

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı



DÖNÜŞÜMSEL LİDERLİK, ÖĞRETMEN
ÖZERKLİĞİ VE ÖĞRETMEN İYİ OLUŞU
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Kemal FİDAN

Danışman: Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ

Elazığ, 2024

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Yüksek Lisans Tezi

Dönüşümsel Liderlik, Öğretmen Özerkliği ve Öğretmen İyi Oluşu Arasındaki İlişki

Kemal FİDAN

İlk Teslim Tarihi:

Savunma Tarihi:

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına göre hazırlanan bu tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Yönetim Kurulunun .../.../2024 tarih ve .../... sayılı kararı ile oluşturulan jüri üyeleri tarafından değerlendirilmiş ve akademik dinleyicilere açık olarak yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

İmza

Danışman: Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ

.....

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Necmi GÖKYER

.....

Üye: Doç. Dr. Yasin DEMİR

.....

O N A Y

Bu tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../ 20.... tarih ve ... sayılı kararıyla tescillenmiştir.

Prof. Dr. Ahmet TEKİN

Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım “Dönüşümsel Liderlik, Öğretmen Özerkliği ve Öğretmen İyi Oluşu Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tezimin içindeki bütün bilgilerin doğru olduğunu, bilgilerin üretilmesi ve sunulmasında bilimsel etik kurallarına uygun davrandığımı, kullandığım bütün kaynakları atıf yaparak belirttiğimi, maddi ve manevi desteği olan tüm kurum/kuruluş ve kişileri belirttiğimi, burada sunduğum veri ve bilgileri unvan almak amacıyla daha önce hiçbir şekilde kullanmadığımı, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

.../.../...24

Kemal FİDAN

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca ve bu çalışmanın bütün aşamalarında bilgi birikimi, rehberliği, anlayışı ve sabrıyla gücünü ve desteğini mütemadiyen gösteren; tecrübesiyle, akademik yetkinliğiyle ve bilime adanmışlığıyla şahsıma ilham kaynağı olan kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ'a en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Ayrıca bu süreçte desteğini ve katkılarını esirgemeyen başta Dr. Öğrt. Üyesi Müslim ALANOĞLU olmak üzere Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün tüm değerleri hocalarına çok teşekkür ederim.

Gerek yüksek lisans eğitimimin gerekse bu akademik çalışmanın bütün güzelliklerini ve zorluklarını paylaştığım; daima yanımda olarak psikolojik, pratik ve bilişsel desteğini her hususta sarsılmaz şekilde yüreğimde hissettiğim değerli arkadaşım Cihat TURAN'a en içten teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

Araştırmama katılan ve sürece değerli katkılarını sunan tüm değerli meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Son olarak, bu araştırma sürecinde her ne kadar onları ihmal etmiş olsam da daima en büyük destekçilerim olan; sevgileri, sabırları ve inançlarıyla en zor anlarımda dahi yanımda duran annem Sevgi FİDAN'a ve kardeşim Kaan FİDAN'a sonsuz sevgi ve şükranlarımı sunarım.

Kemal FİDAN

Elazığ, 2024

ÖZ

Dönüşümsel Liderlik, Öğretmen Özerkliği ve Öğretmen İyi Oluşu Arasındaki İlişki

Kemal FİDAN

Yüksek lisans Tezi

FIRAT ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

2024, Sayfa: XV +206

Bu araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışları, öğretmen özerkliği ve öğretmen iyi oluşu arasındaki ilişkileri incelemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel modelde tasarlanan bu araştırmanın evrenini, Elazığ il merkezinde bulunan ortaöğretim kurumlarında 2022-2023 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak çeşitli türlerdeki lise kademelerinde görev yapan 412 öğretmenden oluşturulmuştur. Bu çalışmada veriler; Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği'nin 20 maddelik kısmını teşkil eden Dönüşümsel Liderlik Ölçeği (DLÖ), Öğretmen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ), Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği (WEMİÖ) ve kişisel bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Ölçme araçlarının uygulanması neticesinde elde edilen verilere ilişkin olarak öncelikle SPSS Amos 22 programıyla ölçeklere ilişkin doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) gerçekleştirilmiş ve ardından veriler SPSS 22 paket programına aktarılarak t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) (varyansların homojen olmadığı durumlarda Kruskal-Wallis H), Pearson Korelasyon analizi ve Çoklu Regresyon Analizi gerçekleştirilmiştir.

Yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgulara göre; dönüşümsel liderlik ölçeği genel düzeyinin ve dönüşümsel liderliğin idealize edilmiş etki ve entelektüel teşvik alt boyutlarının çok yüksek düzeyde, ilham verici motivasyon ve bireysel ilgi alt boyutlarının ise yüksek düzeyde algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin özerklik algılarının gerek ölçeğin genelinde gerekse öğretmen özerkliğinin alt boyutları olan öğretim süreci özerkliği, öğretimin programlanması özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutlarında çok yüksek, mesleki gelişim alt boyutunda ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmen iyi oluşunun öğretmenler tarafından çok yüksek düzeyde algılandığı tespit edilmiştir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin dönüşümsel liderlik algılarının genel manada cinsiyete göre farklılaştığını göstermektedir. Dönüşümsel liderlik ölçeğinin hem genelinde hem de idealize edilmiş etki, entelektüel teşvik ve bireysel ilgi alt boyutlarında erkeklerin algı düzeylerinin kadınlardan daha fazla olduğu, ancak ilham verici motivasyon alt boyutunda cinsiyetler arasında herhangi bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin dönüşümsel liderlik algılarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin dönüşümsel liderlik algılarının genel manada

branşıa göre farklılaşmadığı; yalnızca dönüşümsel liderliğin idealize edilmiş etki alt boyutunda sözel branştaki öğretmen algılarının diğer branş öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, öğretmen özerkliğinin cinsiyete, öğrenim durumuna ve branşıa göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin iyi oluş algılarının; cinsiyete göre anlamlı şekilde erkekler lehine farklılaştığı, öğrenim durumu ve branş değişkenlerine göre ise farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Genel manada dönüşümsel liderlik, öğretmen özerkliği ve öğretmen iyi oluşu arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Yalnızca dönüşümsel liderliğin alt boyutları olan idealize edilmiş etki ve ilham verici motivasyon ile öğretmen özerkliğinin mesleki gelişim özerkliği alt boyutu arasında düşük düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca araştırma bulguları; öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarının ve öğretmen özerkliğinin, öğretmen iyi oluşunun anlamlı yordayıcıları olduklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Dönüşümsel Liderlik, Öğretmen Özerkliği, Öğretmen İyi Oluşu



ABSTRACT

The Relationship between Transformational Leadership, Teacher Autonomy and Teacher Well-Being

Kemal FİDAN

Master Thesis

FIRAT UNIVERSITY

Institute of Educational Science

Department of Educational Science

Division of Educational Management

2024, P: XV+206

The purpose of this study is to examine the relationships between transformational leadership behaviors of school principals, teacher autonomy and teacher well-being according to teacher perceptions. The population of this study, which was designed in the relational model, one of the quantitative research methods, consists of teachers working in high schools in Elazığ city center in the 2022-2023 academic year. The sample of the study was composed of 412 teachers working in various types of high schools by using simple random sampling method. In this study, data were collected using the Transformational Leadership Scale (TLS), which constitutes the 20-item part of the Multifactor Leadership Scale, the Teacher Autonomy Scale (TEAS), the Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMIWLS) and a personal information form. Regarding the data obtained as a result of the application of the measurement tools, confirmatory factor analyses (CFA) of the scales were first performed with the SPSS Amos 22 program, and then the data were transferred to the SPSS 22 package program and t-test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) (Kruskal-Wallis H in cases where variances were not homogeneous), Pearson Correlation analysis and Multiple Regression Analysis were performed.

According to the findings obtained as a result of the analysis, it was concluded that the general level of transformational leadership scale and the idealized influence and intellectual stimulation sub-dimensions of transformational leadership were perceived at a very high level, while inspirational motivation and individual interest sub-dimensions were perceived at a high level. Teachers' perceptions of autonomy were found to be very high in both the overall scale and the sub-dimensions of teacher autonomy, namely autonomy of teaching process, autonomy of instructional programming and autonomy of professional communication, and high in the sub-dimension of professional development. It was also found that teacher well-being was perceived at a very high level by teachers.

The findings of the research show that teachers' perceptions of transformational leadership generally differ according to gender. It was determined that the perception levels of men were higher than women in both the overall transformational leadership scale and in the idealized influence, intellectual stimulation and individual interest sub-dimensions, but there was no difference between genders in the inspirational motivation sub-dimension. It was determined that teachers' perceptions of transformational leadership did not differ according to the education level variable. It was determined

that teachers' perceptions of transformational leadership did not differ in general according to branch; only in the idealized influence sub-dimension of transformational leadership, the perceptions of teachers in the verbal branch were higher than those of teachers in other branches. In the study, it was determined that teacher autonomy did not differ according to gender, educational status and branch. In addition, it was concluded that teachers' perceptions of well-being differed significantly in favor of men according to gender, but did not differ according to educational status and branch variables.

In general, there were moderate, significant and positive relationships between transformational leadership, teacher autonomy and teacher well-being. Only a low, significant and positive relationship was found between idealized influence and inspirational motivation, which are the sub-dimensions of transformational leadership, and the professional development autonomy sub-dimension of teacher autonomy. In addition, the findings of the study show that transformational leadership behaviors of school principals and teacher autonomy are significant predictors of teacher well-being according to teachers' perceptions.

Keywords: Transformational Leadership, Teacher Autonomy, Teacher Well-being



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BEYANNAME.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ	xiv
EKLER LİSTESİ	xv
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
I. GİRİŞ	1
1.1.Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Araştırmanın Sayıltıları (Varsayımları)	13
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	13
1.6. Araştırmanın Tanımları	13
İKİNCİ BÖLÜM	15
II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALANYAZIN	15
2.1. Liderlik ve Liderlik Kuramları	15
2.1.1. Özellikler Kuramı.....	19
2.1.2. Davranışsal Kuramlar.....	20
2.1.3. Durumsal Liderlik Kuramları.....	25
2.1.4. Yeni Liderlik Kuramları.....	32

2.1.4.1. Etkileşimsel Liderlik	33
2.1.4.2. Karizmatik Liderlik	34
2.1.4.3. Hizmetkar Liderlik	34
2.1.4.4. Vizyoner Liderlik	35
2.1.4.5. Etik Liderlik	35
2.1.4.6. Kültürel liderlik	36
2.1.4.7. Katılımcı Liderlik	36
2.1.5. Dönüşümsel Liderlik	37
2.1.6. Dönüşümsel Liderliğin Boyutları	40
2.1.6.1. İdealize Edilmiş Etki (Karizma)	41
2.1.6.2. İlham Verici Motivasyon	41
2.1.6.3. Entelektüel Teşvik	42
2.1.6.4. Bireysel İlgi	42
2.1.7. Eğitim Bağlamında Dönüşümsel Liderlik	43
2.2. Özerklik ve Mesleki Özerklik Kavramı	45
2.2.1. Öğretmen Özerkliği Kavramı	47
2.2.2. Öğretmen Özerkliğin Dayandığı Kuramsal Yapı ve Öğretmen Özerkliğine İlişkin Yaklaşımlar	50
2.2.3. Öğretmen Özerkliğinin Boyutları	57
2.2.3.1 Öğretmenlerin Öğretimsel Özerkliği	58
2.2.3.2. Öğretmenlerin Öğretimin Programlanmasındaki Özerkliği	59
2.2.3.3. Öğretmenlerin Mesleki İletişim Özerkliği	60
2.2.3.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özerkliği	60
2.2.4. Öğretmen Özerkliğinin Önemi ve İşlevleri	61
2.2.5. Öğretmen Özerkliğini Sınırlandıran Faktörler	62
2.3. İyi Oluş	63
2.3.1. Pozitif Psikoloji	65

2.3.2. İyi Oluş Kavramı	66
2.3.2.1. Öznel İyi Oluş	68
2.3.2.2. Psikolojik İyi Oluş.....	70
2.3.2.3. Sosyal İyi Oluş	73
2.3.2.4. Öğretmen İyi Oluşu	75
2.4. İlgili Araştırmalar	78
2.4.1. Yurt İçinde Yapılmış Olan Çalışmalar	78
2.4.1.1. Dönüşümsel Liderlik ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Olan Çalışmalar	79
2.4.1.2. Öğretmen Özerkliği ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Olan Çalışmalar	83
2.4.2. Yurt Dışında Yapılmış Olan Çalışmalar	90
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	100
III. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	100
3.1. Araştırmanın Yöntemi/ Deseni.....	100
3.2. Evren ve Örneklem.....	100
3.3. Araştırmada Yer alan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler	101
3.3. Veri Toplama Araçları.....	103
3.4. Araştırma Süreci.....	105
3.5. Verilerin Analizi.....	105
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	108
IV. BULGULAR.....	108
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	108
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	110
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	118
4.3.1. Korelasyon Analizi.....	118
4.3.2. Regresyon Analizi	120
BEŞİNCİ BÖLÜM	122
V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	122

5.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	122
5.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	126
5.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuçlar.....	132
5.4. Öneriler.....	137
5.4.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	137
5.4.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	138
KAYNAKLAR.....	140
EKLER.....	194
İZİN BELGELERİ.....	198
ÖZ GEÇMİŞ.....	206
İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	206

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1 McGregor'un X ve Y Kuramı	24
Tablo 2 Dönüşümsel Liderliğin Boyutları	40
Tablo 3 Öznel İyi Oluşun Bileşenleri	69
Tablo 4 Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Ait İstatistiksel Dağılımlar	101
Tablo 5 Ölçeklere Ait Basıklık, Çarpıklık, VIF ve Tolerans Değerleri	105
Tablo 6 Dönüşümsel Liderlik Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler	108
Tablo 7 Öğretmen Özerkliği Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler	109
Tablo 8 Öğretmen İyi Oluşu Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler	109
Tablo 9 Dönüşümsel Liderlik Ölçeğinin Boyutları ve Cinsiyet Değişkeni T- Testi Sonuçları.....	110
Tablo 10 Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin Boyutları ve Cinsiyet Değişkeni T- Testi Sonuçları.....	111
Tablo 11 Öğretmen İyi Oluş Ölçeğinin Cinsiyet Değişkeni T- Testi Sonuçları	112
Tablo 12 Dönüşümsel Liderlik Ölçeği Boyutları ve Öğrenim Durumu Değişkeni T- Testi Sonuçları.....	112
Tablo 13 Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin Alt Boyutlarının Öğrenim Durumu t Testi Sonuçları.....	113
Tablo 14 Öğretmen İyi Oluşu Ölçeğinin Öğrenim Durumu t Testi Sonuçları	114
Tablo 15 Dönüşümsel Liderlik Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.....	114
Tablo 16 Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.....	116
Tablo 17 Öğretme Süreci Özerkliği Alt Boyutuna Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları	117
Tablo 18 Öğretmen İyi Oluşu Ölçeğinin Branşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi.....	118
Tablo 19 Öğretmenlerin Dönüşümsel Liderlik, Öğretmen Özerkliği ve Öğretmen İyi Oluşu Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Testi Sonuçları.....	119
Tablo 20 Dönüşümsel Liderlik ve Öğretmen Özerkliğinin Öğretmen İyi Oluşunu Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	121

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Yönetim Izgarası Matrisi “Managerial Grid”	23
Şekil 2 Psikolojik İyi Oluş Teorisinin Temel Boyutları ve Kökenleri.....	72



KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ

DL : Dönüşümsel Liderlik

ÖÖ: Öğretmen Özerkliği

ÖİÖ: Öğretmen İyi Oluşu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ANOVA: Analysis of Variance (Tek Yönlü Varyans Analizi)

DFA: Düzenleyici Faktör Analizi



EKLER LİSTESİ

EK 1. Kişisel Bilgiler Formu	177
EK 2. Dönüşümsel Liderlik Ölçeği.....	195
EK 3. Öğretmen Özerkliği Ölçeği	196
EK 4. Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği	197
EK 5. Dönüşümsel Liderlik Ölçeği Uygulama İzni İçin E Mail.....	198
EK 6. Öğretmen Özerkliği Ölçeği Uygulama İzni İçin E Mail	199
EK 7. Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği Uygulama İzni İçin E Mail	200
EK 8. Etik Kurul Kararı	201
EK 9. MEM Anket Uygulama İzni	202
EK 10. Orijinallik Raporu.....	205

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, sayıtlarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmektedir.

1.1.Araştırmanın Problemi

Eğitim; bireylerin kişilik, zeka, özdenetim, ahlak ve yeterlik duygusunun yanı sıra, kendilerinin ve toplumun gereksinim duyduğu temel beceriler gibi potansiyel güçlerini aktif olarak geliştirmek için bir öğrenme-öğretme süreci oluşturma gayretidir. Bu bağlamda eğitim, bilinçli ve kasıtlı bir çabayı gerektirmektedir (Ertürk, 2016). Aynı zamanda, bilginin bireyler, örgütsel yapılar ve daha geniş sistemler arası karşılıklı etkileşim süreçlerinde yeniden yapılandırılarak ve çoğaltılarak yaşadığımız dünyanın anlamlandırılması çabalarının da bir tezahürü olan eğitim, toplumların gereksinimlerine yanıt verebilmek ve sosyal, kültürel, ekonomik, akademik ve politik çeşitli amaçları gerçekleştirebilmek için sistemli faaliyet gösteren yapılara ihtiyaç duymaktadır. Bu yapılar, hiç kuşkusuz ki ortak amaçların gerçekleştirilmesi için bir araya gelen bireylerin oluşturdukları eğitim örgütleridir (Meyer ve Rowan, 1978; Miskel, 1982; Nartgün, 2021).

Hayatın her alanına sirayet eden değişim ve dönüşümlerin etkileri elbette örgütler ve özellikle eğitim örgütleri tarafından kaçınılmaz olarak hissedilmektedir (Fullan, 1997; Kondakci vd., 2019; Turan, 2014). Tüm örgütsel yapılar gibi eğitim örgütleri de sosyal davranışa anlam ve istikrar sağlayan bilişsel, normatif ve düzenleyici yapılardan oluşmaktadır (Scott, 1995). Ancak en temelde varlıklarını sürdürme gayreti içerisindeki örgütler yalnızca istikrara odaklanan statik varlıklar değil (Tsoukas ve Chia, 2002), aksine makro ve mikro düzeylerdeki değişim ve dönüşümlerin doğasını göz ardı etmeden, ona uyum sağlayarak varlıklarını sürdürebilmek ve organik bir yapı içerisinde çevresel değişime yanıt verebilmek için yenilikçi bir niteliğe sahip yapılar olmalıdır (Burns ve Stalker, 1961). Sosyal, kültürel ve demografik değişimler, ekonomiye ve istihdama yönelik yeni modeller, küreselleşme, teknolojik ilerlemeler ve çeşitli çevresel faktörler, eğitim örgütlerinin değişime ilişkin müdahaleler başlatmasını ve değişime uyum sağlamasını zorunlu kılmaktadır (Beycioglu ve Kondakci, 2021, s.789). Değişim ve dönüşümlerin kesintisiz şekilde devam ettiği bir atmosferde ayakta kalabilen örgütlerin değişime en fazla uyum sağlayanlar olduğu vurgulanmaktadır (Ada ve Küçükali, 2016;

Kets de Vries, 2007). Ayrıca okulların sağlıklı biçimde bu değişim ve gelişimin bir parçası olmasının, hem eğitim örgütlerinin varlıklarını devam ettirmesi hem de toplumsal düzlemde ilerleyici sosyal değişim süreçlerinde etkin rol oynayabilmesi için gerekli olduğu ifade edilmektedir (Rosenblatt, 2004, s.2). Eğitim örgütlerinin değişime adapte olarak varlıklarını sürdürebilmesi ve gelişip ilerleyebilmesi için gereksinim duyduğu unsurların başında hiç kuşkusuz ki eğitim yöneticilerinin etkili liderlik davranışları ve becerileri gelmektedir (Northouse, 2019).

