). *Örgütlerde Liderlik* (S. Şahin ve Baltacı, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Yurttaş, A. (2022). Ortaokul müdürlerinin liderlik stilleri, okul kültürü ve okul dinamizmi arasındaki ilişkiler. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim, Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yüksel, Ö. (1981). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, (1. bs). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Zalenzki, A. (1977). Managers and leaders: Are they different?. *Harvard Business Reviews*, 55: 67-68.
- Zel, U. (2001). *Kişilik ve Liderlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zengin, M. (2001). *Ortaöğretim okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile okul güvenliği ve örgütsel imaj arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.



EKLER

EK- 1:

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Sayın Katılımcı,

Bu araştırmanın amacı, “Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerinin okul mutluluğuna etkisinde okul kültürünün aracı rolünü” belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmalardan elde edilen veriler bilimsel amaç dışında kullanılmayacaktır. Araştırmaya verdiğiniz destek ve samimi cevaplarınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Bölümü

Tuba ÇAKIR
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Eğitim Düzeyi: Lisans () Lisansüstü ()

Meslek Kıdeminiz:

Yaş:

Okul Mevcudu:

Ortalama Sınıf Mevcudu:

Okul Türü: Anaokul () İlkokul () Ortaokul () Lise ()

Bu okuldaki çalışma süreniz:

Okul Müdürünüzle Çalışma Süreniz:

EK-2:

No	DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖLÇEĞİ	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
	Okul müdürüm;					
1	Bizi motive etme yolları geliştirir.	1	2	3	4	5
2	Onunla çalışmaktan gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5
3	Onun herhangi bir engeli aşma yeteneğine güveniyorum.	1	2	3	4	5
4	Eğitime ihtiyacı olanların eğitimiyle ilgilenir.	1	2	3	4	5
5	İhtiyacı olanlara tavsiyelerde bulunur.	1	2	3	4	5
6	Sorunları çözecek akıl yürütme ve kanıtlara bizi güvenle götürür.	1	2	3	4	5
7	Engelleri aşmak için zekâ-bilgi kullanımını teşvik eder.	1	2	3	4	5
8	Olayları beni gayrete getirecek bir yaklaşımla sunar.	1	2	3	4	5

EK-3:

No	OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ	Hiç bir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
	Bu okulda;					
1	Programda belirlenen işleri yapmak birinci önceliklidir.	1	2	3	4	5
2	Diğer okullardan daha "iyi" olmak için çalışmak esastır.	1	2	3	4	5
3	İlk defada doğruyu yapmak amaçlanır.	1	2	3	4	5
4	Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yeterince çaba harcanır.	1	2	3	4	5
5	Teknolojik gelişmeler takip edilir.	1	2	3	4	5
6	Herkes öğrencilerin akademik başarısı için çalışır.	1	2	3	4	5
7	İnsanlar birbirini sever.	1	2	3	4	5
8	Kıdemli olmak ayrıcalıklı olmak demektir.	1	2	3	4	5
9	Herkes uygulamalarla ilgili görüşlerini açıkça ifade edebilir.	1	2	3	4	5
10	Mesleki gelişim için her türlü fırsat sağlanır.	1	2	3	4	5
11	Çalışanlar sevinçlerini ve üzüntülerini paylaşır.	1	2	3	4	5
12	Hiyerarşiye önem verilir.	1	2	3	4	5
13	Kural ihlaline karşı sert önlemler alınır.	1	2	3	4	5
14	Yöneticiler, sık sık, kurallara uyulmasını hatırlatır	1	2	3	4	5
15	Kuralsızlıkların önlenmesi için sıkı denetim söz konusudur.	1	2	3	4	5
16	Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için duygusu hakimdir	1	2	3	4	5
17	Mesleki amaçlar için çalışmak takdir gören bir davranıştır.	1	2	3	4	5
18	İnsanlara değer verilir.	1	2	3	4	5
19	Otoriter bir yönetim anlayışı vardır.	1	2	3	4	5
20	İşlerle ilgili çok fazla toplantı yapılır.	1	2	3	4	5
21	Başarılı öğretmen ve öğrenciler ödüllendirilir.	1	2	3	4	5
22	En büyük ödül bir işi başarmaktır.	1	2	3	4	5
23	Hiç kimse yönetimle ters düşmek istemez	1	2	3	4	5
24	Kişisel duygu ve düşünceler paylaşılır	1	2	3	4	5
25	Herkes işini iyi yapmanın karşılığını alır.	1	2	3	4	5
26	Yanlış kimin yaptığı değil, sonuçları tartışılır.	1	2	3	4	5
27	Herkes birbirinin fikir ve görüşlerine saygılıdır.	1	2	3	4	5
28	Kişisel bilgi ve yetenekler saygı görür.	1	2	3	4	5
29	İnsanlar arasında ilişkiler resmidir.	1	2	3	4	5