Örgütsel yapılar değişime uyum sağlayarak varlıklarını sürdürme gereksiniminin yanı sıra elindeki tüm kaynakları verimli şekilde kullanarak hep daha etkili ve işlevsel şekilde var oluş amaçlarını gerçekleştirme arayışı içindedir (Achterbergh ve Vriens, 2010; Buluç, 1996; Stogdill, 1950). Bu amaçların gerçekleştirilmesinde özellikle yöneticilerin liderlik davranışları yadsınamaz bir paya sahiptir. Eğitim bağlamında değerlendirildiğinde, eğitim örgütlerinin genel, özel, makro ve mikro olmak üzere birçok farklı amacının gerçekleştirilebilmesi, çağın gerekliliklerine ve toplumun beklentilere uygun şekilde tüm kaynakların etkili kullanılarak yönetilmesi ve eğitim örgütleri içerisindeki insan kaynaklarını teşkil eden öğretmenlerin eğitimin vizyon ve misyonu doğrultusunda harekete geçirilmesi eğitim yöneticilerinin liderlik becerileriyle doğrudan ilintilidir (Can, 2018). Bu çerçevede liderlik, örgüt içerisindeki ilişki ve faaliyetleri planlama, örgütlenme ve yapılandırma süreçlerinde diğer grup üyeleri üzerinde kasıtlı bir etki yaratarak tüm örgütü belirli bir amaç doğrultusunda harekete geçiren sosyal bir etki süreci şeklinde değerlendirilmektedir (Eren, 1993; Hoy ve Miskel, 2020; Yukl, 2013). Başarılı ve etkili liderliğin tanımı ve niteliklerine ilişkin alanyazında bir uzlaşısı söz konusu olmasa da örgütlerin değişim ve dönüşüme ayak uydurarak amaçlarını gerçekleştirmesinde en etkili liderlik yaklaşımlarından birisi, bu araştırma kapsamında da incelenen dönüşümsel liderliktir.

Dönüşümsel liderlik; örgüt üyelerini ya da takipçileri ortak bir hedef ve vizyon dahilinde harekete geçirmeyi hedefleyen, takipçileri çağdaş problem çözücülere dönüştürecek tutum ve davranışları cesaretlendiren, mentörlük yaparak ya da destek sağlayarak takipçilerin becerilerini ve liderlik kapasitelerini geliştirmeye gayret gösteren bir liderlik tarzıdır (Bass ve Avolio, 1990; Bass ve Riggio, 2006b). Örgütlerin mevcut bürokratik yapısının dışına çıkarak radikal dönüşümleri gerçekleştirmeyi amaçlayan ve kendi şahsi çıkarlarından ziyade örgütün ve örgütün bir parçası olan bireylerin çıkar ve

refahı ile ilgilenen dönüşümcü liderler, takipçileri üzerinde yüksek düzeyde motivasyon, güven ve amaçlılık duygusu yaratarak hem yüksek düzeyde örgütsel başarı hem de değişen çevresel koşulların gerektirdiği dönüşüm gereksinimlerini karşılama yönünde çaba göstermektedir (Bass, 1999; Effelsberg vd., 2014; Podsakoff vd., 1990).

Her geçen gün ivme kazanarak artan teknolojik gelişmeler ve sürekli farklılaşan toplumsal beklentiler; eğitim programları, öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi, okul içi ve dışı etkileşimler ve yasal prosedürler gibi eğitim-öğretime ilişkin birçok farklı dinamiği doğrudan etkilemekte ve eğitim-öğretimin tüm paydaşlarını arzu edilen hedeflere ulaşabilme doğrultusunda özgün, yenilikçi ve yaratıcı hareket etmeye zorlamaktadır. Harris (2002, s.2) eğitimden arzu edilen başarıyı elde etmenin ve gelişimi sağlamanın, eğitim kurumlarının değişim ve dönüşümü yönetme becerisine bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Nitekim toplumsal yapının şekillenmesinde ve geleceğin inşa edilmesinde oldukça kritik bir konumda bulunan eğitim kurumlarının (Mahony vd., 2011), değişime ve gelişime açık, tüm paydaşların inanarak ve benimseyerek o doğrultuda harekete geçeceği ortak ve yenilikçi bir vizyona ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için de şüphesiz ki etkili bir okul kültürünün yaratılması, öğretmenlerin de karar alma süreçlerine katılımlarını sağlayacak işbirlikçi bir okul ikliminin oluşturulması, öğretmenlerin mesleki ve bilişsel becerilerinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin duygusal olarak oluşturulan bu vizyona bağlı hareket etmesi, eğitim yöneticilerinin göstereceği yenilikçi ve değişim dönüşümü önemseyen liderlik davranışları ile mümkün hale getirilebilir.

Eğitimsel amaçların gerçekleştirilmesini ve okullardaki eğitimin niteliği ve kalitesini etkileyen en önemli unsurların başında eğitim yöneticilerinin liderlik davranışlarının yanı sıra eğitim örgütlerindeki nitelikli insan kaynağını oluşturan öğretmenler gelmektedir. Öğretmenlik mesleği pedagojik, etik ve toplumsal beklentiler çerçevesinde eğitim-öğretime ilişkin önceden belirlenen akademik bilgilerin ve sosyo-kültürel normların kurumsal ölçütlerle standartlaştırılarak aktarılması faaliyeti şeklinde tanımlanabilir. Nitekim öğretmenlik, hem uzmanlık gerektiren bir meslek olarak kabul edilmekte hem de bireylerin toplumsal düzene entegre olmasında ve toplumsal normların gelecek nesillere taşınmasında kilit rol oynayan profesyonel bir mesleki pratik olarak ifade edilmektedir (Karataş, 2020). Bu çerçevede öğretmenlik mesleği, entelektüel bir niteliğin yanı sıra toplumların sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel iklimi bağlamında ve yaşanan

çağın beraberinde getirdiği bir takım anlayış ve beklentiler çerçevesinde durmadan yeniden şekillendirilmektedir. Bu kapsamda, birçok araştırmacının öğretmenlik mesleğinin görev, sorumluluk ve ihtiyaçlarının yanı sıra öğretmenlik mesleğinin sınıf içindeki uygulamasına, eğitim sistemlerindeki yeri ve önemine ve öğretmenlik mesleğini işlevsel kılan ya da sınırlandıran faktörlere ilişkin çeşitli çalışmalar gerçekleştirdikleri görülmektedir (Çelikten, 2005; Hamberger ve Moore, 1997; Medley, 1977; Pearson ve Hall, 1993; Wilches, 2007). Öğretmenlik mesleğine yönelik bu önemli hususlardan biri öğretmen özerkliğidir.

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin mesleki faaliyetlerine ilişkin karar alma ve uygulama süreçlerinde belirli sınırlar içerisinde özgür hareket edebilmelerini ifade etmektedir (Çolak vd., 2017; Pearson ve Moomaw, 2005; Wilches, 2007). Aynı zamanda öğretmen özerkliği, kişinin kendisini gerçekleştirme ve geliştirme kapasitesi ile ilişkili olması bakımından da önemli bir kavram olarak değerlendirilebilir. Zira özerklik kavramının eğitim bağlamında tartışılmaya ve yaygınlaşmaya başlaması, formel eğitim süreçlerinde öğrenen özerkliğinin desteklenmesi ve öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde sorumluluk sahibi olması fikirlerine dayanmaktadır (Dam ve Legenhausen, 1999). Ayrıca bilgi-iletişim araçlarının gelişmesi ve yaygınlaşması, bilgiye erişimi kolaylaştırarak eğitim öğretimin formel sınırların dışında değerlendirilmesine ve öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu görüşünün kabul görmesine kapı aralamıştır. Dolayısıyla öğretmenler de bilginin aktarıcısı konumundan öğrenmenin aracısı konumuna evrilmiştir (Grosser ve de Waal, 2008). Ayrıca öğretmenlik mesleğine ilişkin algılar, görev ve sorumluluk tanımları ve öğretmenliğin icra edilme pratikleri de zaman içerisinde değişime uğramıştır (Tarman, 2012). Bu bağlamda günümüzde öğretmenlerin; profesyonellik, verimlilik, rekabetçilik, esneklik, sorumluluk alma, problem çözme, etkili iletişim ve liderlik becerileri gibi muhtelif özelliklere sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Gültekin, 2020; Hanushek ve Rivkin, 2006). Nitekim öğretmenlerin ifade edilen bu nitelikleri bünyesinde barındırabilmeleri, mesleki uygulamalarında daha fazla sorumluluk alabilmeleri ve daha etkili şekilde mesleklerini icra edebilmeleri, mesleki açıdan özerk yaklaşımlar sergileme kapasiteleriyle de bizzat ilişkilidir (Öztürk, 2011). Buna karşılık uygulamada öğretmenlerin yasal mevzuatlar, yönetmelikler, müfredat ve öğrencilerin istek, talep ve beklentileri tarafından çeşitli düzeylerde kısıtlandığı ifade edilebilir. Yine de öğretmen özerkliğini tıpkı insani gelişme

hedeflerine benzer şekilde mesleki bir gelişme hedefi olarak kabul etmek ve özerkliği sağduyu, işbirlikçi çalışma ve etkileşimden bağımsız düşünmemek, öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal potansiyellerini gerçekleştirme, mesleki gelişim ve mesleki tatmin arayışlarına katkı sağlayabilir (Ramos, 2006).

Öğretimsel amaçların gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin ve özerklik kapasitelerinin yanı sıra pozitif bir psiko-sosyal yapıya sahip olmaları da oldukça önem arz eden bir diğer husus olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlik mesleği her ne kadar tatmin edici ve ödüllendirici bir meslek olsa da tamamen insan odaklı olması dolayısıyla en stresli meslekler arasında gösterilmektedir (Billingsley ve Bettini, 2019; Kyriacou, 2001). Pedagoji, öğrenme-öğretme teorileri, müfredat ve eğitimsel-öğretimsel amaçlar gibi pek çok açıdan çeşitli sürekli değişiklikler de öğretmenlerin maruz kaldığı zorlukları artırarak öğretmenlerin kendilerini baskı ve stres altında hissetmelerine sebebiyet vermektedir (Louis ve Smith, 1991). Öğretmenlerin mental sağlıklarıyla negatif yönde ilişkili olan stres ve tükenmişlik gibi hususlar öğretmenlerin iş-yaşam memnuniyetsizliği, ruhsal ve fiziksel sağlık sorunları ve işten ayrılma niyeti gibi olumsuzlukların (Durr vd., 2014; Maslach vd., 2001) yanı sıra öğrencilerde düşük akademik başarıya ve negatif sosyal-duygusal sonuçlara da neden olmaktadır (Braun vd., 2019; Jennings vd., 2017; Pianta ve Hamre, 2009). Bahsedilen tüm bu olumsuzlukların olmayışını ifade eden öğretmen iyi oluşu, bu araştırma kapsamında incelenen bir diğer konudur.

İyi oluş kavramına yönelik; öznel (Diener, 1984), psikolojik (Ryff, 1989) ve sosyal (Keyes, 1998) iyi oluş olmak üzere birbirinden farklı bağlamlara sahip kuramsal yaklaşımların mevcut olduğu görülmektedir. Tüm bu bağlamları ihtiva eden Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ, 2004) pozitif psikolojik perspektifteki tanımlamasına göre iyi oluş; bireylerin yetenek ve kapasitelerinin bilincinde olarak fiziksel, ruhsal, duygusal, bilişsel ve sosyal potansiyellerini gerçekleştirerek gerek iş gerekse özel yaşantılarında üretken ve verimli olabilmeleri ve bu sayede bir parçası oldukları topluma fayda sağlayabilmeleridir. Stres ve depresyon gibi olumsuz durumlardan kaçınarak mutluluk ve doyum gibi olumlu duygu durumlarını ifade eden iyi oluş (Diener, 1984; Ryan ve Deci, 2001), bireylerin hem genel yaşam memnuniyetlerini ve yaşam kalitelerini artırmakta hem de sosyal etkileşimlerini ve iş yaşantılarını pozitif yönde etkilemektedir (Seligman vd., 2005). Bu bağlamda iyi oluş düzeyi yüksek öğretmenlerin, mesleklerine ilişkin haz

ve tatmin duygusuna sahip oldukları, yaşantılarında kaygı, stres ve depresyon gibi olumsuz duygu durumlarından muzdarip olmadıkları ve iş yaşantılarında öğrencileri, yöneticileri ve meslektaşları ile pozitif ve nitelikli şekilde iletişim kurdukları ifade edilmektedir (Holmes, 2005, s.80). Dolayısıyla öğretmenlerin görevlerini etkili şekilde icra edebilmelerinde sağlıklı ve pozitif bir psikolojik yapıya sahip olmalarının büyük önem arz ettiği ve bunun sağlanması için de öğretmenlerin iyi oluşlarının önemsenerek gözetilmesi gerektiği aşıkardır (McGregor vd., 2009; Mercer vd., 2016; Zakaria vd., 2021).

Öğretmen iyi oluşunu etkileyen unsurlar; bireysel, ilişkisel ve çevresel-bağlamsal olmak üzere üç farklı katagoride sınıflandırılabilir (Acton ve Glasgow, 2015; Aelterman vd., 2007). Alanyazın incelendiğinde öğretmen iyi oluşunu etkileyen bireysel unsurlar; öz-yeterlik (Bandura, 1986; Ngui ve Lay, 2019), özerklik ihtiyacı (Brady ve Wilson, 2021; Cihangir-Çankaya, 2005; Ebersold vd., 2019), profesyonel gelişim (Kessels, 2010), öğretmenlerin bilişsel ve duygusal kapasiteleri (Van Petegem vd., 2005) ve öğretmen inançları (McInerney vd., 2015) şeklinde sıralanabilir. İlişkisel unsurlar; öğretmenlerin öğrencileri ve meslektaşları ile etkileşimleri (Roffey, 2012; Spilt vd., 2011) ve öğretmenlerin yöneticileri ile profesyonel ilişkileri (Benevene vd., 2020; Retallick ve Butt, 2004) olarak ifade edilebilir. Öğretmen iyi oluşunu etkileyen çevresel-bağlamsal unsurlar ise; öğretmenlerin meslektaşları ile olan iş birliği düzeyleri (Yıldırım, 2014), iş yükü (Bliese ve Halverson, 1996), iş yoğunlaştırma (Laitinen, 2022), çalışma koşulları (Bakker vd., 2007) okul iklimi (Aelterman vd., 2007; Dreer, 2021), algılanan örgütsel destek (Caesens vd., 2016; Turan, 2023), örgütsel adalet (Hoy ve Tarter, 2004; Turan ve Kılıçoğlu, 2022) ve örgütsel bağlılık (Zhu vd., 2011) gibi örgütsel dinamikler ve çalışma yaşamına ilişkin olgular şeklinde değerlendirilebilir.

Okul başarısının sağlanması ve örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin birlikte mesai harcadıkları ve sürekli etkileşimde bulundukları okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmen iyi oluşu üzerinde önemli bir etkisinin olduğu ifade edilebilir. Liderlik davranışlarının öğretmen iyi oluşu üzerinde öğretmen-okul müdürü arasındaki etkileşimsel süreçler bağlamında ilişkisel; okul müdürünün okul iklimi, çalışma koşulları ve örgütsel faktörler üzerindeki rolü bağlamında ise çevresel etkileri söz konusu olabilir. Dönüşümsel liderlik kuramını şekillendiren ve genişleten Bass'e (1999, s.14) göre dönüşümcü liderler, takipçilerinin bireysel, sosyal ve duygusal

ihtiyaçlarını önemsemekte, onların kendilerini gerçekleştirme ve gelişim beklentilerine odaklanmakta ve takipçilerin, örgütün ve toplumun iyi oluş kaygıları ile ilgilenmektedir. Nitekim iyi oluş ile negatif yönde ilişkilendirilen stres, kaygı, iş yükü ve iş talepleri (Bakker ve Demerouti, 2007; Sonnentag, 2015) gibi faktörler, doğrudan ve dolaylı şekillerde yöneticilerin liderlik davranışlarından etkilenmektedir (Schaufeli, 2015). Alanyazında yöneticilerin dönüşümsel liderlik davranışlarının çalışanların iyi oluşları ile ilişkili olduğu ve çalışanların iyi oluşlarını yordadığına yönelik ampirik kanıtlar içeren çalışmalar bulunmaktadır (Arnold vd., 2007; Jacobs vd., 2013; Kelloway vd., 2012; Munir vd., 2012; Nielsen ve Munir, 2009; Tafvelin vd., 2011).

Eğitim ğretim bağlamında ise okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş motivasyonları ve performanslarını artırdığı (Andriani vd., 2018; Kouzes ve Posner, 2002; Ninkovic vd., 2018), öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu desteği sağladığı (Lunenburg, 2003) içsel motivasyonlarını artırdığı (Abdullah vd., 2018; Eres, 2011) ve iş tatminini pozitif yönde etkilediği (Safia, 2020) görülmektedir. Ayrıca duygusal tükenmişlik (Leithwood vd., 1996; Tsang vd., 2022; Zengin vd., 2021), işten ayrılma niyeti (Griffith, 2004; Sun ve Wang, 2017) ve örgütsel sinizm (Demirçelik ve Korkmaz, 2017) gibi olumsuz tutum ve davranışları azalttığı, öğretmenleri destekleyerek ve cesaretlendirerek duygusal kapasitelerini artırdığı (Geijsel vd., 2003) ğretmenlerin okul iklimi ve öz-yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği (Damanik ve Aldridge, 2017) yapılan araştırmalar kapsamında ortaya konmuştur. Okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışları ile ğretmen iyi oluşu arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu açıkça görülmektedir (Heidmets ve Liik, 2014; Kahraman ve Arastaman, 2022; Windlinger, 2021). Dolayısıyla ğretmenlerin bireysel ve psiko-sosyal ihtiyaçlarını dikkate alan, öğretmenleri destekleyen ve olumlu bir okul ikliminin oluşması yönünde çaba sarf eden okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarının; öğretmenlerin iyi oluşlarını pozitif yönde etkileyerek öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu tutum ve davranışlar sergilemesini sağlayabileceği, ve bunun neticesinde de ğretmen performansını artırarak okul başarını yükseltebileceği söylenebilir.

Öğretmen iyi oluşu ile ilişkilendirilebilecek ve öğretmenlerin iyi oluşlarını açıklayabilecek bir diğer olgu, öğretmenlerin mesleki özerklik davranışlarıdır. Özerklik kavramı ile iyi oluş arasındaki ilişkiye yönelik; öz-yeterlik (Bandura, 1986), z belirlemecilik (Ryan ve Deci, 2000), iş talepleri ve iş kaynakları modeli (Bakker ve

Demerouti, 2007) ve mesleki özerklik (Hackman ve Oldham, 1975) bağlamlarında çeşitli kuramsal yaklaşımların bulunduğu görülmektedir. İyi oluşu etkileyen bireysel faktörler arasında gösterilen (Aeltermann vd., 2007; Zee ve Koomen, 2016) ve bireylerin yeterlik ve etkililiklerine ilişkin kişisel algılarını ifade eden öz-yeterlik, bilişsel ve sosyal açıdan bireylerin yaşamlarını ilgilendiren hususlara ilişkin kontrol sahibi olabilmelerine bağlıdır (Bandura, 1986, s.391). Nitekim öğretmenler açısından değerlendirildiğinde, kendilerini mesleki açıdan yeterli gören öğretmenlerin, mesleklerine ilişkin aldıkları kararlarda ve uygulamalarında özerk hareket ettiğini gösteren çalışmaların da mevcut olduğu görülmektedir (Choi ve Mao, 2021; Işık, 2022; Noormohammadi, 2014; Skaalvik ve Skaalvik, 2014).

Ryan ve Deci (2000) tarafından kuramsallaştırılmış öz belirleme teorisi (self-determination theory) insan motivasyonuna, insanın kişisel gelişimine ve iyi oluşuna odaklanan bir makro teori niteliğindedir. Bu teoriye göre özerklik, yeterlik ve ilişkili olma biçimindeki üç motivasyonel etken, temel ve evrensel psikolojik gereksinimler olarak ifade edilmektedir (Gagne ve Deci, 2005). Bu üç temel psikolojik gereksinimin tatmini ve sosyal düzlemde desteklenmesi, sağlıklı insan işleyişi ve iyi oluş için hayati kabul edilmektedir (Ryan ve Deci, 2000, s.68). Dolayısıyla içsel ve dışsal motivasyonun beslenmesi ve temel psikolojik ihtiyaçlarının tatmininde bireylerin kendilerini yetkin ve özerk hissetmeye ihtiyaç duydukları ifade edilmektedir (Gagne ve Deci, 2005).

İş talepleri ve kaynakları modelinde ise (JD-R model) mesleki özerklik önemli iş kaynakları arasında gösterilmektedir (Bakker ve Demerouti, 2007; Bakker vd., 2007). Bu yönde gerçekleştirilmiş çalışmalar incelendiğinde özerkliği de içeren iş kaynaklarının çalışanların ve öğretmenlerin motivasyonunu, iş tatminlerini, işe bağlılıklarını ve iyi oluşlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Bakker ve Demerouti, 2007; De Lange vd., 2005; Demerouti ve Cropanzano, 2010; Dicke vd., 2018).

Kişilerin çalışma ortamları ve işleri üzerindeki kontrolü ve işlerine ilişkin kararlar alabilmesi bağlamında kavramsallaştıran mesleki özerkliğin (Evans ve Fischer, 1992; Hackman ve Lawler, 1971; Hackman ve Oldham, 1975) çalışanlarda yüksek motivasyon, etkililik ve iş doyumu gibi olumlu iş çıktılarıyla ilişkili olduğu gerçekleştirilmiş araştırmalar çerçevesinde ortaya konmuştur (Gozukara ve Simsek, 2015; Hackman ve Oldham, 1976; Taylor vd., 2003). Ayrıca özerkliğin iş stresi (Parkes ve von Rabenau, 1993) ve duygusal tükenmişlik (Bakker vd., 2005; Fernet vd., 2014) gibi olumsuz iş

çıkıklarını azalttığı, buna karşın çalışanların iyi oluş düzeylerini artırdığı görülmektedir (Clausen vd., 2022; de Jonge, 1995; Slemmon vd., 2015). Nitekim eğitimsel bağlamda değerlendirildiğinde, mesleki özerklik davranışı gösteren öğretmenlerin kendilerini bireysel, mesleki, entelektüel ve sosyal anlamda daha fazla geliştirme arayışında olacağı, özgün ve yenilikçi hareket edeceği, görevlerini daha motive şekilde icra ederek mesleklerinden daha fazla tatmin duyacağı ve dolayısıyla iyi oluş düzeylerinin artacağı söylenebilir. Ancak alanyazın incelendiğinde, öğretmen özerkliği ile iyi oluş arasında sınırlı sayıda çalışma olduğu saptanmıştır. Yapılan bu çalışmalarda öğretmen özerkliği ile öğretmen iyi oluşu arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir (Clausen vd., 2022; Ebersold vd., 2019; Peng vd., 2022; Yükselir ve Ozer, 2022).

Bu çalışmada dönüşümsel liderlik, öğretmen özerkliği ve öğretmen iyi oluşu arasındaki ilişki bir arada incelenmektedir. Alanyazında bu üç değişkeni bir arada inceleyen çok az sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Gilbert ve diğerleri., (2017) çeşitli iş kollarına mensup çalışanların katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmada dönüşümsel liderliğin çalışanların iyi oluşları ve tükenmişlik algıları ile ilişkisinde özerklik ve psikolojik kontrol yönetimi davranışlarının aracı rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak eğitim yönetimi alanında dönüşümsel liderlik, öğretmen özerkliği ve öğretmen iyi oluşu arasındaki ilişkiyi ayrı ayrı ele alan çalışmalar bulunsada bu üç değişkeni bir arada inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla mevcut bu araştırma, bu problemten yola çıkarak dönüşümsel liderlik, öğretmen özerkliği ve öğretmen iyi oluşu arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın problem cümlesi şu şekilde kurgulanmıştır:

“Öğretmenlerin, okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik tarzına ilişkin algıları ile öğretmen özerkliği ve öğretmen iyi oluşu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, dönüşümsel liderlik, öğretmen özerkliği ve öğretmen iyi oluşu arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu amaç istikametinde aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin dönüşümsel liderlik, öğretmen özerkliği ve öğretmen iyi oluşu algıları ne düzeydedir?

2. Öğretmenlerin dönüşümsel liderlik, öğretmen özerkliği ve öğretmen iyi oluşu algıları arasında; cinsiyet, öğrenim durumu ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

3. Öğretmenlerin dönüşümsel liderlik, öğretmen özerkliği ve öğretmen iyi oluşu algıları arasında nasıl bir ilişki vardır? Öğretmenlerin dönüşümsel liderlik ve öğretmen özerkliği algıları öğretmen iyi oluşunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Stogdill (1974, s.259) ironik bir şekilde neredeyse liderlik kavramını tanımlamaya çalışan araştırmacı sayısı kadar liderlik tanımının olduğuna dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Yukl (2013, s.9) liderliğin kavramsallaştırılmasında olduğu gibi, etkili liderlik davranışlarının ne olduğunu açıklamaya çalışan kavramların bir araştırmacıdan diğerine dramatik şekilde farklılık gösterdiğine vurgu yapmıştır. Bu çerçevede, etkili liderlik davranışlarının belirlenmesine yönelik tartışmalarda liderlik tarzlarının kuramsal ve pratik nitelikleri kadar liderlik davranışlarının etkinliğini belirleyen bireysel, ilişkisel, bağlamsal, çevresel ve gizil faktörlerin de önemli olabileceği göz ardı edilmemelidir. Ayrıca yaşamın her alanına kesintisiz şekilde nüfuz eden değişimlerin; bireysel ve toplumsal algı ve beklentileri, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik anlayış ve normları ve toplumsal yaşamın en önemli unsurlarından biri olan örgütleri sürekli yeniden yapılandırıldığı ve değişip dönüşmeye zorladığı tarihsel ve sosyal bir gerçekliktir.

Bu araştırmada incelenen dönüşümsel liderlik, elbette diğer tüm liderlik tarzları gibi insan faktöründen beslendiği için güçlü ve zayıf yönleri sahip olabilir. Buna rağmen dönüşümsel liderliğin, örgütsel yaşamı çevresel koşulların beraberinde getirdiği zorlu değişimlere adapte etme ya da örgüt yapılarında ve kültürlerinde zamanla işlevini yitiren anlayış ya da uygulamalara ilişkin radikal bazı dönüşümler gerçekleştirmeye yönelik çağdaş bir perspektif sunduğu söylenebilir (Reinhardt, 2004, s.23). Eğitim bağlamında değerlendirildiğinde, okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine ve kurumlarına ilişkin örgütsel bağlılık, mesleki adanmışlık, işe bağlılık, örgütsel mutluluk, iş doyumu, yaşam doyumu, öz-yeterlik, özerklik ve iyi oluş gibi olumlu duygu, tutum, davranış ve algılarını pozitif yönde etkilerken; iş stresi, mesleki tükenmişlik, örgütsel sinizm, yabancılaşma, çatışma, rol belirsizliği, kaytarma ve presenteizm gibi olumsuzlukları azaltacağı düşünülebilir.

Sınıf içi etkinliklerin planlanıp uygulanmasından öğretim programlarının oluşturulmasına, yönetsel süreçlerden okul içi iletişim ve mesleki gelişim süreçlerine değin öğretmenlerin birçok alanda söz sahibi olması ve inisiyatif alabilmesini ifade eden öğretmen özerkliği kavramı alanyazında son yıllarda popüler hale gelmeye başlamıştır. Nitekim içinde bulunduğumuz dijital çağın beraberinde getirdiği yeni bilişim ve iletişim araçlarının yaygınlaşarak eğitim alanına dahil olması, eğitim-öğretime ilişkin yaklaşımları da temelden sarsmış, öğretmenlerin mesleki anlayış ve pratiklerini güncelleme ihtiyacını hayati bir konuma taşımıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik sosyo-kültürel bağlamda değişen beklentiler, öğretmenlerin profesyonellik, rekabetçilik, esneklik, takım çalışması, yönetime katılım, sorumluluk alma ve problem çözme becerileri gibi yeni anlayış ve dinamikleri bünyesine katmasını zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla günbegün iş yükleri ve sorumlulukları artan öğretmenlerin mesleki faaliyetlerinde özerk hareket edebilme alanlarının da aynı ölçüde artması gerekmektedir (Öztürk, 2011).

Eğitime ilişkin katı merkeziyetçi yaklaşımların ve bu yönde alınan kararların öğretmen özerkliğini kısıtladığı bilinen bir gerçektir (Archbald ve Porter, 1994). Türk eğitim sisteminin yapısı ve merkeziyetçi karar alma pratikleri öğretmen özerkliğini kısmen sınırlandırma eğilimindedir (Şentürken ve Oğuz, 2020). OECD verileri (2016) Türkiye’de öğretmen özerkliğinin birçok boyutta orta ve düşük düzeyde olduğunu; öğretmenlerin yönetsel, mali ve öğretim programları gibi alanlarda tamamen merkeze bağlı hareket etmek zorunda olduklarını, en fazla öğretimsel boyutta özerkliğe sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Ancak, öğrencinin merkezde olduğu, öğrencilerin ilgi, istek ve farklılıklarının gözetilerek problem çözebilme ve eleştirel düşünme yetilerinin ortaya çıkartılmasına yönelik yeniden yapılandırmacı çağdaş eğitim yaklaşımı öğretmenin de bu öğretme-öğrenme sürecinde özgün bir role ihtiyacı olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenin öğrencinin öğrenme sürecinde daha sorumlu kararlar alabilmesine yardımcı olabilmesi, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin ve iletişimin gücüyle ve öğretmenin bağımsız ve kararlı tutumuyla ilintilendirilebilir. Eğitim öğretim sürecinin, ilgili ders içeriklerinin ve ders akışının planlanıp uygulanmasında, pedagojik ve eğitimsel kararların alınmasında, öğrencilerin değerlendirilmesi ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde öğretmenlerin söz sahibi olamaması, öğretmenlerin kendilerini

yalnızca bir memur gibi hissetmesine sebebiyet verebilir. Ayrıca bu durum, öğretmenlerin mesleki özgürlük ve bağımsızlık algılarına ket vurarak öğretmenlerin eğitim alanındaki değişimlere adapte olabilmelerini güçleştirebilir ve dolayısıyla mesleklerinden ve mesleklerini icra ettikleri kurumlardan soğumalarına sebebiyet verebilir (Conley, 1986). Dolayısıyla özerkliğe sahip olduğunu hisseden öğretmenlerin; yenilikçi bir anlayış doğrultusunda hareket etmeleri, kendilerini mesleki ve entelektüel anlamda daha fazla geliştirmeye gayret göstermeleri, öz-yeterlik duygusuna daha fazla sahip olmaları ve kendilerini daha iyi hissetmeleri beklenen bir durumdur.

Bu araştırma kapsamında incelenen bir diğer konu öğretmen iyi oluşudur. Öğretmenlerin kendilerini yalnızca mental açıdan sağlıklı ve iyi hissetmesini değil, aynı zamanda bireysel ve psiko-sosyal gereksinimlerini karşılayabilmesini ve çevresiyle kurduğu sağlıklı ve pozitif etkileşimleri de ifade eden öğretmen iyi oluşu, belki de en az öğretmenlerin mesleki ve pedagojik yeterlik ve nitelikleri kadar önemli bir husustur. Bilindiği üzere öğretmenlik mesleğinin odağında insan faktörü bulunmaktadır ve dolayısıyla öğretmenlik doğası gereği stresli bir meslek olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin akademik başarıları kadar ahlaki ve vicdani yapılarının, kişiliklerinin ve hayal dünyalarının şekillenmesinde öğretmenlerin doğrudan etkisinin olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Nitekim öğretmenlerin mental sağlıklarının iyi olmaması, stres, depresyon ve tükenmişlik gibi olumsuzluklar yaşarken mesleklerini icra etmesi, öğrencilerin akademik başarısızlıklarının yanı sıra öğrenciler açısından istenmedik birçok duygusal, sosyal ve psikolojik sonuçlara da sebep olabilmektedir (Pianta ve Hamre, 2009). Açıkçası, öğretmenlerin iyi oluşlarını olumsuz yönde etkileyebilecek koşulların ve sorunların iyi analiz edilmesi, öte yandan iyi oluşlarını yükseltebilecek dinamiklere yönelik daha fazla bilimsel çalışmaların gerçekleştirilmesi ve öğretmen iyi oluşunu artırmaya yönelik çok boyutlu önlemler alınması gerekmektedir.

Alanyazın taraması neticesinde dönüşümsel liderlik, öğretmen özerkliği ve öğretmen iyi oluşu konularına yönelik araştırmaların bulunduğu, fakat bu değişkenleri bir arada ele alan ve bu olgular arasındaki doğrudan ya da dolaylı ilişkileri ortaya koyan çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Dolayısıyla mevcut çalışmanın bu kavramlar arasındaki ilişkilere bir arada odaklanarak kayda değer ve önemli sonuçlara ulaşabileceği ve ilgili boşluğun kapatılması bakımından eğitim yönetimi alanyazınına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik tarzı, öğretmen

özerkliği ve öğretmen iyi oluşu konularının bu araştırma kapsamında incelenmesinin önemli sebeplerinden birisi de bu olguların eğitim-öğretim uygulamaları ve süreçleri açısından arz ettiği önemdir. Mevcut bu araştırma neticesinde, iyi oluş kavramına yönelik farkındalığı artırabilecek, uygulayıcılar için yapıcı ve yol gösterici olabilecek ve ilerde gerçekleştirilecek araştırmalara dayanak teşkil edebilecek sonuçlara ulaşılması hedeflenmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları (Varsayımları)

Bu araştırma, aşağıdaki sayıltılardan hareketle gerçekleştirilmektedir:

1. Kullanılan veri toplama araçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarını belirlemek için yeterlidir.
2. Araştırmaya katılan öğretmenler veri toplama araçlarına doğru ve samimi şekilde yanıt vermişlerdir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar, aşağıda ifade edilen sınırlılıklar çerçevesinde elde edilmiş bulgularla sınırlıdır.

1. Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Elazığ ili merkez ilçesindeki ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Bu araştırmanın sonuçları, “Dönüşümsel Liderlik Ölçeği”, “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” ve “Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği” ile toplanmış verilerin analizinden elde edilmiş bulgularla sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Tanımları

Dönüşümsel Liderlik: Bireylerde, örgütsel yapılarda ve sosyal sistemlerde değişimi önceleyerek takipçileri ortak bir vizyona ve hedefe bağlı kılmaya, takipçileri yenilikçi problem çözücüler haline getirecek tutum ve davranışlar sergilemeye ve takipçilere koçluk, mentörlük ve destek sağlayarak takipçilerin liderlik kapasitelerini geliştirmeye odaklanan bir liderlik tarzıdır (Bass ve Riggio, 2006).

Öğretmen Özerkliği: Öğretmenlerin mesleki faaliyetlerine ilişkin kararlarında ve uygulamalarında belirli bir yetki ve serbestlik alanına sahip olabilmeleri ve meslekleriyle

ilgili hususlarda belirli ölçülerde bağımsız hareket edebilmeleridir (Çolak vd., 2017; Friedman, 1999).

Öğretmen İyi Oluşu: Çevresel faktörler ile öğretmenlerin bireysel gereksinim ve beklentileri arasındaki uyumun sonucunda ortaya çıkan olumlu bir sosyo-duygusal durumdur (Aelterman vd., 2007). Aynı zamanda öğretmen iyi oluşu, öğretmenlerin meslektaşları, öğrencileri ve yöneticileriyle sürdürdükleri işbirlikçi süreçler neticesinde ortaya çıkan hem bireysel hem de mesleki tatmin, amaçlılık ve mutluluk duygusudur (Acton ve Glasgow, 2015).



İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan dönüşümsel liderlik, öğretmen özerkliği ve öğretmen iyi oluşu kavramlarına ilişkin alanyazındaki bilgiler yer almaktadır.

2.1. Liderlik ve Liderlik Kuramları

Liderlik, insanların ortak amaçları ve çıkarları doğrultusunda bir arada yaşamaya başladığı ilk çağlardan günümüze değin önemini muhafaza eden son derece ilgi çekici bir olgudur. Nitekim insanların bir araya gelerek topluluklar halinde yaşamaya başlaması, önceleri temel gereksinimlerini karşılama ve hayatta kalma çabalarının bir tezahürüyken; insanlar arasındaki etkileşimlerin artması, insanların topluluklar halinde yaşadıkça ortaya çıkan sinerji ve birlikteliğin öneminin farkına varması ve kolektif çabanın önceleri tahayyül bile edilemeyen muazzam gelişimlere kapı aralaması, daha sonrasında çok daha büyük ve nitelikli insan topluluklarının ve medeniyetlerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Fernandez-Armesto, 2007). Toplulukların karmaşıklıkla süreci; kendilerini ortak bir amaca yönlendiren, karşılaştıkları sorunların çözümünde kendilerine önderlik eden ve ortak çabayı organize eden liderleri ve liderlik olgusunu beraberinde getirmiştir (Allio, 2012).

Tarihsel bağlamda, neredeyse tüm medeniyetlerde insanlara önderlik eden lider figürlerine ilişkin sayısız efsane ve hikayenin bulunduğu görülmektedir (Yukl, 2013). Bu çerçevede, liderliğin evrensel nitelikte bir olgu olduğu ifade edilebilir (Özdemir, 2018; Paige, 1977). Ancak, liderlik insan uygarlığının erken dönemlerinden beri var olan bir kavram olsa da liderlik olgusunun günümüzdeki anlamda kavramsallaştırılıp kullanılmasının yakın bir geçmişe dayandığı belirtilmektedir (Bass, 1990b). Nitekim günümüzde lider olarak tanımladığımız figürlerin tarihtel süreçte reis, kabile şefi, kral, imparator, padişah ve sultan gibi kavramlarla nitelendiği (Bass, 1990a) günümüzdeki anlamda lider sözcüğünün (leader) ilk kez 12. yüzyılda kullanıldığı ve liderlik kavramının (leadership) yine ilk kez 19. yüzyılda Britanya Parlamentosu'nda karşılık bulduğu görülmektedir (Özdemir, 2018).

Liderliğe ilişkin gerçekleştirilen ilk detaylı kavramsallaştırma, büyük adam kuramı (great-man theory) çerçevesinde 1841 yılında Thomas Carlyle tarafından

gerçekleştirilmiştir. Carlyle'ın (1841) liderlik söyleminde liderler, insan varoluşunu ve medeniyetini yükseltme yetisine sahip özel bireyler olarak Tanrı tarafından insanlığa sunulmuş bir armağan şeklinde ifade edilmektedir. Dolayısıyla bu yaklaşım, üstün niteliklere sahip belirli bireylerin dünyayı değiştirebilecek güce doğuştan sahip olduğunu iddia etmektedir (Carlyle, 1841; Northouse, 2019). İleriki süreçte liderliğe ilişkin gerçekleştirilen kavramsallaştırmalar bu söylem ve yaklaşımı eleştirse de (Yukl, 2013), Carlyle'ın (1841) büyük adam kuramının modern liderlik söylemi ve yaklaşımlarının gelişimine kuramsal, sosyolojik ve antropolojik bir çerçeve sunarak kapı araladığı ifade edilmektedir (Bryman, 2011a).

Liderlik kavramının tarihsel gelişiminde önemli rol oynayan bir diğer kavramsallaştırma ise Max Weber'in karizma kavramıdır. Weber ve diğerlerine (1947) göre karizma olgusu, algılanan yeterlilik, kişisel çekicilik ve sosyo-ekonomik konum gibi niteliklerin bir bileşkesini oluşturarak liderlerin toplumsal kesimleri harekete geçirebilme bağlamında sahip olduğu gücün ve takipçilerini etkileyebilme yeteneğinin özünü oluşturmaktadır.

Günümüzde liderliğin; eğitim, yönetim bilimi, siyaset, savunma bilimi, sosyoloji ve işletme gibi bilimlerin bilimsel alanlar ve örgütsel yapılar açısından son derece kritik öneme haiz bir kavram olduğu bilinmektedir. Teknolojinin sosyal, kültürel ve ekonomik tüm yapılar üzerindeki yadsınamaz etkisi ve günden güne sertleşen rekabet ikliminin, liderliğin daha da ön plana çıkmasına zemin hazırladığı ifade edilebilir. Bu bağlamda, liderliğin önemi, mahiyeti ve kuramsal temellerine ilişkin araştırmaların özellikle içinde bulunduğumuz yüzyılda önemli ölçüde hız ve ivme kazandığı ve dolayısıyla liderliğe ilişkin yeni paradigma ve yaklaşımların geliştirildiği vurgulanmaktadır (Avolio vd., 2009; Bass, 1990b; Borgmann vd., 2016; Northouse, 2019).