EK-4:

No	OKUL MUTLULUĞU ÖLÇEĞİ					
		Asla	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
1	Okulun fiziksel ortamı sağlıklıdır.	1	2	3	4	5
2	Okul sağlıklı beslenme olanakları açısından yeterlidir.	1	2	3	4	5
3	Okulun fiziksel donanımı sosyal etkinlikler için yeterlidir.	1	2	3	4	5
4	Okulda öğrencilerin oyun alanları yeterlidir.	1	2	3	4	5
5	Öğrenciler okula seyerek gelir.	1	2	3	4	5
6	Okulda öğrenciler kendilerini güvende hisseder.	1	2	3	4	5
7	Ödüllendirme sistemi adildir.	1	2	3	4	5
8	Öğrenciler okulda kendilerini değerli hisseder.	1	2	3	4	5
9	Okulda sorumluluklar paylaşılır.	1	2	3	4	5
10	Öğrenciler etkinlikleri seyerek yapar.	1	2	3	4	5
11	Öğrenme etkinlikleri öğrencilerin gelişimini destekler.	1	2	3	4	5
12	Okulda yardımlaşma ve dayanışma kültürü egemendir.	1	2	3	4	5
13	Okuldaki öğretmenler mesleğini seyerek yapar.	1	2	3	4	5
14	Öğretmenler öğrencileri başarılı olma konusunda motive eder.	1	2	3	4	5
15	Öğretmenler mesleki açıdan donanımlıdır.	1	2	3	4	5
16	Okulda açık iletişim vardır.	1	2	3	4	5
17	Okul ortamında karşılıklı saygı egemendir.	1	2	3	4	5
18	Okul ortamında karşılıklı anlayış ve hoşgörü egemendir.	1	2	3	4	5
19	Okulun öğrenme ortamı rekabetten çok iş birliğine dayalıdır.	1	2	3	4	5
20	Okulda rehberlik etkinlikleri yeterlidir.	1	2	3	4	5
21	Okulda sosyal etkinlikler yeterlidir.	1	2	3	4	5
22	Okulda spor etkinliklerine yer verilir.	1	2	3	4	5
23	Okul müdürü eğitim liderliği özellikleri sergiler.	1	2	3	4	5
24	Okul müdürü çalışanları takdir eder.	1	2	3	4	5
25	Okul müdürü yönetsel karar ve eylemlerinde adaletli tutum sergiler.	1	2	3	4	5
26	Okul müdürü demokratik tutum sergiler.	1	2	3	4	5

EK-5:

Kimden: Ali Rıza Terzi
Konu: Ynt: Ölçek Kullanım İzin Talebi
Tarih: 14 Aralık 2021 01:05
Kime: TUBA ÇAKIR

AT

Sn. Tuba ÇAKIR,
Bahse konu ölçeğimi yüksek lisans tezinizde veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz.
Başarılar dilerim.

Prof.Dr.Ali Rıza Terzi
Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
Tel:

Gönderen: TUBA ÇAKIR
Gönderildi: 14 Aralık 2021 Salı 00:54
Kime:
Konu: Ölçek Kullanım İzin Talebi

Merhaba Sayın Hocam,

Ben Tuba Çakır. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi alanında tezli yüksek lisans öğrencisiyim.

"Okul Kültürü Ölçeği" nizi izniniz olursa araştırmam için veri toplama aşamasında kullanmak istiyorum.

Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.