İki ya da daha fazla insan arasındaki etkileşimler neticesinde ancak var olabilen (Janda, 1960) ve sosyal, politik, bürokratik, hiyerarşik ve kurumsal yapılardaki formal ve informal ilişki ağları içerisinde kendine uygulama alanı kazanabilen liderlik kavramına ilişkin sayısız tanımlama girişiminin bulunduğu açıktır. Birçok araştırmacı ve kuramcı liderliğe dair birbirinden niteliksel ve bağlamsal açıdan birçok farklı tanımın bulunduğu dikkat çekmektedir (Allio, 2012; Bass, 1990b; Bennis, 1959; Bryman, 2011b; Lunenburg ve Ornstein, 1996; Northouse, 2019; Stogdill, 1948; Yukl, 2013). Tanımların bu denli fazla olması ve birbirinden büyük ölçüde farklılaşması, liderlik

olgusunun kompleks doğası (Bryman, 2011b), liderliğin birbirinden farklı sosyal ve kültürel bağlamlarda ve birçok farklı alanda kendine uygulama alanı bulması (Owens ve Valesky, 2015) ve bu alan ve yapıların hem birbirinden farklı prensip ve amaçlara sahip olması hem de sosyo-kültürel, ekonomik ve örgütsel yaşamın olağan bir unsuru haline gelen değişim ve dönüşümlere sürekli maruz kalması ile açıklanabilir.

Dess ve Picken (2000), liderlik uygulamalarının teknik uzmanlık, özen, hassasiyet, tutarlılık, kesinlik ve yüksek güven düzeyi gibi muhtelif nitelikleri bulunduğunu ve dolayısıyla liderliğe ilişkin çatı işlevi görecektir, ortak, basit ve yönetim odaklı tanımların işlevsel olmadığını belirtmektedir. Bu bakımdan; değişimin yaşamın en temel dinamiklerinden birisi olması, çalışma ortamlarının, kültürlerin kesintisiz yeni bilgi akışlarıyla sürekli bir dönüşüm içerisinde olması, gerçekleşen psiko-sosyal gelişmeler ve örgütsel karmaşıklıklar (Amabile vd., 2004), liderliğe ilişkin yaklaşımların farklılaşmasında etkili olan unsurlar olarak gösterilebilir. Stogdill (1974, s.259) ise bu konuya ilişkin, neredeyse liderlik kavramını tanımlaya çalışan kişilerin sayısı kadar farklı liderlik tanımlarının bulunduğunu ifade etmiştir.

Yukl (2013, s.8), liderlikle ilgili gerçekleştirilen kuramsal ve operasyonel tanımların; özellikler, davranışlar, etkileşim biçimleri, etkiler, rol ilişkileri ve yönetsel konumlar gibi farklı bağlamlarda algılanarak gerçekleştirildiğini belirtmekte ve bu çerçevede liderliğin bir sosyal etkileme dinamiği ve süreci olduğunu vurgulamaktadır. Alanyazında sosyal etkileme dinamiği ya da süreci çerçevesinde benzer birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlara göre liderlik, sosyal bir grubu birbirine bağlayan, onu spesifik hedefler doğrultusunda etkileyen, motive eden ve belirli bir vizyon dahilinde takipçilerini arzu edilen amaçlara ulaştırmaya yönelik hareket eden kişilerin bütünsel çabalarını ifade etmektedir (Bennis ve Nanus, 1985; Hoyle, 2007; Newstrom ve Davis, 2002; Robbins, 1994). Ayrıca Stogdill (1948) gerçekleştirmiş olduğu araştırmada, liderlik olgusunun öngörü, cesaret, bilgelik, ilham verme, dürüstlük, tarafsızlık ve destekleyicilik gibi nitelikler çerçevesinde şekillendiği; bu bağlamda liderliğin bir gruba mensup kişileri belirli hedefler doğrultusunda etkileme ve yönlendirme faaliyeti olarak görülebileceğini ifade etmektedir. Zel (2006, s.109) liderliği davranış temelinde kavramsallaştırmakta ve bir grubu ortak amaçlar doğrultusunda yönlendirmek için gerçekleştirilen eylem ve davranışları, liderlik pratiği olarak tanımlamaktadır. Katz ve Kahn'a göre (1966) liderlik,

örgüte ilişkin hususlarda örgütün tüm bileşenlerini bir takım tutum ve davranışlar vasıtasıyla etkileme eylemi şeklinde kavramsallaştırılmıştır.

Liderliğe ilişkin bir başka yaklaşım ve kavramsallaştırma çerçevesinin davranış ve kabiliyet temelinde şekillendiği bilinmektedir. Bu bağlamdaki birçok tanım göz önünde bulundurulduğunda, liderlik kavramının etkileme kabiliyeti, iletişim becerisi, ileri görüşlülük, hırs, coşku, vizyonerlik, rol-model olma, otantiklik ve yaratıcılık gibi nitelik, yetenek ve faktörlerle ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Koontz vd., 1984; Newstrom ve Davis, 2002; Rue ve Byars, 2009). Ancak her ne kadar liderliğin ilişkili olduğu unsurlara ve liderliği tanımlayabilecek kavram ve olgulara ilişkin kabul edilebilir bir uzlaşa bulunmasa da birçok araştırmacının liderliği; karşılıklı etkileşim süreçlerinde bir grubu belirli bir amaç istikametinde ve istedik şekilde etkileme, yönlendirme, biçimlendirme ve yenileme gayreti temelinde algılayarak tanımladığı ifade edilebilir (Hoy ve Miskel, 2020; Lord ve Maher, 1991; Northouse, 2019; Yukl, 2013). Hoy ve Miskel, (2020, s. 377) liderliğin tanımına ilişkin daha geniş bir çerçeve çizerek ve liderliğe yönelik farklı yaklaşımları sentezleyerek liderliği; içsel ve dışsal olgulardan hem etkilenen, hem de onlara yön veren, örgüte ya da gruba ilişkin amaçları belirleyen ve yönlendiren, faaliyetleri organize eden ve ayrıca bireylerin motivasyonlarını, becerilerini ve güç ilişkilerini etkileyen sosyal bir süreç olarak tanımlamıştır. Burns'e göre (2007) liderlik, bir liderin gerek kendi gerekse takipçilerinin ihtiyaçlarını, isteklerini, değerlerini ve beklentilerini göz önünde bulundurarak üyesi olduğu grubu ortak amaçları gerçekleştirmek için ikna edebilme eylemi olarak tanımlanmaktadır. Bass (1990a) ise liderliği davranışsal temelde ve çok boyutlu şekilde kuramsallaştırmakta ve liderliği, örgütü ve örgütün tüm bileşenlerini değişim doğrultusunda harekete geçirmek şeklinde tanımlamaktadır.

Alanyazındaki sayısız tanım ve yaklaşımlar bağlamında liderlik olgusunun; karşılıklılık temelinde lider ve takipçiler arasındaki etkileşime dayanan bir süreci, ortak amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen senkronize ve amaçlı eylemler örüntüsünü, sosyo-psikolojik değişkenler ve çevresel koşulların etkilerine dayanabilecek dinamiklerin arayışını ve yaşanan değişim ve dönüşümlerin içsel ve dışsal etkilerine entegre olup bu süreci kontrol edebilecek özerk organizmaların kolektif işleyişinin sürdürülmesini ihtiva ettiği söylenebilir. Bu kısımda liderliğe ilişkin tanımlara yer verilmiş olup devam eden

yazında liderlikle ilgili birbirinden oldukça farklı kavramsallaştırmaların ortaya çıkmasına zemin hazırlayan liderlik kuramlarına yer verilecektir.

2.1.1. Özellikler Kuramı

Liderliğe ilişkin gerçekleştirilen ilk kuramsal çerçevelerden biri özellikler kuramı ya da özellikler yaklaşımıdır. Lider olarak kabul edilen insanları diğerlerinden ayıran temel unsurlara odaklanan özellikler yaklaşımı, liderlerin belirli fiziksel, mental ya da kişilik özellikleri bakımından liderlik vasfına haiz olduğunu belirtmektedir (Northouse, 2019). Teorik çerçevesi büyük adam teorisine (great man) dayanan özellikler kuramı, hem liderler tarafından sahip olunan ve doğuştan gelen spesifik özellikleri belirlemeye (Law ve Glover, 2000) hem de başarılı ve etkili liderlik uygulamalarının dayandığı temeller ile birlikte belirlenen özelliklere uygun liderleri tespit ederek gelecekte yönetici olarak bu özelliklere sahip olanları seçme gibi pratik amaçlara odaklanmaktadır (Daft, 1988). Carlyle (1841) tarafından kavramsallaştırılmış olan büyük adam teorisi, çekicilik, zeka, karar verme becerisi ve cesaret gibi bir takım belirli özelliklere ve yeteneklere sahip kişilerin sadece liderlik potansiyeline sahip olduğunu ve lider olarak kabul edilebileceğini iddia etmektedir. Bu bağlamda, özellikler yaklaşımını büyük adam teorisinin sistemli bir genişleme paketi gibi varsaymak mümkün görünse de, özellikler yaklaşımı belirli liderlik özelliklerinin doğuştan geldiğini kabul etmesine rağmen liderlik özelliklerinin daha sonradan da kazanılabileceğini ifade etmektedir.

Özellikler kuramına göre liderliği belirleyen temel niteliklerin alanyazında boy, kilo, dış görünüş gibi fiziksel özellikler; zeka, karizma, bilgi, gerçekçilik ve ileri görüşlülük gibi psiko-sosyal ya da kişilik özellikleri; algı, güven verme, oto-kontrol, cesaret ve hırs gibi duygusal özellikler ve iletişim, samimiyet ve kendini kabul ettirme gibi sosyal özellikler çerçevesinde kavramsallaştırıldığı görülmektedir (Ekvall ve Arvonen, 1991; Ghiselli, 1963; Koçel, 2011; Özdemir, 2018). Yukl (2013) özellikler kuramı temelinde 1900'lü yıllarda yüzlerce çalışma yapılmasına rağmen etkili ve başarılı liderliğin ihtiva ettiği temel özellikleri ve liderliğin dayandığı temel dinamikleri ortaya koyan ve lider olmayı garantileyen ortak bir teorik çerçevenin kurulamadığını vurgulamaktadır.

Özellikler yaklaşımı çerçevesinde en kapsamlı araştırmaları gerçekleştiren Stogdill (1948, 1974), liderliğin dayandığı temel dinamikler ile liderlerin sahip olduğu özelliklere ilişkin 1904-1947 arasında gerçekleştirilmiş 124 çalışmayı, 1948-1970 yılları arasında

yürütölmüş 163 çalışmayı incelemiş ve liderliğe ilişkin özelliklerin farklı durum ve bağlamlarda birbirinden farklılaştığı, liderleri diğer kişilerden ayıran tutarlı, belirli ve kesin bir ayrımın bulunmadığı ve ayrıca etkili liderliğin, liderler ile takipçileri arasındaki etkileşimsel süreçlerden etkilendiğı bulgusuna ulaşmıştır. Nothouse (2019), Stogdill'in elde ettiğı bulguların liderlik davranışlarına ve pratiklerine odaklanmaya ve dolayısıyla davranışsal liderlik kuramının ortaya çıkmasına zemin hazırladığını belirtmektedir.

Özet olarak özellikler kuramı, liderliğin doğuştan gelen ve süreç içerisinde kazanılarak geliştirilen muhtelif özelliklere sahip olduğu ve belirli bu özelliklerin etkili liderliği belirlediğı varsayımına dayanmaktadır. Ancak Stogdill'in araştırmaları (1948; 1974) liderliğin süreç içerisinde bireyler ve sosyal olgular arasındaki etkileşimler çerçevesinde şekillendiğı ve çeşitli olgu ve unsurlar aracılığıyla sürekli yeniden yapılandırıldığına işaret ederek liderliğin temel dinamiklerini incelemeye ilişkin yeni yaklaşımların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu kapsamda, devam eden yazında davranışsal liderlik kuramlarına yer verilmektedir.

2.1.2. Davranışsal Kuramlar

Başarılı, etkili ve ideal liderlik özelliklerinin belirlenmesine ve liderliğin kökeni ile temel dinamiklerinin anlaşılmasına yönelik gerçekleştirilen araştırmaların ortak bulgulara ulaşma hususunda yeterince başarılı olamaması (Stogdill, 1948), liderliğe ilişkin yaklaşım ve paradigmalarda farklılaşmaya sebep olmuş ve liderliğe ilişkin paradigmların odak noktasını liderlerin kim olduklarından ziyade psiko-sosyal bağlamda liderliğin ne olduğuna çevirmiştir (Den Hartog ve Koopman, 2001). Davranışsal yaklaşımlar, görev davranışı ve ilişki davranışı olmak üzere iki boyutta ideal ve etkili liderlik uygulamalarını ve tipik davranışlarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Görev davranışı, belirli amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda grup üyelerine yardımcı olabilecek tutum ve davranışlara odaklanan bir süreci; ilişki davranışı ise, lider ve takipçileri arasındaki etkileşimler neticesinde grup üyelerini rahatlatabilecek unsurları ve lider ile takipçileri arasında kurulan bağı ifade etmektedir (Norhouse, 2019). Davranışsal kuramları özellik kuramından ayıran en temel husus, liderliğin doğuştan gelen belirli özelliklerden ziyade süreç içerisinde kazanılan çeşitli becerilerden ileri geldiğı düşüncesidir. Davranışsal kuramlar etrafında şekillenerek gerçekleştirilen araştırmalar arasında Ohio State Üniversitesi Araştırması, Iowa Çalışmaları, Michigan

State Liderlik Araştırması ve Blake ve Mouton'un Yönetim Stili Matrisi ve Hawthorne Araştırmalarıdır.

2.1.2.1. Iowa State Üniversitesi Araştırmaları

1930'lu yıllarda Iowa State Üniversitesi'nde gerçekleştirilen ve liderlik davranışlarına odaklanan çalışmalar üç liderlik stilinin bulunduğunu ortaya koymuştur: *otokratik*, *demokratik* ve *laissez-faire* (Bryman, 2011a). *Otokratik liderlik*, yönetimin liderde toplandığını, yönetimde otoritenin merkezileştirilerek gücün bulunulan pozisyondan, örgütsel ödüllerin kontrolünden ve zorlamadan ileri geldiğini varsayan bir liderlik stilidir (Daft, 1988). *Demokratik liderlik*, yönetim yetkisinin ve otoritenin lider ve takipçileri arasında paylaşıldığı, yönetime katılımın teşvik edildiği, örgütsel amaçlara ulaşabilmek için karar verme ve uygulama süreçlerinde lider ve takipçiler arasında destekleyici bir iklimin bulunduğu ve cezalardan ziyade ödüllere odaklanıldığı bir yönetim stilidir (Hersey, 1984). *Laissez-faire liderlik*, Bass (1990a) tarafından en etkisiz liderlik stili olarak ifade edilen, liderin yönetime ilişkin hiçbir hususta herhangi bir inisiyatif almadığı, karar verme süreçlerinde grubun kendi haline bırakıldığı ve herhangi bir liderlik davranışının gözlemlenmediği bir yönetim stili olarak tanımlanmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 1996).

2.1.2.2. Ohio State Üniversitesi Liderlik Araştırmaları

Davranışsal liderlik kuramı çerçevesinde gerçekleştirmiş ve daha sonraki süreçte gerçekleştirilmiş diğer çalışmalara öncü olduğu ifade edilen Ohio State Üniversitesi liderlik araştırmaları, 1945 yılında başlayarak etklili liderlik davranışlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda, Liderlik Davranışlarını Tanımlama Ölçeği (LBDQ) ortaya çıkartılmıştır (Collett, 2016; Hoy ve Miskel, 2020). Liderliği tanımlamaya yönelik iki ana kategori (Stogdill, 1974) üzerinde durulmuştur: görev yönelimli başlatma ya da inisiyatif alma (initiating structure) ve ilişki yönelimli kişiyi dikkate alma (consideration). Görev yönelimli başlatma ya da inisiyatif alma, liderin örgütsel amaçlar doğrultusunda gerçekleştirdiği planlama, örgütleme, koordinasyon, kontrol ve inisiyatif kullanma ve değerlendirme şeklindeki davranış ve uygulamalarını kapsamaktadır (Norhouse, 2019). Dikkate alma ise, lider ile takipçileri arasındaki güven ve iyi ilişkileri ortaya çıkaran etkileşimsel süreçleri kapsayan tutum ve davranışları ifade etmektedir (Hoy ve Miskel, 2020). Bu araştırmalar çerçevesinde elde edilen sonuçların; liderlerin daha fazla görev

odaklı liderlik davranışlarını, takipçilerin ise ilişki odaklı liderlik davranışlarını önemli gördüğü, bu iki liderlik davranış yöneliminin yüksek olduğu örgütsel yapılarda hem örgüt içi ilişkilerin daha sağlıklı kurulabileceği hem de çalışanlarda performans artışı gözlenerek örgütsel amaçlara daha etkin şekilde ulaşabilmenin mümkün olabileceğini gösterdiği ifade edilmektedir (Hoy ve Miskel, 2020). Ancak English (2006) bu iki yönelimden hangisini kullanmanın daha etkili ve başarılı olacağını kestirmenin mümkün olmadığını, duruma ve yerine göre bu yönelimleri kullanabilme ve aralarında bir denge kurabilmenin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

2.1.2.3. Michigan State Üniversitesi Araştırmaları

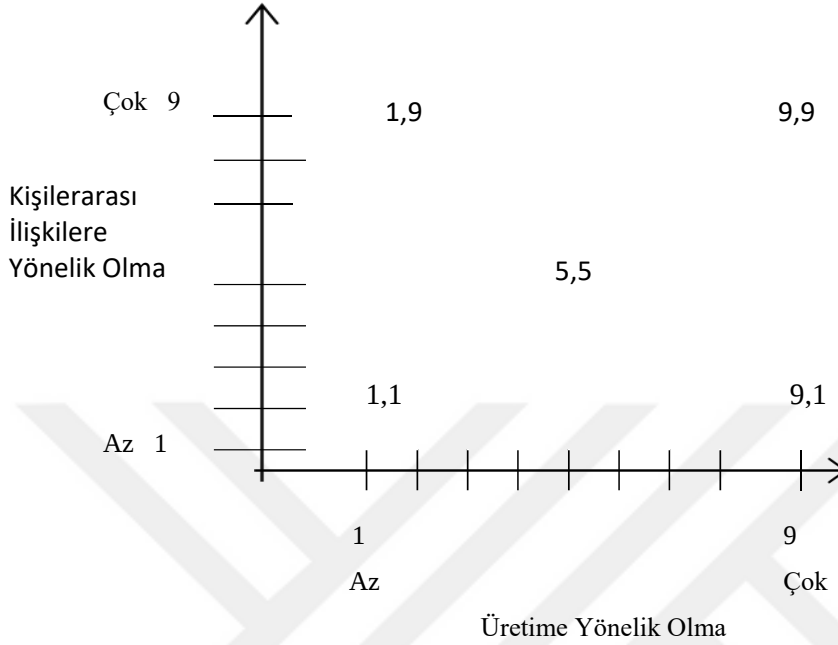
Rennis Likert'in öncülüğünde 1940'lı yıllarda başlayıp 1950 ve 1960'lı yıllar boyunca yürütülmüş çeşitli araştırmalardan oluşan Michigan State Üniversitesi araştırmaları en temelde, etkili ve etkisiz liderlik davranışlarını karşılaştırarak evrensel bir liderlik kuramı belirlemeyi amaçlamıştır (Norhouse, 2019). Bryman (2011a) bu araştırmalarda çalışan odaklı (employee-centered) ve iş odaklı (job-centered) olmak üzere iki tip liderlik davranışının tespit edildiğini ifade etmektedir. Çalışan odaklı liderlik yaklaşımı, insan ilişkileri bağlamına yoğunlaşarak çalışanların sosyo-duygusal ve kişisel ihtiyaçlarını ön planda tutarken; iş odaklı liderlik yaklaşımı, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi ve örgütsel verimliliğin artırılmasına odaklanmakta ve üretim odaklı görevlerin yapısı ve teknik boyutlarını merkeze almaktadır (Blake ve Mouton, 1966, 1981; Katz ve Kahn, 1966). Northouse (2019) bu iki yönelim arasındaki zıtlık ve çelişkinin, araştırmacıları evrensel bir liderlik kuramı oluşturmada başarısız kıldığını, ancak ulaşılan sonuçların liderliğe ilişkin durumsallık teorileri ve modern liderlik teorilerinin ortaya çıkışına kapı araladığını ifade etmektedir.

2.1.2.4. Blake ve Mouton'ın Yönetim Izgarası Modeli

Blake ve Mouton'ın Teksas Üniversitesi bünyesinde yürütmüş oldukları araştırmalar, bir diğer davranışsal kuram olarak kabul edilmektedir. Bu araştırmalarda Blake ve Mouton (1966), insan ve üretim boyutlarında dokuz kademe ve 81 gözenekten oluşan "Managerial Grid" olarak kavramsallaştırılan ve Şekil 1'de görülen yönetim izgarası modelini ortaya koymuşlardır.

Şekil 1

Yönetim Izgarası Matrisi “Managerial Grid”



(Blake ve Mouton, 1966; akt Koçel, 2003, s.59)

Zayıflamış liderlik (1,1) olarak ifade edilen tarzdaki liderler, takipçiler arasında herhangi bir ilişki ağı oluşturulması veya örgütsel işlerin tamamlanması ile ilgilenmeyen, duyarsız bir yapıdadır. Dolayısıyla takipçilerin, başarıya ilişkin kayıtsız kalarak örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi hususunda çaba göstermedikleri ifade edilmektedir (Northouse, 2019).

Otorite-itaat liderliği (9,1) şeklinde ifade edilen liderlik tarzı, öncelikle örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi ve çıktılara ulaşılmasına odaklanmakta ve takipçilerini düşük düzeyde önemsemektedir. Otokratik temeldeki bu yaklaşım, gücü merkezileştirerek sürekli görevler dikte etme ve yaptırım gücünü kullanma temelinde hareket ederek öncelikle görevlerin tamamlanmasını önemsemektedir (Bickes ve Yılmaz, 2020).

Orta yol liderliği/örgütsel liderlik (5,5) örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi ve takipçilerin önemsenmesi arasında bir denge arayışına dayanan bir liderlik tarzıdır (Eren, 1998).

İlişki Odaklı (Şehir Kulübü) liderlik (1,9) olarak ifade edilen liderlik tarzı, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi ve çıktılar için düşük düzeyde, gruba üye kişiler için yüksek

düzeyde alakaya sahiptir. Takım liderleri, iş ve görevlerin yerine getirilmesinden önce insanların duygu ve ihtiyaçlarına odaklanarak samimi bir çalışma iklimi tesis etme yönünde çaba gösterirler (Koçel, 2011).

Takım liderliği (9,9) şeklinde ifade edilen liderlik stiline göre gerek örgütsel çıktılar gerekse de gruba mensup kişiler yüksek düzeyde önemsenmektedir. Hem lider ve takipçiler arasında hem de takipçilerin ya da çalışanların birbirleri arasında iyi ilişkiler ve sağlıklı bir çalışma iklimi söz konusudur. Dolayısıyla bu liderlik tarzı makristeki en etkili liderlik stili olarak gösterilmektedir (Bickes ve Yılmaz, 2020; Koçel, 2011).

2.1.2.5. McGregor'un X ve Y Kuramı

Doğrudan liderlik teorileri arasında gösterilmese de McGregor'un (1960) X ve Y teorisi, yöneticilerin insan davranışlarına ilişkin iki zıt varsayımına odaklanmakta ve liderlik pratiğinin insan doğasına ilişkin varsayımlardan etkilendiğini ortaya koymaktadır. Kısaca ifade etmek gerekirse, X kuramının varsayımlarına inanan liderlerin otokratik liderlik davranışları sergilediği, Y kuramının varsayımlarını içselleştirip uygulayan liderlerin ise daha demokratik yaklaşımlar içerisinde oldukları ifade edilmektedir (Northouse, 2019). Bu kuramın varsayımları Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1

McGregor'un X ve Y kuramı

X Kuramı	Y Kuramı
• İnsanlar özünde çalışmaktan hoşlanmazlar ve mümkün oldukça işten kaçma eğilimindedir. • İnsanların işi sevmeyen ve bencil karakteristik özellikleri göz önünde bulundurularak disiplin ve yaptırımlar aracılığıyla insanların örgütsel amaçlar doğrultusunda çaba göstermeleri sağlanmalıdır. • Ortalama bir insan parlak bir zekaya sahip değildir, yönetilmeyi sever, dolayısıyla örgütsel faaliyetlere ve sorunların çözümüne yönelik yaratıcılık gösteremez. • Ortalama bir insan güvenlik arayışı içerisindedir, yenilik ve değişime mesafelidir ve hatta değişime karşı isyan etme eğilimindedir. • Yeterince zeki olmayan ortalama bir insan kolaylıkla kandırılabilir ve dolayısıyla maddi	• Ortalama bir insan işten kaçma eğiliminde değildir, insanların çalışma sırasında sarf ettiği fiziksel çabalar kadar oyun oynama ve dinlenme istekleri de oldukça doğaldır. İnsanlar uygun koşullar altında sorumluluğu yalnızca kabul etmeyi değil aynı zamanda aramayı da öğrenir. • İnsanlar öz-denetim ve öz-yönetim becerilerine sahiptir. Kendilerini örgütleriyle özdeşleştirip işlerini ve mesai arkadaşlarını severlerse ellerinden gelenin en iyisini yapmaya gayret ederler. Örgütsel amaçlar doğrultusunda çaba göstermeleri için denetim ve sıkı kontrol mekanizmalarına ihtiyaç yoktur. • Yönetilmekten ziyade karar alma süreçlerinde söz sahibi olmayı ve önemsenmeyi ister. Sorumluluktan kaçınma ve hırs eksikliği olumsuz yönetim

ödülleri insanları harekete geçirebilecek en önemli mekanizmalardır.	uygulamalarının bir sonucudur. Ayrıca örgütsel sorunların çözümünde yaratıcılık ve hayal gücü gibi nitelikler, uygun koşullar altında ortalama bir insanın sergileyebileceği entelektüel potansiyeller arasındadır
	• Ortalama bir insan değişime ve yeniliğe kapalı değildir, bilakis öğrenme ve kendini geliştirme arayışı içerisinde. • Maddi ödüllerden ziyade, psiko-sosyal gereksinimlerinin karşılanması, insanları örgütsel amaçlar doğrultusunda harekete geçirebilecek daha etkili mekanizmalardır.

2.1.3. Durumsal Liderlik Kuramları

Örgütsel yapılar arasındaki biçimsel, yapısal ve amaçsal farklılıklar, her koşula uygun etkili liderlik özellikleri ve davranışlarını belirlemeye yönelik araştırmalar arasındaki paradigmatik çeşitlilikler ve ulaşılan bulguların birbirinden farklılaşması, liderliğin doğası ve temel dinamiklerini açıklamada özellik ve davranış kuramlarının yeterli olmadığına ilişkin yeni görüşlere yol açmıştır (Northouse, 2019; Yukl, 2013). Özellikler kuramına benzer biçimde davranış kuramlarının da doğrudan lidere ve yönetsel etkililiğe odaklanmış olması, örgütün diğer bileşenlerini edilgen bir konuma indirgemiş, takipçilerin ve örgütün durumunu göz ardı etmiş olması, davranış kuramlarına yöneltilen eleştiriler arasında gösterilmektedir (Schermerhorn vd., 2011). Ayrıca Bryman (1992) ve Yukl (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda davranış kuramının doğrudan çalışan performansı ve örgütsel çıktılar üzerinde yeterli etkiyi göstermediği sonucuna ulaşılmış ve dolayısıyla liderliğe ilişkin durumsallık kuramları olarak ifade edilen yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır (Northouse, 2019; Owens ve Valesky, 2015).

Durumsallık kuramları en temelde liderliğe yönelik evrensel bir takım özellik ve davranışların söz konusu olmadığı anlayışına dayanmaktadır (Şişman, 1998). Northouse (2019, s. 95) etkili liderliğin doğasında farklı koşullar ve şartlara uygun liderlik stilleri bulunduğunu ve dolayısıyla içinde bulunulan durumun gereklerine göre uyarlanabilen bir liderlik tarzının, etkili ve başarılı bir liderlik stili olarak kabul edilebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda durumsal liderlik kuramının, içinde bulunulan durum, liderin bilişsel, sosyal ve duygusal özellikleri ve lider ile takipçileri arasındaki ilişkiler arasındaki etkileşimsel süreçleri bir arada ele aldığı söylenebilir. Durumsal liderlik

kuramları arasında Tannenbaum-Schmidt'in Liderlik Doğrusu, Fiedler'in Durumsal Liderlik Kuramı, Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Davranışı, Yol-Amaç Kuramı, Karar Verme Teorisi, Vroom-Yetton-Jago'nun Durumsallık Yaklaşımı Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Yaklaşımı ve Lider-Üye Değişim Modeli sıralanmaktadır.

2.1.3.1. Fiedler'in Durumsal Liderlik Kuramı

Liderlik araştırmaları kapsamında liderlik davranışları ile lider etkililiği arasındaki ilişkiye odaklanan Fiedler'in (1967) durumsal liderlik kuramı, en etkili ve geçerli tek bir liderlik tarzı ve davranışının bulunmadığı varsayımından hareketle liderliği ilişkiye ve göreve yönelik olmak üzere iki boyutta kavramsallaştırmaktadır. İlişkiye yönelik liderlik, lider ve takipçileri arasındaki ilişkide saygı, güven ve karşılıklı iletişime odaklanırken; göreve yönelik liderlik, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi bağlamında liderin başarı odaklı davranışlarını ifade etmektedir (Fiedler, 1964, s.162). Fiedler'in durumsal liderlik kuramı, çalışma grubunun performansı ve başarısı bağlamında liderin etkinliğini ve etkililiğini tanımlamaya çalışmaktadır. Etkili liderlik davranışlarının mevcut duruma bağlı olduğunu öne süren bu yaklaşıma göre durumun uygunluğunu, liderin rolünü ve etkisini belirleyen üç temel faktör bulunmaktadır (Fiedler, 1967, s. 43-54):

1. Lider-takipçi ilişkileri: Liderin grup üyelerince güvenilme ve saygı görme derecesi ile birlikte liderin rehberliğini kabullenme düzeylerini ifade etmektedir.

2. Görev yapısı: Örgütsel görevlerin grup için açıkça tanımlanma düzeyi ve liderin belirlediği ayrıntılı talimatlar, performansa ilişkin standartlar ve amaçların ne ölçüde gerçekleştirilebileceğine yöneliktir.

3. Konum gücü: Liderin örgütsel yapı içerisindeki pozisyonu itibarıyla sahip olduğu gücü ve takipçilerini harekete geçirmeye yönelik yetki kullanma derecesini ifade etmektedir. (Örn. Ödül- ceza, terfi-rütbe düşürme vb.)

Fiedler (1967), liderlik stillerinin liderin kişiliğine bağlı olarak ortaya çıktığı düşüncesine istinaden bir yöneticinin liderlik stilini belirlemek için “en az tercih edilen iş arkadaşı” (LPC) ölçeği olarak ifade edilen bir ölçü geliştirerek kişinin liderlik stilini, birlikte çalıştığı bireylerin birbirine zıt ya da anlamca farklı sorulara verdiği yanıtlar ve bir dizi semantik farklı düşünce ve değerlendirmeleri ışığında belirlenmesini öngörmektedir (Robbins, 1997, s.421-422).

2.1.3.2. Tannenbaum-Schmidt'in Durumsal Liderlik Kuramı

Robert Tannenbaum ve Warren Schmidt (2008) liderlik davranış ve tanımlamalarına ilişkin otokratik-demokratik, iş yönelimli-çalışan yönelimli, ilişki odaklı-görev odaklı şeklindeki zıt kavramsallaştırmaların esasında uygulamada bu zıt uçların arasında konumlanabileceği varsayımı doğrultusunda iki zıt uç arasında otokratik liderlikten demokratik liderliğe uzanan dört farklı liderlik tarzının bulunduğunu ifade etmektedir:

1. Otokratik liderlik: Örgüte ve işe ilişkin kararların sorgulanmadan bizzat lider tarafından alındığı liderlik tarzını ifade etmektedir.

2. İkna edici liderlik: Kararların lider tarafından alınarak uygulandığı ancak alınan kararların doğruluğuna ilişkin grup üyelerinin ikna edilerek örgütsel iş, işlem ve alınan kararlara itiraz ve dirençlerin azaltılarak çalışanların bağlılıkları ve işe güdülenmelerinin artırılabilmesini öngören liderlik tarzıdır.

3. Danışan liderlik: Karar alma sürecinde liderin grup üyelerinin fikir, görüş ve önerilerini dikkate aldığı, çalışanların belirli bir oranda karar alma sürecine dahil olduğu ancak nihai kararın yine lider tarafından alındığı liderlik tarzıdır.

4. Demokratik liderlik: Grup üyelerinin ya da çalışanların örgütsel meselelere ve işlere yönelik karar alma süreçlerinde aktif rol oynadığı, karar alma sorumluluğunun yalnızca liderde olmadığı, lider ve üyeler arasındaki tartışmalar neticesinde kararların alındığı ve grup üyelerinin sorumluluk üstlendiği liderlik tarzını ifade etmektedir (Gedikoğlu, 2015, s.38).

2.1.3.3. Yol-Amaç Kuramı

House ve Dessler (1974) tarafından oluşturulan yol-amaç kuramı, bireylerin motivasyonlarının istendik performans düzeyini elde etmede kritik bir öneme sahip olduğu görüşü bağlamında örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için liderin takipçilerini nasıl motive ettiğine odaklanan durumsal bir liderlik yaklaşımıdır. Lider ve takipçiler arasındaki gündelik ve sıradan etkileşimlerin örgütsel amaçlara ulaşmada büyük önem arz ettiğini belirten bu kuram, liderin sergilediği davranışların takipçilerin beklentilerini karşılamada ve onları örgütsel amaçlar doğrultusunda harekete geçirmede ne düzeyde etkili olduğuna odaklanmakta ve bu çerçevede iki temel varsayım ileri sürmektedir (House, 1996, s.325):

1. Lider davranışları, takipçiler için doğrudan bir tatmin kaynağı veyahut gelecekte bir tatmin aracına dönüşebileceği ölçüde kabul edilebilirdir.

2. Lider davranışları, takipçilerinin etkili performans gösterebilmek için duyduğu ihtiyaçları karşıladığı, gerekli desteği, rehberliği, örgütsel ödülleri sağladığı ve uygun bir çalışma iklimi yarattığı ölçüde arzu edilen motivasyonu oluşturabilir.

2.1.3.4. Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı

Hersey ve Blanchard (1969) tarafından geliştirilen ve yaşam döngüsü liderlik kuramı olarak da adlandırılan durumsal liderlik yaklaşımı, liderlik davranışlarının takipçilerin yetkinlik, motivasyon ve hesap verilebilirlik gibi nitelik ve olgunluğuna bağlı geliştiği fikrine dayanmaktadır. Hersey ve Blanchard'ın durumsal liderlik kuramına göre, takipçilerin lideri kabul etmeye hazır olmaları liderlik davranışlarının temelini oluşturmakta ve dolayısıyla lider etkinliği takipçilerin tutum ve davranışlarıyla belirlenmektedir (Hersey ve Blanchard, 1977). Takipçilerin olgunluk düzeyleri ise, icra ettikleri görev ve sahip oldukları deneyim çerçevesinde belirlendiği için liderlik tarzı ile takipçilerin olgunluk düzeyleri arasında doğrusal bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (Weibler, 2004, s.335). Liderlik tarzını doğrudan tayin ettiği ifade edilen takipçilerin olgunluk düzeyleri dört kategoriye ayrılmakta ve bu duruma istinaden uygulanması gereken liderlik türleri şu şekilde sıralanmaktadır (Özkara ve Sağlam-Arı, 2019; Yukl, 2013):

1- Söyleme (Telling): Takipçilerin görevde yetersiz ya da isteksiz olduğu ve düşük olgunluk düzeyine sahip olduğu durumlarda lider görev odaklı hareket ederek takipçilerin gerekli becerileri kazanmasına öncelik vermektedir.

2- Fikir satma (Selling): Takipçilerin olgunluk düzeyinin çok az daha yüksek ancak daha istekli olduğu durumda lider takipçileri ile daha yakın ilişkiler tesis etmeye gayret etmektedir.

3- Karara dahil etme (Participating): Takipçilerin olgunluk düzeyinin yüksek ve görevin gerektirdiği niteliklere sahip olduğu koşulda lider göreve daha az odaklanarak takipçilere daha fazla alaka göstermektedir.

4- Yetki verme (Delegating): Takipçilerin çok yüksek olgunluk düzeyine sahip ve istekli olduğu durumda lider, karar verme yetkisini takipçilere vermektedir. Zira

takipçiler örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine ilişkin gerekli yeterliğe ve isteğe sahiptir ve yüksek öz-yeterlik düzeyindedir (Özkara ve Sağlam-Arı, 2019, s.85).

2.1.3.5. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı

Psikoloji alanında araştırmalar yürüten William J. Reddin (1970) "Managerial Effectiveness" başlıklı çalışmasında, muhtelif liderlik stillerinin tipik durumlardaki etkililiğini incelemiş ve üç boyutlu bir liderlik modelini (3-D) kuramsallaştırmıştır. Durumsal liderlik kuramlarının liderlik olgusunu ilişki ve görev olmak üzere iki boyutlu incelediğini, ancak bunların liderliğin asıl odak noktasını gölgede bıraktığını ifade eden Reddin (1970), liderin bulunduğu konum itibarıyla aslolan ve yükümlü olduğu görevleri gerçekleştirme derecesi (Erdoğan, 2008, s.57) şeklinde ifade edilen etkililik kavramını üçüncü bir boyut olarak ortaya koymuştur. Üç boyutlu liderlik kuramının temel varsayımına göre liderin yegane görevi, etkililik ve başarıya ulaşmaktır. Bu bağlamda lider etkililiğinin, çevresel koşullar ve içinde bulunulan durumun göz önünde bulundurularak göreve yönelik ve ilişkiye yönelik liderlik davranışlarından en uygun olanının tercih edilmesiyle sağlanabileceği söylenebilir. Üç boyutlu (3-D) liderlik kuramında düşük görev-düşük ilişki, düşük görev-yüksek ilişki, yüksek görev-düşük ilişki ve yüksek görev-yüksek ilişki olmak üzere dört liderlik stilinden bahsedilmektedir (Aydın, 2018, s.275). Bu modelin boyutları şu şekildedir:

1- Görev davranışı boyutu: Örgütsel işlerin ne zaman, nerede ve nasıl gerçekleştirileceğinin lider tarafından belirlenerek takipçilerin göreve ilişkin rollerinin tanımlanmasını ve örgütlenmesini ifade etmektedir.

2- İlişki davranışı boyutu: Lider ile takipçiler arasındaki ilişkilerin niteliğini ve düzeyini ifade etmektedir.

3- Etkililik boyutu: Yöneticinin bulunduğu konum, görev ve sorumluluk itibarıyla gerçekleştirmesi gereken işlerin başarıma düzeyini ifade etmektedir.

Ayrıca Reddin (1970) dört çeşit etkili, dört çeşit ise etkisiz liderlik biçiminin bulunduğunu vurgulamaktadır. Etkili liderlik türleri yönetici (executive), geliştirici (developer), iyi niyetli otokrat (benevolent autocrat) ve bürokrat (bureaucrat); etkisiz liderlik türleri ise uzlaştırmacı (compromiser), misyoner (missionary), otokrat (autocrat) ve ilgisiz (deserter) şeklinde sıralanmaktadır (Aydın, 2018, s.276).