Tuba ÇAKIR

EK-6:

Kimden: Neer Okan
Konu: Re: Ölçek Kullanım İzin Talebi
Tarih: 7 Ocak 2022 21:33
Kime: TUBA ÇAKIR

NO

Merhaba Tuba Hocam,
Tabi ki kullanabilirsiniz. Ölçeği Mustafa hocamla paylaştım.
Kolaylıklar dilerim.

7 Oca 2022 Cum 20:47 tarihinde TUBA ÇAKIR şunu yazdı:

Merhaba Sayın Hocam,

Ben Tuba ÇAKIR. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi alanında tezli yüksek lisans öğrencisiyim. "Kısa Dönüşümcü Liderlik Ölçeği" nizi izniniz olursa araştırmam için veri toplama aşamasında kullanmak istiyorum.

Saygılar

Tuba ÇAKIR

EK-7:

Kimden: Şenol Sezer
Konu: Re: Ölçek Kullanım İzin Talebi
Tarih: 14 Aralık 2021 08:09
Kime: TUBA ÇAKIR



ŞS

Tuba günaydın. Elbette kullanabilirsiniz. Türkçe versiyonunu paylaşıyorum. Geçerlik güvenirlik çalışması EJER de yayımlandı. Kolaylıklar. Selamlar.

Şenol Sezer, Doç. Dr.
Ordu Üniversitesi

14 Ara 2021 Sal 01:07 tarihinde TUBA ÇAKIR

şunu yazdı:

Merhaba Sayın Hocam,

Ben Tuba ÇAKIR. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi alanında tezli yüksek lisans öğrencisiyim.

"Okul Mutluluğu Ölçeği " nizi izniniz olursa araştırmam için veri toplama aşamasında kullanmak istiyorum.

Saygılar.

Tuba ÇAKIR



Okul Mutluluğu
Ölçek.doc

EK-8:



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-46622054
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Tuba ÇAKIR)

28/03/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 14.03.2022 tarihli ve 24207 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 24.03.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stilinin Okul Mutluluğuna Etkisinde Okul Kültürünün Aracılık Rolü
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul
Araştırma Yapılacak Kişiler : Öğretmenler
Araştırmanın Süresi : 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırma ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmasında ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
28/03/2022
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (3 Sayfa)
- 2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İnran Ökten Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aydın BALTA
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
Kep Adresi : meb@is01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. İmza bilgileri aşağıda belirtilmiştir. 4041-2405-3235-2003-7044

EK-9:

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.03.2022-E.23654



T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU

ETİK ONAY BELGESİ

Tarih	24.02.2022
Sayı	2022/02
Araştırmanın Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Araştırmanın Adı	<i>Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stilinin Okul Mutluluğuna Etkisinde Okul Kültürünün Aracılık Rolü</i>
Sorumlu Araştırmacının Adı Soyadı	Tuba ÇAKIR
Danışman Adı Soyadı	Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL
Karar	UYGUNDUR

(İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu'nun kararı tavsiye niteliğinde olup, Üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.)

Prof. Dr. Nasuh USLU
Başkan

Prof. Dr. Metin TOPRAK
Üye

Prof. Dr. Mustafa ATEŞ
Üye

Prof. Dr. Mehmet Emin KÖKTAŞ
Üye

Prof. Dr. Ayşe Nefise BAHÇECİK
Üye

Prof. Dr. Yahya Kemal YOĞURTÇU
Üye

Av. Bilal ŞAMAT
Üye

Kurul Yeminli Kâtibi

Zeyneb Funda TEZ

ÖZGEÇMİŞ

Tuba ÇAKIR

A. EĞİTİM

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, 2022.

Lisans: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Giresun Eğitim Fakültesi, 2006.

B. AKADEMİK DENEYİM

2007-2008 Bursa M.K.Paşa Kestanelik İlköğretim Okulu, Mdr. Ytk. Sınıf Öğretmeni.

2008-2016 İstanbul K.Çekmece Mareşal Fevzi Çakmak İlkokulu, Sınıf Öğretmeni.

2016-2018 İstanbul Avcılar Şehit Şerife Bacı İlkokulu, Sınıf Öğretmeni.

2018-2019 İstanbul Avcılar E.K. Nurettin Topçu İlkokulu, Sınıf Öğretmeni.

2019- Halen İstanbul Avcılar E.K. Sultan Alparslan İlkokulu, Sınıf Öğretmeni.