2.1.3.6. Vroom ,Yetton ve Jago'nun Durumsal Liderlik Kuramı

Bu kuram öncelikle Vroom ve Yetton (1973) tarafından geliştirilmiş ve daha sonra Vroom ve Jago (1988) tarafından yeniden düzenlenmiş ve son şeklini almıştır. Diğer durumsal liderlik kuramlarından farklı olarak bu kurama göre bir lider tarafından farklı liderlik davranışlarının sergilenebileceği ve aynı liderin farklı liderlik tarzlarına sahip olabileceği varsayılmaktadır. Karar verme sürecine takipçilerin katılımı ve katkısının kritik bir öneme sahip olduğunu belirten bu kurama göre, karar verme sürecine grup üyelerinin, yani takipçilerin dahil olmasının hem alınan kararın niteliği ve kalitesini hem de alınan kararın takipçiler tarafından kabul edilip benimsenme düzeyini artırdığı ifade edilmektedir (Vroom ve Jago, 1988; Vroom ve Yetton, 1973). Örgütlerin karmaşık yapısı ve karar vermenin zorluğu bağlamında etkili liderlik davranışlarını çözümlemeyi temel alan bu kuram, öncelikle mevcut durumun ve sorunların, karar verme sürecine takipçilerin nasıl ve hangi düzeyde katılım göstereceğinin lider tarafından doğru biçimde çözülmesi gerektiğine, bu çerçevede liderin tutum ve davranışlarını mevzu bahis koşulları göz önünde bulundurarak şekillendirmesinin gerekliliğine vurgu yapmaktadır (Vroom ve Yetton, 1973, s.10). Normatif bir yaklaşım doğrultusunda bu kuram; a) alınacak kararın niteliği, b) kararın takipçiler tarafından benimsenip kabulü ve c) kararın alınması için gerekli zaman biçimindeki üç kriter çerçevesinde iki tür otokratik (A-1; A2), iki tür danışmacı (C-1; C-2), iki tür grup (G-1;G2) ve yetki devreden (D-1) olmak üzere yedi tür liderlik yaklaşımı tanımlamaktadır:

1- Otokratik A-1: Lider sorunların çözümüne ilişkin elindeki mevcut bilgiler çerçevesinde karar almaktadır.

2- Otokratik A-2: Lider, takipçilerinden aldığı bilgileri kullanarak kendi belirleyeceği strateji ve yol haritası çerçevesinde sorunların çözümüne yönelik karar almaktadır.

3- Danışmacı C-1: Lider, mevcut sorunları takipçileriyle bire bir görüşerek ve onların önerilerini dikkate alarak karar almaktadır.

4- Danışmacı C-2: Lider, mevcut sorunların çözümüne ilişkin takipçileriyle grup içerisinde görüşerek ve onların önerilerini dikkate alarak karar almaktadır.

5- Grup G-1: Lider sorunun çözümüne ilişkin alınacak kararı takipçileriyle bireysel olarak görüşüp takipçilerle görüş birliği çerçevesinde karar almaktadır.

6- Grup G-2: Lider sorunun çözümüne yönelik alınacak kararı takipçileriyle grup içerisinde görüşerek takipçilerin de katılımıyla ortak şekilde karar almaktadır.

7- Yetki devreden D-1: Lider sorunların çözümüne ilişkin karar alma sorumluluğunu ilgili takipçilerine ya da astlarına devretmekte ve alınacak kararı kendisine bildirmelerini söylemektedir.

Bu çerçevede kuramın, liderin davranışlarını belirlerken mevcut koşulları göz önüne alarak esnek hareket etmesini gerektirdiği ifade edilebilir. Ancak bu kuramın karar alma ve karara katılma süreçlerinde önceliklerin nasıl belirleneceğine ilişkin net bir çerçeve çizmeyerek göreceli bir yaklaşıma kapı aralaması (Yukl, 2013) ve takipçilerin yetkinlik ya da olgunluk düzeylerine ve zaman faktörüne değinmemiş olması (Öztürk, 2020) bu kurama getirilen eleştiriler arasında gösterilebilir.

2.1.3.7. Lider-Üye Etkileşimi Kuramı

Graen ve Schieman (1978), liderlik tutum ve davranışlarının tüm takipçiler açısından aynı olmadığı ya da aynı şekilde algılanmadığı düşüncesinden hareketle lider ve takipçiler arasında farklı ilişki türlerinin bulunabileceğini öneren Lider-üye etkileşimi kuramını ortaya çıkartmıştır. Karşılıklı bir etkileşim dinamiğinin varlığına dikkat çeken bu kuram, liderin takipçilerini nasıl algıladığı ve konumlandığının liderlik davranışlarını doğrudan ve dolaylı şekillerde etkilediğini, bunun karşılığında takipçilerin liderin davranışlarına yönelik geliştirdikleri algıların davranışlarını etkileyerek şekillendirdiği varsayımına dayanmaktadır (Dienesch ve Liden, 1986; Graen ve Schiemann, 1978; Robbins, 1997). Lider-üye etkileşimi kuramı lider etkililiğinden ziyade lider ve takipçileri arasındaki ilişkileri daha iyi şekilde anlamlandırmak ve tanımlamak için lider-üye değişim düzeyine öncesi ve sonrası olmak üzere odaklanmaktadır (Phillips ve Bedeian, 1994, s.990). Yukl (2013) zaman içerisinde değişen ve gelişen lider ve takipçiler arasındaki ilişkilerin lider ve takipçiler arasındaki uyum ve ayrıca takipçilerin yetkinlik ve güvenilirlikleri bağlamında şekillendiğini belirtmektedir. İkili (dyadic) bir perspektife sahip olan bu kuram, lider ve takipçiler arasındaki iki tür ilişkiye odaklanmaktadır. Bu ilişkilerden ilki, liderin güvenilir, kendisi ve örgütüne bağlı ve katılımcı özelliklere sahip olduğunu düşündüğü takipçileriyle kurduğu, lider-iç grup ilişkisi olarak da adlandırılan özel ve olumlu ilişkiyi ifade etmektedir (Graen vd., 1982).

Grup içi üyeler ve lider arasında paylaşılan belirli ortak değerlerin, aralarındaki etkileşimi güçlendirdiği ve grup içi üyelerin görevinde yükselme ya da çeşitli örgütsel ödüllere ulaşma olasılığının daha fazla olduğu belirtilmektedir (Demir, 2021, s.156). Dış grup olarak ifade edilen diğer ilişki türü, takipçilerin liderin otoritesi ve kurallarına riayet etmesini gerektiren formal ilişki biçimine dayanmaktadır (Graen ve Schieman, 1978). Yazılı-sözlü kurallar ve direktifler çerçevesinde şekillenen bu ilişkide daha mesafeli bir etkileşim bulunmakta ve dolayısıyla zayıf bir destek ve paylaşım söz konusu olmaktadır (Yukl, 2013). Lunenburg ve Ornstein (1996) ve Wakabayashi ve Graen (1984) liderlerin paylaşımında bulunduğu, fazla güvendiği ve inandığı grup içi takipçilerine daha fazla destek olarak ve kaynak tahsis ederek grup dışı takipçilerinden farklı davranışlar sergilediğini, dolayısıyla pratikte liderlerin grup içi takipçilerin sayısını giderek artırması, grup dışı takipçilerin sayısını ise mümkün olan en az sayıda tutması gerektiğini, bu durumun örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi bağlamında oldukça önemli olduğunu belirtmektedirler.

2.1.4. Yeni Liderlik Kuramları

Liderliğe ilişkin gerçekleştirilmiş araştırmalar ve kuramsallaştırmalar; ilk olarak lideri diğerlerinden ayırt eden kişisel özelliklerinin incelenmesine odaklanılarak ortaya çıkmış, lakin araştırmalar sonucu ulaşılan bulgular özellikler kuramının varsayımlarını desteklememesi neticesinde liderlik araştırmalarının yönü ve odağı liderlerin davranışlarına çevrilmiştir (Yukl, 2013). Ancak davranış odaklı yaklaşımların varsayımları doğrultusunda gerçekleştirilen araştırmalar da liderliğin doğası ve dinamiklerini anlamaya yönelik yeterli ve geçerli doneleri sağlamadığı için özellikler kuramı ve davranışsal kuramların bazı temel yaklaşımlarını da ihtiva eden fakat daha ziyade belirli ve doğru lider özellikleri ve davranışları bulunmadığı varsayımını kabul eden ve bu bağlamda lider etkililiğine ve özellikle liderliği başarılı ya da başarısız kılan durumların incelenmesine odaklanan araştırmalar gerçekleştirilmiştir (Bass, 1985; Northouse, 2019). Yapılan işin niteliği, çevresel koşulların ve takipçilerin özellikleri ve lider karakteristiği gibi durumsal faktörlerin liderlik tarzının ve etkililiğinin belirleyicisi olduğunu ifade eden durumsal liderlik teorileri (Rowe ve Guerrero, 2013), liderliğin doğasını açıklamaya dair bütünsel bir yaklaşım sunmaya gayret etse de teknolojik gelişmeler ve çevresel değişimler örgütsel yapıları doğrudan etkileyerek liderlik alanının

sürekli genişlemesine ve örgütsel yaşamın duyduğu gereksinimlerin farklılaşmasına yol açmış, ve dolayısıyla liderliğe ilişkin yeni teorilere ihtiyaç duyulmasını kaçınılmaz hale getirmiştir (Antonakis ve Day, 2018; Robbins, 1994).

Bu kısımda yeni liderlik kuramları ya da yaklaşımları olarak ifade edilen etkileşimsel liderlik, karizmatik liderlik, hizmetkar liderlik, vizyoner liderlik, etik liderlik, kültürel liderlik ve katılımcı liderlik kuramlarına değinilmektedir. Bu araştırmanın konusunu teşkil eden dönüşümsel liderlik, yeni liderlik kuramları arasında yer almasına karşın sonraki kısımda daha detaylı şekilde ele alınacaktır.

2.1.4.1. Etkileşimsel Liderlik

1970 ve 1980’li yıllarda liderlik teorileri; örgütsel yaşamdaki değişimler ve teknolojik gelişmeler dolayısıyla liderlik bağlamı ve alanlarındaki farklılaşmalara ve lider ile takipçileri arasındaki etkileşimlere odaklanmaya başlamıştır (Khan vd., 2016). İlk kez Burns (2007) tarafından kavramsallaştırılan işlemsel-etkileşimsel liderlik, üstler ve astlar arasındaki ilişkinin sosyal bir takas olduğu ve bu ilişkide koşullu ödüllerin takipçiler üzerinde motive edici bir etkiye sahip olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu varsayımda örgütsel ödüllerin; çalışanlar açısından önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmanın bir sonucu olarak algılandığı, lider tarafından ise takipçileri örgütsel amaçlara kanalize etmede bir araç olarak görüldüğü ifade edilebilir. Şayet takipçiler görevlerini başarıyla yerine getirirler ise ödüllendirilirler, ve bu durum lider ile takipçiler arasında görev odaklı ve formal ilişkinin gelişmesine sebep olabilir (Bass, 1996). Dolayısıyla işlemsel-etkileşimsel liderlik, lider ile takipçiler arasında dikey iletişim modelini, formel kurallar ve yönergeleri, üstler ve astlar arasında pozisyona dayalı güç ilişkilerini ve görev odaklı yönetsel süreçleri beraberinde getirmektedir (Eren, 2017).

Burns’e (2012) göre işlemsel-etkileşimsel liderler, yapılacak işin gerekliliklerini ve sonucunda ortaya çıkacak ödülleri açıklayarak örgüt içinde itaat ve etkinlik kazanarak takipçileriyle işlemsel düzlemde bir ilişki kurmaktadır. Değiş-tokuş olarak nitelenen bu işlemsel ilişki, lider ve takipçiler arasında karşılıklı fayda elde etme beklentisini ortaya çıkartarak liderlerin yalnızca performans artışının sağlanması ve sürdürülmesi, karar alma süreçlerinin liderin inisiyatifinde yürütülmesi ve örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi gibi meselelere odaklanmasına sebebiyet vermektedir. Bass (1990b, s.20-21) gerekli motivasyonu sağlamada ödül vaadinin mi yoksa cezadan kaçınmanın mı etkili olduğunun

anlaşılamaz olduğunu, ya da liderin ödül ve cezalar üzerindeki kontrol mekanizmasının, çalışanların ödülleri isteyip istememesinin veya cezalardan korkmasının yaratacağı motivasyonun yalnızca sıradanlık (mediocracy) olarak nitelenebileceğini ve bu çeşit bir motivasyon sağlamanın etkisiz ve hatta uzun vadede ters etki yapmasının muhtemel olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda işlemsel-etkileşimsel liderliğin mevcut durumu muhafaza edip ödül ve cezalar ile kontrol etme eğiliminde bir liderlik stilini öncelediği, bu bakımdan çalışanların yaratıcılığını desteklemediği ifade edilebilir.

2.1.4.2. Karizmatik Liderlik

Karizma olgusu, insanlarda hayranlık uyandırarak onları etkileme kabiliyeti şeklinde tanımlanabilir. İlk kez Max Weber (1947) tarafından bir otorite aracı olarak kavramsallaştırılan karizma kavramı, insanlara doğuştan bahşedildiği varsayılan üstün bir meziyeti ifade ederken aynı zamanda insanları etkileyerek belirli işlere ve durumlara yönlendirme özelliği şeklinde de anlaşılabilmektedir. Bu bağlamda ekseriyetle çeşitli sosyo-ekonomik ve politik gerilim ve buhran durumlarında ön plana çıktığı ifade edilen karizmatik liderlik, izleyicilerinde hayranlık ve çekicilik gibi güçlü bir takım duygular uyandırarak onları etkileme süreci şeklinde bir tanıma sahiptir (Koçel, 2011). Bu çerçevede bu liderliğin bizzat lider tarafından sahip olduğu özellikler itibarıyla karakterize edildiği söylenebilir. Conger ve Kanungo (1988) karizmatik liderliğin üç aşamalı bir süreçle karakterize edildiğini ve bu süreçleri; a.) mevcut durumun etraflıca sorgulanması ve problemlerin tespiti, b.) problemlerin çözümüne ilişkin atılacak adımların belirlenerek ilgili paydaşlarla istişare edilmesi, c.) ortaya konulan vizyon çerçevesinde harekete geçilmesi ve takipçilerin güdülenmesi şeklinde açıklamaktadır.

2.1.4.3. Hizmetkar Liderlik

Hizmetkar liderlik, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda hiçbir şahsi menfaat beklemeden, yalnızca takipçilerinin beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda onlara hizmet etmeyi öngören bir liderlik yaklaşımıdır. Greenleaf (2002) tarafından hizmetkar liderlik; diğer liderlik yaklaşımları gibi belirli amaçların gerçekleştirilmesi için yönetsel görevlerin yeri getirilmesi, görev paylaşımının ve sorumlulukların belirlenmesi ve takipçilerin teşvik edilerek yönlendirilmesi gibi bir yaklaşımdan ziyade üyesi olduğu örgüte ya da topluma hiçbir beklenti içine girmeden hizmet etmesi şeklinde kavramsallaştırılmıştır. Bu liderlik profilinde dikey ilişkiler ya da yönetsel kontrol

mekanizmaları yerine takipçilerin güçlendirilmesi, sorumluluk alabilmesi ve önemsenmesi ön plandadır. Bu bağlamda hizmetkar liderlik; takipçilerin ya da toplumun çıkarlarını kendi şahsi çıkarlarından üstün görme, saygı, anlayış, güven, nezaket, iyi niyet, yardımseverlik, tevazu ve adanmışlık gibi tutum ve davranışlar çerçevesinde açıklanmakta ve hizmetkar liderlikte toplumsal gelişime öncelik verildiği ifade edilmektedir (Bennis ve Thomas, 2002; Page ve Wong, 2000; Patterson, 2003).

2.1.4.4. Vizyoner Liderlik

Vizyon kavramı, gelecekte varılmak istenen konumu ve idealize edilmiş geleceğin gerçekçi bir resmini ifade etmektedir (Turan ve Bektaş, 2014, s.323). Vizyoner liderlik, geleceği ön planda tutan ve takipçileri ortak bir gelecek ve vizyon etrafında hareket etmeye teşvik eden bir liderlik tarzı olarak tanımlanabilir. Mevcut koşulları göz önünde bulundurarak sahip olunan kaynakları ve fırsatları belirlenen amaçlar doğrultusunda kullanmayı amaçlayan vizyoner liderler, takipçileri spesifik hedefler ve geleceğe yönelik somut tasarımlar çerçevesinde teşvik etmeye ve yönlendirmeye gayret etmektedirler (Şişman ve Turan, 2001).

Örgütsel bağlamda benimsenen, varılmak istenen uzun vadeli hedefleri içeren ve değişimi ve geleceği önceleyen vizyon, başarılabilecek somut ideallerin hayata geçirilmesi için gereksinim duyulan kaynakların ve araçların etkin kullanımını ve takipçilerin bu anlayış etrafında örgütlenmesini gerekli kılmaktadır. Aytaç'a (2000) göre vizyoner liderler; mevcut vizyonu takipçilerine açıklayabilme yetisine sahiptirler ve bu vizyonu açıklamak için sözlü ve yazılı örgütsel enstrümanlardan yararlandıkları gibi bu durumu davranışlarına da yansıtmakta ve bu vizyonu farklı alanlara yayarak genişletebilmektedirler.

2.1.4.5. Etik Liderlik

Etik kavramı, ahlaki bir yaşamı gerçekleştirmeye yönelik temel ilkelerin, değerlerin, inançların ve standartların evrensel bir çerçevede incelenmesi ve toplumun dayanması gereken erdemlerin, normların ve kuralların araştırılması şeklinde tanımlanabilir. Bu bağlamda etik, sağlıklı bir toplumsal düzene ilişkin neyin iyi, neyin doğru ya da neyin yapılması, neyin yapılmaması gerektiğine ilişkin ahlaki normları ifade etmektedir (McCann ve Holt, 2009).

Etik liderlik, karar alma süreçlerinin etik bakımdan değerlendirilmesi ve karar alma süreçlerinde riayet edilmesi istenen prensiplerin belirlenmesi (Jose ve Thibodeaux, 1999, s.134); ya da lider ve takipçiler arasındaki kişisel ve kurumsal ilişkilerde normatif açıdan uyulması istenen davranışların gösterilmesi ve teşvik edilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Brown vd., 2005, s.120). Etik liderlik nitelikleri ve davranışları ise; ahlaki sorumluluk, açıklık, dürüstlük, bireylerin gereksinimlerini dikkate alma, hakkaniyetli ve tarafsız davranma, önyargısız olma şeklinde karakterize edilmektedir (Zhu vd., 2004).

2.1.4.6. Kültürel liderlik

Belirli coğrafi sınırlarda ikamet eden toplulukların spesifik bir yaşam tarzının sözlü, yazılı ve davranışsal göstergelerinin bütününe ifade eden kültür olgusu, kuşaktan kuşağa aktararak ve başka kültürlerle olan etkileşimler neticesinde gelişip değişen bir niteliğe sahiptir. Bu bağlamda kültürler; belirli değer yargıları, normlar, gelenekler, sosyal düşünce ve eylem biçimleri gibi maddi ve manevi olgulardan müteşekkildir (Doğan, 2001).

Kültürel liderlik, örgütün kültürel dokusunun korunup geliştirilerek güçlü yönlerinin ortaya çıkartılmasını amaçlayan bir liderlik yaklaşımıdır (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009). Örgüt kültürünün anlaşılmasına ilişkin gerçekleştirilen araştırmalar çerçevesinde ortaya çıkan kültürel liderlik olgusu, örgüt kültürünü temsil eden ortak düşünceler, inançlar, örgütsel semboller ve normlar vasıtasıyla örgüte mensup bireylerin örgütsel amaçlar doğrultusunda harekete geçirilmesi sürecini ifade etmektedir (Yıldırım, 2018).

2.1.4.7. Katılımcı Liderlik

Katılımcı liderlik, takipçilerin lider tarafından alınacak kararlarda etkili olabildiği bir lider tarzını ifade etmekte ve güç, yetki ve sorumluluk paylaşımı, takipçilerin güçlendirilmesi ve demokratik yönetim gibi kavramlar ile ilişkili görülmektedir (Yukl, 2013). Karar alma süreçleri ve yönetsel süreçlere ilişkin tüm paydaşlar arasında paylaşıma dayanan bir etkileşimi öngören katılımcı liderlik, örgüte ilişkin iş ve işlemlerde görüş birliği çerçevesinde hareket edilmesine olanak tanıyan bir anlayışa sahiptir (Kaufman, 2001).

Katılımcı liderlerin, örgütsel gelişim ve dönüşüm doğrultusunda demokratik bir iklimin önemini farkında olarak örgütün vizyonuna uygun yönetsel stratejileri hayata

geçirmeye gayret ettiği ifade edilebilir. Bu bakımdan, takipçilerin ya da çalışanların ihtiyaç duydukları desteğin sağlanması, motivasyonlarını artırabilecek maddi ve manevi unsurların işe koşulması ve sorumluluk alabilecekleri ortamın oluşturulması, katılımcı liderlik stilinin temel dinamikleri olarak gösterilmektedir (Quinn ve Spreitzer, 1997).

2.1.5. Dönüşümsel Liderlik

Tarihsel süreçte temel ihtiyaçlarını karşılamak ve amaçlarını gerçekleştirmek doğrultusunda bir araya gelen insanların oluşturduğu örgütsel yapılar, sosyal yaşamın yadsınamaz bir gerçekliğidir. Hızla gelişen teknoloji, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik değişimler hiç kuşkusuz ki örgütsel yaşamın birçok dinamiğini doğrudan etkilemekte ve liderliğe ilişkin yeni anlayış ve yaklaşımlara ihtiyaç duyulmasına zemin hazırlamaktadır. Toplumsal yaşamın sürekliliğini tesis eden yönetsel mekanizmaların hemen her alanına sirayet eden bu değişim ve dönüşümler liderliğin doğasının ve temel dinamiklerinin güncel bir perspektifle yeniden anlamlandırılmasını gerekli kılarak liderlik alanyazınının son yıllardaki en popüler inceleme alanı haline gelen dönüşümsel liderliği ortaya çıkartmıştır (Burns, 2007). Bu kısımda dönüşümsel liderlik (DL) kavramına, DL'nin boyutlarına ve eğitimde DL'ye yer verilmektedir.

Dönüşümsel liderlik kavramı, liderliğin gerektirdiği bağlılık ve karizmaya sahip liderleri tanımlamak için ilk kez Downton (1973) tarafından kullanılmış olsa da James MacGregor Burns (2007) tarafından sistematize edilerek kavramsallaştırılmış, liderlik olgusu ise işlemsel-etkileşimsel (transactional) ve dönüşümsel (transformational) liderlik olarak ikiye ayrılarak ortaya konmuştur. Burns'e (2005) göre DL, yalnızca takipçileri değil aynı zamanda üstleri ve hatta farklı örgütleri de etkileyerek harekete geçirme ve değişim yaratma bağlamında bir sosyal etki süreci olarak tanımlamıştır. İşlemsel-etkileşimsel liderlik ile DL arasındaki fark ise şu şekilde ifade edilmektedir:

-İşlemsel-etkileşimsel liderler, takipçilerine değiş-tokuş niyetiyle yaklaşarak onları motive etmeye çalışmaktadır.

-Dönüşümsel liderler, ahlaki değerlerden ödün vermeden takipçilerin potansiyel güdülerini aktif hale getirmeye, daha yüksek ihtiyaçları karşılamaya ve takipçilerin kişiliklerini devreye sokmaya gayret etmektedir (Burns, 2005, s.4).

Burns (1978) tarafından işlemsel-etkileşimsel liderlik ve DL şeklinde oluşturulan kuramsal ayırım, başta Bernard M. Bass (1985; 1990b; 1995) olmak üzere birçok farklı

araştırmacı tarafından DL'ye ilişkin yeni kavramsallaştırmaların ortaya çıkmasına katkı sağlamıştır.

Bass (1985) Burns'ün dönüşümsel liderliğe ilişkin kavramsallaştırmasını liderlik davranışları ve faktörleri bağlamında genişleterek daha kapsamlı bir kuramsal yapı ortaya koymuştur. Northouse'a (2019) göre Bass'ın kuramsal modeli, liderlerden ziyade takipçilere odaklanması bakımından Burns'ün modelinden farklılık arz etmektedir. Ayrıca Bass'ın (1985, s.5-7) kuramsal çerçevesi; idealleştirilmiş etki, ilham verici motivasyon, entelektüel teşvik ve bireysel ilgi boyutlarını açıklayarak DL kuramını örgütsel araştırmalar açısından önemli bir konuma taşımıştır. Bass ve Avolio (1990; 1993) tarafından geliştirilen “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ)” liderlik araştırmalarının çok farklı alanlarda gerçekleştirilebilmesine olanak sağlamıştır.

Dönüşümsel liderlik, Bass ve Riggio (2006, s.4) tarafından takipçileri ortak bir vizyon ve hedefe bağlı kalmaya teşvik etme, takipçileri yenilikçi problem çözücüler haline getirecek tutum ve davranışlar sergileme, takipçilere koçluk, mentörlük ve destek sağlayarak takipçilerin liderlik kapasitelerini geliştirme şeklinde tanımlanmaktadır. Ayrıca Bass ve Riggio (2006) DL'nin bir bakıma işlemsel-etkileşimsel liderliğin genişletilmesi olduğunu, işlemsel-etkileşimsel liderliğin örgütsel yapıyı harekete geçirebilecek motivasyonu sağlamak için yalnızca ödül ve cezalara odaklandığını; ancak DL'nin örgütsel yapının harekete geçirilmesinde çalışanların sosyal ve duygusal ihtiyaç ve beklentilerinin de karşılanması ve onlara bir vizyon sunulması bağlamındaki yaklaşımının liderlik ve lider etkililiğini bir seviye ileriye taşıdığını belirtmektedir.

Bass (1999, s.9-14) tarafından dönüşümsel liderlik şu şekilde kavramsallaştırılmaktadır:

- DL, idealize edilmiş etki (karizma), ilham verici motivasyon, entelektüel teşvik ve bireysel ilgi yoluyla liderin kişisel çıkarlarının ötesine geçmesini ifade etmektedir.
- DL, takipçilerinin olgunluk ve ideallerinin yanı sıra başarı, kendini gerçekleştirme, kendilerinin, diğerlerinin, organizasyonun ve toplumun iyi oluşu ile ilgili beklentileriyle ilgilenmektedir.

Atwater ve Bass (1994) gerçekleştirdikleri araştırmada iyi bir dönüşümcü lideri karakterize eden özellikleri; özgüven, ikna kabiliyeti, başkalarının iyi oluşu için endişe duymak, diğerlerine ilham vermek ve rol model olmak şeklinde belirlemiştir.

Daft ve Lane (2005, s.153) dönüşümsel liderliği, örgütsel yapının bağlı bulunduğu vizyon, strateji ve kültür gibi unsurlar üzerinde değişim yaratma süreci olarak tanımlamaktadır. Antonakis ve diğerleri (2003, s.294), DL'nin proaktif yaklaşımlarla takipçiler üzerinde kolektif birliktelik bilinci ve farkındalığı oluşturarak sıra dışı amaçların gerçekleştirilmesine yönelik güçlü bir irade yaratma becerisi şeklinde tanımlanmaktadır. Ayrıca DL tarzının takipçilerin doğrudan davranışlarına odaklanması, Yukl'a (2013) göre takipçiler ile lider arasındaki güven duygusunu sağlamlaştırarak takipçilerin lidere olan sadakat ve bağlılığını artırmakta ve örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi noktasında daha fazla performans göstermelerine olanak sağlamaktadır.

Northouse (2019) dönüşümsel liderliğin kurumları ve insanları bir arada dönüştüren bir süreci ifade ettiğini vurgulayarak DL'nin; takipçilerin duyguları, etik değerleri, yaşam standartları ve uzun vadeli hedefleri üzerinde değişime yönelik istisnai bir etki yarattığını ve bu değişim-dönüşüm sürecinde liderler ile takipçiler arasında güçlü bir karşılıklı bağlılığın bulunduğunu belirtmektedir.

Bennis ve Nanus (1985), başarılı ve etkili liderlik stratejilerini belirlemeye yönelik gerçekleştirdikleri araştırmada dönüşümcü liderler tarafından uygulanan dört ortak stratejiden bahsetmektedir: a) paylaşılan ortak bir vizyon geliştirmek; b) paylaşılan ortak değerler ve normların çerçevesinde örgütsel kültürü şekillendirmek veya yeniden biçimlendirmek; c) güven tesis etmek; d) kendisinin ve diğerlerinin güçlü yanlarına odaklanmak.

Kouzes ve Posner (2002) dönüşümsel liderliği; bilindik örgütsel süreçlere meydan okuma, örgüt üyeleri arasında paylaşılan bir vizyon oluşturma, ortak vizyonu gerçekleştirebilmek için gerekli kapasiteyi inşa etme ve bu bağlamda takipçileri geliştirme, beklenen davranışları modelleme ve başarıya yönelik olarak örgüt üyelerine ilham verme bağlamlarında kavramsallaştırmaktadır.

Podsakoff ve diğerleri (1990), dönüşümsel liderliğin örgüt kültürü ve örgütsel yenilik iklimi üzerindeki etkilerini incelediği araştırmada dönüşümsel liderliği şu bağlamlarda tanımlamaktadır: (a) geleceğe yönelik bir vizyon sunmak; (b) takipçilere uygun bir rol model sağlamak; (c) hedeflerin örgüt üyeleri tarafından kabul edilip benimsenmesini sağlamak; (d) yüksek performans beklentileri belirlemek; (bireysel destek sağlamak); (e) entelektüel uyarım sağlamak.

Özet olarak dönüşümsel liderlik yaklaşımının, örgütsel kültürdeki değişim aracılığıyla arzu edilen çıktılara ulaşmak için örgüte mensup bireylerin sosyo-duygusal ihtiyaçlarını karşılamaya odaklandığı ifade edilebilir. Bu çerçevede, DL'nin örgüt kültürünü ve örgütsel değerleri geliştirmeye önem atfettiği görülmektedir. Liderliğe ilişkin birçok kuramdan farklı olarak dönüşümsel liderliğin yalnızca sürece değil, bu sürece doğrudan yön verecek insanlarla ilgilendiği ve bu bağlamda takipçilerin başarı beklentileri, sosyal ve duygusal gereksinimleri ve lider ile takipçiler arasındaki güvene odaklandığı ifade edilebilir (Wren, 1995). Devam eden yazında DL'nin boyutlarına yer verilecektir.

2.1.6. Dönüşümsel Liderliğin Boyutları

Bass (1985) ve Bass ve Avolio (1990), dönüşümsel liderliğin; a) idealize edilmiş etki (karizma), b) ilham verici motivasyon, c) entelektüel teşvik, d) bireysel ilgi olmak üzere dört boyuttan oluştuğunu belirlemiştir. DL'nin boyutları ve bu boyutları ifade eden olgular Tablo 1.2'de sunulmaktadır (Bass, 1985; Bass, 2006; Northouse, 2019; Özdemir, 2018).

Tablo 2

Dönüşümsel Liderliğin Boyutları

-
- | | |
|-------|---|
| 1- | İdealize edilmiş etki (karizma): Liderin davranışları ve takipçilerin lidere attettikleri özellikler bağlamında liderin takipçiler için rol model olması. |
| .1.1. | Liderin davranışları: Örgüt için açık, anlaşılır ve ortak bir vizyonun oluşturulması, ahlaki değer, ilke ve normların açıklanması, karar alma süreçlerinde bu ahlaki değerlerin göz önünde bulundurulması ve güçlü bir amaca sahip olmanın öneminin ve bu doğrultuda risk alabilmenin vurgulanması. |
| .1.2. | Lidere atfedilen özellikler: Liderin güç ve güven duygusu verebilecek bir karizmaya sahip olması, grubun ve bireylerin iyiliği için kendi çıkarlarını önemsememesi, takipçiler tarafından saygıdeğer görülmesi, liderle çalıştığı için takipçilerin gurur duyması. |
| 2- | İlham verici motivasyon: Liderin örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi bağlamında ortaya koyduğu vizyon ve sergilediği tutum ve davranışları ile takipçileri için esin kaynağı olması ve herkesi kendisini takip etmeye motive etmesi |
| 3- | Entelektüel teşvik: Sorunların çözümüne ilişkin yeni bakış açılarının cesaretlendirilmesi, yenilikçi yaklaşımların, yaratıcılığın ve özerk tutum ve davranışların desteklenmesi |
| 4- | Bireysel ilgi: Bireysel destek, koçluk ve mentörlük sağlayarak takipçilerin potansiyellerinin geliştirilmesi, gereksinimlerinin ve iyi oluşlarının önemsenmesi. |
-

2.1.6.1. İdealize Edilmiş Etki (Karizma)

Dönüşümsel liderliğin ilk boyutu idealize edilmiş etki (karizma) olarak kavramsallaştırılmaktadır (Bass, 1995; Bass ve Avolio, 1990; Bass ve Riggio, 2006). İdealize edilmiş etki (karizma), liderin takipçilerinin ihtiyaçları ve iyi oluşları için ilgi göstermeyi (Bass, 1995), takipçilere rol model olmayı, örgüt için gerçekçi, açık ve anlaşılır bir vizyon ve takipçilerin benimseyebileceği bir vizyon kazandırmayı (Bass ve Avolio, 1990) ve liderin takipçiler için yüksek bir etik ve ahlaki davranış standartları göstermesini (Bass ve Riggio, 2006) ifade etmektedir. İdealize edilmiş etki, lider davranışları ve lidere atfedilen özellikler olmak üzere iki yönlü bir yapıdadır. Dönüşümcü liderler, takipçileri ya da örgüt üyeleri için rol model olabilecek şekilde davranışlar sergiler, tutarlıdır ve risk almaktan kaçınmazlar. Ayrıca karar alma süreçlerinde etik standartlara uygun hareket ederler. Liderlerin bu davranışları takipçilerin onlara hayranlık ve saygı duymalarını ve onları güvenilir bulmalarını sağlar. Bu durum, takipçilerin liderle özdeşleşmelerini ve hatta onları taklit etmek istemelerini sağlayarak lidere azim, kararlılık ve hayranlık uyandıracak derecede olağanüstü yetenekler gibi bir takım özelliklerin atfedilmesini mümkün kılar (Bass ve Riggio, 2006, s.6).

2.1.6.2. İlham Verici Motivasyon

İlham verici motivasyon boyutu, dönüşümcü bir liderin takipçilerine anlamlı bir şekilde ilham vermesini ve onlar için esin kaynağı olmasını, örgütsel hedeflere yönelik onları motive ederek takım ruhunu oluşturma yönündeki gayretlerini ifade etmektedir (Bass ve Riggio, 2006). Bass (1985) tarafından takipçilerin motivasyonlarının artırılması için liderlerin vizyonlarını açıkça ifade etmeleri, geleceğe yönelik iyimser bir yaklaşım sergilemeleri, örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi için nelerin başarılması gerektiğinden bahsetmeleri ve hedeflere ulaşılacağına dair güvenini takipçilerine hissettirmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda takipçiler ile lider arasında açık bir iletişim kanalının bulunmasının önemli ve gerekli olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda Northouse (2019), dönüşümsel liderliğin takipçilerin ihtiyaçlarına odaklanan ve açık bir iletişim ve etkileşim atmosferi oluşturan en etkili liderlik tarzlarından biri olduğunu vurgulamaktadır. Bass ve Riggio (2006) ilham verici motivasyonu, liderlerin açık bir şekilde iletişim kurarak geleceğe yönelik vizyonlarını açıkça ifade etmeleri ve

takipçilerine ve çevrelerindekiilere hem ilham hem de güven verecek davranışlar sergilemeleri olarak da ifade etmektedir.

2.1.6.3. Entelektüel Teşvik

Dönüşümsel liderliğin üçüncü boyutunu teşkil eden entelektüel teşvik, mevcut sorunların derinlemesine analiz edilip sorgulanarak ve yeniden çerçevelendirilerek eski durumlara ya da sorunlara yeni çözüm yollarıyla yaklaşılmasını ve takipçilerin yenilikçi ve yaratıcı olma çabalarının teşvik edilmesini ifade etmektedir (Bass ve Riggio, 2006, s.7). Başka bir ifadeyle entelektüel teşvik, problemlerin temelinde yatan olgulara ilişkin varsayımların sorgulanarak özgün ve yenilikçi yaklaşımların desteklenmesine önem atfetmektedir. Ayrıca Bass ve Avolio (1990) dönüşümcü liderlerin özgün, yaratıcı ve yenilikçi perspektifler doğrultusunda sorunlara yaklaşarak takipçilerini de bu çerçevede geliştirdiklerini, ve dolayısıyla DL'nin takipçilerini lider desteği olmaksızın özgün ve yenilikçi birer problem çözücü haline getirebilme gibi bir niteliğe de sahip olduğunu vurgulamaktadır. Özdemir'e (2018, s.217) göre entelektüel teşvik, takipçilerin yaratıcılıklarının ve özerkliklerinin desteklenmesi, takipçilerin karar alma süreçlerine katılarak onların fikirlerinden istifade edilmesi ve zihinsel katkılarının geliştirilmesi olarak açıklanmaktadır. Bass (1996, s.186) örgütsel yapılar içerisinde daha iyi eğitim ve mesleki gelişim taleplerinin artması neticesinde hiyerarşik yapının düzleşerek sorumlulukların yukarıdan aşağıya doğru kaydırıldığını, ve bu bağlamda özerklik ve zorlayıcı işler gibi unsurların DL'nin unsurları haline gelerek iş tatmini bakımından önemli bir konum teşkil ettiğini vurgulamaktadır.

2.1.6.4. Bireysel İlgi

Dönüşümsel liderliğin dördüncü boyutu olan bireysel ilgi, takipçilerin sosyo-duygusal gereksinimlerine ve iyi oluşlarına önem verilmesi, onlara koçluk ve mentörlük sağlayarak bizzat destek sağlanması şeklinde ifade edilebilir (Bass, 1985) Bass ve Riggio (2006, s.7) dönüşümcü liderlerin bir koç veya akıl hocası olarak hareket ederek her bir takipçisinin başarı ve gelişim ihtiyaçlarına özel önem verdiğini, yeni öğrenme fırsatları oluşturarak takipçilerin potansiyellerini geliştirmeye gayret gösterdiğini, takipçilerin ihtiyaç ve istekler açısından bireysel farklılıklarının kabul edilerek iletişim ve etkileşim süreçlerinde liderin takipçilerini gerektiğinde desteklediğini gerektiğinde ise onları cesaretlendirerek daha fazla özerklik kazandırdığını belirtmektedir. Northouse (2019,

s.272-273) DL'nin bireysel ilgi boyutunu, takipçilerin bireysel ihtiyaçlarının dikkate alınarak destekleyici bir iklimin sağlanması ve her bireye özenli ve benzersiz davranmak için zaman harcanması şeklinde açıklamakta ve DL'nin çalışanların işlerine karşı iyimserlikleri ve iyi oluşları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu vurgulamaktadır.

2.1.7. Eğitim Bağlamında Dönüşümsel Liderlik

Eğitim, etkileşimsel süreçleri ihtiva ederek sosyal, kültürel, ekonomik ve politik amaçların ve beklentilerin gerçekleştirilmesine odaklanan sistematik ve planlı bir faaliyettir. Ancak yaşamın hemen her alanında gerçekleşen değişimler ve yenilikler, eğitime ilişkin beklentileri ve eğitimin yapısal ve pratik niteliklerini yeniden biçimlendirmekte ve değiştirmektedir. Dolayısıyla eğitimin, arzu edilen amaçları gerçekleştirebildiği, değişim ve dönüşümlere yanıt vererek beklentileri karşılayabildiği ölçüde etkili ve işlevsel olarak görüldüğü ve bunu sağlayabilmek için vizyoner ve zihinsel etkinliği yüksek liderlere ihtiyaç duyulduğu aşikardır (Dinçer, 2003; Hesapçıoğlu, 1997).

Yönetimsel faaliyetler açısından stratejik bir role sahip olan liderlik, hiç kuşkusuz ki okulları geliştirmek ve eğitimde arzu edilen etkililiği mümkün kılmak için büyük bir öneme sahiptir. Eğitimin lideri olan ve öncelikle eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşması için çaba sarf eden etkili okul müdürlerinin nitelikleri; proaktif, yenilikçi, inisiyatif sahibi olma, örgütün karakterini, kültürünü ve iklimini şekillendirebilme, etkili iletişim, karar verme süreçlerinin etkinliğini artırarak tüm paydaşları bu sürece dahil edebilme ve takipçilerin yetenek başarılarını geliştirebilme şeklinde sıralanmaktadır (Puccio vd., 2011; Razik ve Swanson, 2001).

Tarihsel bağlamda eğitim yöneticilerinin, eğitimsel amaçların gerçekleştirilmesi ve eğitim-öğretim ortamında tek sesliliğin ve uyumun sağlanabilmesi için konumu gereği sahip olduğu yetki ve gücü kullanma eğiliminde oldukları ve bu çerçevede okul müdürlerinin otoriter liderler olarak kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Alvoid ve Black, 2014). Valentine ve Prater (2011, s.5), 1920'lerden 1970'lere değin okul müdürlerinin idari bir yönetici şeklinde hareket ettiğini ancak toplumların doğası, siyasi iklim ve örgütsel yapılardaki değişikliklerin eğitim örgütlerini ve okul müdürlerinin rollerini de değiştirdiği ve giderek karmaşık bir hale getirdiği ifade edilebilir. Sosyal sistemler olarak kabul edilen örgütlerin varlıklarını sürdürebilmek için sürekli değişme ihtiyacı içerisinde olduğu; örgütlerin bu değişime uyum sağlayabilmesi ve değişme

kapasitesini artırabilmesinde en etkili liderlik tarzının dönüşümsel liderlik olduğu vurgulanmakta (Hallinger, 2003; Northouse, 2019) gerçekleştirilen ampirik araştırmaların da bunu desteklediği görülmektedir (Leithwood vd., 1998; Nemanich ve Keller, 2007).

Burns (2007) ve Bass (1985) tarafından geliştirilmiş dönüşümsel liderlik araştırmaları, başlangıçta işletme ve ordu gibi alanlara ilişkin gerçekleştirilmekteydi. DL'nin eğitim bağlamında ele alınarak incelenmesi Leithwood ve arkadaşlarının çalışmalarına dayanmaktadır (Leithwood, 1992; Leithwood ve Jantzi, 2000; Leithwood vd., 1998). Leithwood ve diğerleri (1998, s. 9-10) dönüşümsel eğitim yöneticiliğini üç temel hedefin gerçekleştirilmesi doğrultusunda açıklamaktadır:

- 1- Tüm paydaşların işbirlikçi ve profesyonel bir okul kültürü geliştirmelerine ve bu kültürü sürdürmelerine yardımcı olmak.
- 2- Öğretmen gelişimini desteklemek.
- 3- Sorunların hep birlikte ve daha etkili şekilde çözülmesine yardımcı olmak.

Leithwood ve Jantzi (2000, s.114) eğitimde dönüşümsel liderliği; okul vizyonu ve hedeflerinin oluşturulması, entelektüel uyarım sağlanması, bireyselleştirilmiş destek sunulması, mesleki uygulamaların ve değerlerin sembolize edilmesi, yüksek performans beklentileri gösterilmesi ve okul kararlarına katılımı teşvik edecek yapıların geliştirilmesi bağlamlarında ve spesifik liderlik uygulamalarıyla ilişkili olarak tanımlamaktadır. Öte yandan eğitim bağlamında DL, liderlik uygulamalarını okulun ve eğitimin geliştirilmesinden sorumlu tek bir kahraman figürüne indirgemekten ziyade, liderliğin okul gelişimini destekleme ve değişimi teşvik etmedeki, okulların birçok paydaştan oluşan canlı topluluklar olduğu anlayışıyla hareket ederek yönetsel süreçlerde tüm paydaşların katkısını önemsemedeki ve eğitimin tüm paydaşlarının gereksinimlerini göz önünde bulundurarak onların gelişimlerini sürdürmelerindeki rollerine odaklanmaktadır (Leithwood vd., 1999; Mombourquette, 2017). Bu çerçevede eğitim örgütlerinde DL'yi; eğitimsel ve örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik eğitim-öğretimin tüm paydaşlarının kolektif kapasitelerini artırarak güçlendirme süreci olarak ifade etmek mümkündür. Zira Demir'in (2008) araştırmasının sonuçları, dönüşümsel liderlik tarzına sahip okul müdürlerinin öğretmenlerin öz yeterliliğine, kolektif yeterliliğine ve işbirlikçi okul kültürüne katkıda bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca gerçekleştirilen araştırmalar, DL'nin öğretmenlerin iş doyumunu artırdığını (Nguni vd., 2006), öğretmen yeterliliği

üzerinde etkili olduğunu (Demir, 2008; Ross ve Gray, 2006), öğretmen katılımını artırdığını (Park vd., 2016) ve motivasyon, öğrenci başarısı, örgütsel etkililik gibi birçok olumlu çıktıyla ilişkili olduğunu (Eyal ve Roth, 2011; Leithwood ve Jantzi, 2005; Leithwood ve Sun, 2012) göstermektedir. Ayrıca pozitif psikolojik perspektif çerçevesinde öğretmenlerin iyi oluşu ve öğretmen katılımının (teacher engagement) DL ile ilişkili olduğu ve okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin iyi oluşlarını pozitif yönde etkilediğini gösteren araştırmalar mevcuttur (Berkovich ve Eyal, 2016; Heidmets ve Liik, 2014; Kahraman ve Arastaman, 2022; Merrit ve Procter, 2022).

2.2. Özerklik ve Mesleki Özerklik Kavramı

Özerklik (autonomy) kavramı Latince’de kendi kendine anlamına gelen “auto” ve karar verme, yönetme anlamına gelen “nomos” kelimelerinin birleşiminden oluşmaktadır. Özerklik, “kişinin kendi kendini yönetmesi, bağımsız hareket edebilmesi “ şeklinde bir tanıma sahiptir. (Merriam-Webster, 2019). Türk Dil Kurumu Sözlüğü’nde (TDK, 2021) özerklik; ”bir topluluğun ayrı bir yasaya bağlı olarak kendi kendini yönetme hakkı” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu bakımdan özerklik, kişilerin alacağı kararlarda bağımsız olması ve bu kararları özgür bir şekilde uygulayabilmesi şeklinde ifade edilebilir (Kabaalioğlu ve Yıldırım, 1995).

Özerklik kavramı, Jean-Jacques Rousseau'nun ahlaki özgürlük üzerine yazılarından güçlü bir şekilde etkilenen Immanuel Kant'ın çalışmasında ilk kez felsefi olarak karşılık bularak insanın bağımsız olma, irade özgürlüğünü kullanma, uzlaşma uymayı reddetme ve hatta uzlaşımı yok sayma kapasitesine vurgu yapmaktadır (De Klerk ve Barnett, 2020, s.100). Felsefi açıdan kapasite, yetenek ve yeti gibi kavramlarla ilişkilendirilen özerklik olgusu (Binder ve Binder, 2016; Rytzler, 2019), bireylerin yaşamları üzerindeki kontrolü ve öz belirleme bağlamındaki öz yeterliliği (Bandura, 1977; Ryan ve Deci, 2000), kendi kontrolünde istedikleri şekilde yaşabilme arzuları (Sen, 1992) ve kendilerini istedikleri şekilde geliştirebilme özgürlükleriyle de (Stiegler, 2010) doğrudan ilintilidir. Littlewood’a (1999) göre özerklik, kişilerin eylemlerini bağımsız bir şekilde gerçekleştirecek kapasiteye sahip olması ve gerçekleştireceği eylemlere dair yine bağımsız şekilde seçimler yapabilmesidir. Dolayısıyla özerklik hareket etmek için elzem olan iki temel bileşen; kabiliyet ve isteklilik olarak ifade edilmektedir (Ramos, 2006).

Özerkliğe ilişkin algıların ve yaşamdaki tezahürünün zamana ve mekana göre farklılaştığı belirtilmektedir (Aoki, 2001; Little, 1991). Başka bir ifadeyle özerklik, iletişim ve etkileşim biçimlerinin değişmesi, toplumsal beklenti ve gereksinimlerin zaman içinde farklılaşması, kişilerin seçimlerini ve karar alma biçimlerini de etkileyerek özerklik algılarını yeniden şekillendirebilir. Ayrıca özerkliğe yönelik bakış açıları ve algılar, bir kültürel bağlamdan diğerine farklılık gösterebilir, çünkü her kültür kendi özgün normlarına ve değerlerine sahiptir (Cohen, 2009).

Özdoğan (1997) özerkliği sınırsız bir özgürlük alanından ziyade iç denetim ve öz düzenleme kavramlarıyla ilişkilendirerek özerkliği çok boyutlu bir biçimde bireyin aldığı kararlarda bağımsız hareket etmesi ve bu kararların beraberinde getirdiği sorumluluğu üstlenme yetisi şeklinde ifade etmiştir. Özerklik olgusunu otorite ve güç ile olan ilişkisi bağlamında, otoriteden bağımsız bir şekilde kişinin kendi öz yönetiminin denetimini elinde bulundurması, aldığı kararlarda ve uygulamalarında kendi öz iradesiyle hareket etmesi şeklinde de kavramsallaştırılabilmek mümkündür. Bu bağlamda Yoon ve Thye'a (2002) göre özerklik, çalışanların alınan kararlara ne oranda katıldığı ve üst yönetimden bağımsız olarak ne kadar hareket edebildikleriyle ilgili bir kavramdır. Özerkliğin psikolojik bağlamına dikkat çeken Oshana'ya (2003) göre özerklik, bireylerin öz yönetsel kapasiteleriyle ve yeterlilikleriyle ilintili bir kavramdır. Dolayısıyla kişilerin kendi yaşamlarına ilişkin alacağı kararlarda kendisi için en makul ve ideal olanı özgür bir biçimde seçip uygulaması kendi öz yönetim becerisine sahip olmasıyla mümkündür. Bu bağlamda, kişinin özgürlüğünün sınırlarını, isteklerini ve yeterliliklerini tanıması ve kararlarında ve davranışlarında bu farkındalığı sergilemesi elzemdir. Özerklik olgusunun vicdani bağlamındaysa, bireylerin vicdani ve etik yargılarının farkında olarak etik kararlar alabilme bilincinden söz edilebilir (Piaget, 1948).

Sigler ve Pearson (2000) özerklik olgusunu bireylerin çalışma yaşamı bağlamında kavramsallaştırarak çalışanların işleri ve görevlerine ilişkin eylemlerinde bireysel karar alabilme gücü şeklinde ifade etmiştir. Bu bağlamda mesleki özerklik olgusu, profesyonellik kavramıyla ilişkilendirilerek çalışanların örgütlerin amaç, prensip ve yasalara uygun şekilde görevlerine ilişkin kendi kararlarını alabilmesi ve uygulayabilmesi şeklinde de kavramsallaştırılmaktadır (Little, 1995; Morgeson vd., 2005).

Mesleki özerklik Oldham ve Hackman'ın (2010, s.464) iş karakteristikleri modelinin beş boyutundan birisi olarak bir işin planlanması ve gerçekleştirilmesine ilişkin

prosedürlerin belirlenmesinde işgörenlere özgürlük alanı oluşturulması, bağımsız karar alabilmelerine imkan verilmesi ve iş ve işlemlerin gerçekleştirilmesinde çalışanlara takdir hakkı verilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Dolayısıyla iş özerkliği ya da mesleki özerklik kavramı, çalışanların görevlerini planlama ve organize etme, görevlerini nasıl ve hangi yöntemlerle yürüteceklerine karar verme ve uygulama gibi iş ve görevlerine ilişkin takdir yetkilerini ifade etmektedir. Ayrıca mesleki özerklik, iş tatmini, motivasyon ve iyi oluş gibi çalışan çıktıları açısından iş tasarımının önemli özelliklerinden birisi olarak da tanımlanmaktadır (Hackman, 1980).

Özerklik ya da otonomi, akademik literatürde disiplinlerarası bir kavram olarak karşımıza çıkmakta ve bu kavramın birçok farklı tanımı bulunmaktadır. Bu araştırmada, kişilerin kendi yaşamlarına ilişkin aldığı kararlarda bağımsız olması ve inisiyatif kullanabilme yetisi şeklinde de tanımlanabilen özerklik kavramı, devam eden kısımda ÖÖ bağlamında tartışılmaktadır.

2.2.1. Öğretmen Özerkliği Kavramı

Öğretmenlik, insanlık tarihinin gelişiminde katalizör işlevi gören eğitim-öğretim olgusunun komplike, ancak bir o kadar da sistematik yapısı içerisindeki en mühim bileşenden birisidir. Öğretmenlik, birtakım amaçlar doğrultusunda yapılandırılarak aktarılması istenen bilgi, kültür ve etik kodların, kurumsal yapılar içerisinde çeşitli yöntem ve stratejilerle harmanlanarak sunulduğu mesleki bir faaliyettir. Toplumların sosyolojik, ekonomik ve politik algı ve anlayışları çerçevesinde öğretmenlik mesleğine ilişkin tarihsel süreçlerde farklı yaklaşımlar, roller ve sorumluluklar atfedilse de, günümüz toplumlarında profesyonel bir meslek olarak ifade edilen öğretmenlik (Özden, 1999), bireyleri içinde var olduğu ve yaşadığı toplumun temel ihtiyaçları doğrultusunda istendik ideallerle şekillendiren, bireylerin egemen sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel dinamikleri içselleştirmesine yönelik gayret sarf eden, profesyonel bir toplum mühendisliğidir (Rana, 2017).

Profesyonel bir meslek olarak kabul edilen öğretmenliğe ilişkin görevler, sorumluluklar ve faaliyetler devlet aygıtlarınca yasal bir çerçevede belirlenmektedir. Türkiye’de öğretmenlik mesleği, Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun (2022) 3.maddesine göre “eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” şeklinde tanımlanmaktadır. Ancak yalnızca bu tanım, öğretmenlik olgusunun

insani, toplumsal ve etik muhtevisyatını açıklama hususunda tam olarak yeterli olmayabilir. Zira öğretmenlik mesleğine ilişkin; adil ve hakkaniyetli olmak, profesyonellik, sorumluluk, dürüstlük, saygı, demokratik değerlere bağlılık ve yardımseverlik şeklinde sıralanabilecek çeşitli mesleki, etik ve sosyo-duygusal değerler söz konusudur (Hamberger ve Moore, 1997). Bu bağlamda öğretmenlik, geleceğin dünyasını şekillendirme sanatı ve hatta bir kültür işçiliği şeklinde de tanımlanabilir (Freire, 2019a). Ancak öğretmenlik mesleği, entelektüel bir niteliğin yanı sıra toplumların sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel iklimi bağlamında ve yaşanan çağın beraberinde getirdiği bir takım anlayış ve beklentiler çerçevesinde; özerklik, profesyonellik, akademik ve pedagojik yeterlilik, hesap verebilirlik ve öğretmen meslek etiğine uygun davranma gibi muhtelif nitelikler de gerektirmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik bu önemli hususlardan biri öğretmen özerkliği (ÖÖ) olgusudur.

Öğretmen özerkliğine ilişkin literatürde birbirinden farklı bağlamları ihtiva eden çeşitli tanımlar söz konusudur. ÖÖ, öğretmenlerin öz-yeterlilik ve kapasiteleri bağlamında eylem ve davranışlarında bireysel kararlar alabilmesi (Little, 1995) ve dış kontrollerden bağımsız şekilde öğretme faaliyetine ilişkin özgür hareket edebilme yetisi (Friedman, 1999) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki özerkliği, öğretmenlerin gerekli öğretim yöntem ve tekniklerini özgür bir şekilde belirleyerek mesleklerini sürdürme bağlamında aldığı kararlarda belirli bir yetki ve serbestlik alanına haiz olmaları gerektiğini ifade etmektedir (Çolak vd., 2017). Birbirinden farklı tanımların üzerinde durduğu temel husus, öğretmenlerin mesleki faaliyetlerini iyileştirme ve geliştirme boyutunda öğretmen özerkliğinin artırılmasının, değişen ve gelişen eğitim-öğretim paradigmalarının göz ardı etmeden, toplumsal ihtiyaçlara da cevap verebilecek nitelikli ve işlevsel bir eğitim-öğretimin gerçekleştirilmesi açısından oldukça önemli bir mesele olduğudur (Pearson ve Moomaw, 2005).

Öğretmen özerkliği kavramı, öğretmenlerin gerekli öğretim yöntem ve tekniklerini özgür bir şekilde belirleyerek mesleklerini sürdürme bağlamında aldığı kararlarda belirli bir yetki ve serbestlik alanına haiz olmaları şeklinde de tanımlanabilir. Nitekim Little (1995, s.178) ÖÖ'yü, "öğretmenlerin kendi öğretimleri ve mesleki eylemlerini kendisinin yönetebilme kapasitesi" olarak tanımlamıştır. Açıkçası ÖÖ'yü, öğretmenlerin kendi öğretme-öğrenme ve mesleki gelişimlerini yönetebilecek öz-yönetim kapasitesine sahip

olması biçiminde değerlendirmek de mümkündür. Bu bağlamda ÖÖ; eğitimin planlanması, geliştirilmesi ve yönetsel süreçlere katılmalarında özgür olma (Friedman, 1999; Ingersoll, 1997), mesleklerine ilişkin hususlarda ve çalışma ortamlarının düzenlenmesinde söz sahibi olma (Pearson ve Moomaw, 2005) ve dışarıdan doğrudan bir müdahale ve baskı olmaksızın eğitim faaliyetlerini planlayıp uygulayabilme yetisi (Porter, 1989) gibi hususları kapsamaktadır. Özerklik kavramı bireysel özerklik, örgütsel özerklik, öğrenen özerkliği, öğretmen özerkliği gibi muhtelif şekillerde de değerlendirilmektedir. Bireysel özerklik, öğretmenlerin kendi yeterlilikleri ve özgür iradeleri çerçevesinde karar verebilmeleri şeklinde ifade edilmektedir (Rudolph, 2006). Örgütsel özerklik, eğitim örgütlerinin yönetsel ve mali boyutlarda bağımsız karar alabilmesi ve tasarruflarda bulunabilmesidir (Fidan, 2007).

Garvin'e (2007) göre özerklik; öğretmenlerin öğretim, değerlendirme ve okul yönetimi üzerindeki etkisinin esnekliği, gücü ve yetkisini ifade etmektedir. Holec (1981) öğrenen özerkliğini, kişilerin kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu üstlenebilme becerisi şeklinde tanımlamaktadır. Bu bağlamda Rudolph'a (2006) göre öğrenen özerkliği, öğrencilerin kendi öğretim öğrenim sürecinde söz sahibi olarak kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını şeklinde ifade edilmiştir. Bu çalışma kapsamında üzerinde durulan öğretmen özerkliği ise en yalın haliyle, öğretmenlerin mesleki faaliyetlerine ilişkin karar alma süreçlerinde ve uygulamalarında bağımsız ve özgür hareket edebilme yeterliliği şeklinde tanımlanabilir. Garvin (2007) ÖÖ olgusuna ilişkin öğretmenlerin yalnızca eğitim öğretim süreçlerinde değil, aynı zamanda yönetsel kararlarda da yetki sahibi olmasının önemine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Friedman (1999) ÖÖ'nün okul politikalarının oluşturulma sürecine öğretmenlerin de dahil edilmesinin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Ingersoll (1997) öğretmenlerin kendi sınıflarını planlamalarından, eğitim programları ve okul politikalarının belirlenmesine kadar geniş bir perspektifte bir özerklik kapsamı ortaya koymaktadır. McGrath (2000), öğretmenlerin bizzat kendilerinin yönettiği eylemlerde ve kendi mesleki gelişim süreçlerinde başkalarının müdahalesinden bağımsız olma durumunu mesleki özerkliğin boyutları şeklinde ifade etmiştir. Lamb'e (2007) göre öğretmenin özerk olduğunun en net göstergesi, öğretmenin kendini baskı altında hissetmeden, kısıtlamalarla karşılaşmadan, mesleki faaliyetlerini uygulamada sorumlu ve mesleki gelişimini sürdürmede özgür hissetmesidir.

Görüldüğü üzere öğretmen özerkliğinin tanımı ve nitelikleri üzerine alanyazında tam bir uzlaşma olmaması dolayısıyla bir grup dil öğretmeni, akademisyen ve araştırmacı ÖÖ ile ilgili 2001 yılında Japonya'nın Tokyo kentinde bir konferansta ÖÖ'nün tanımı ve özelliklerine ilişkin şu ortak sonuca ulaşmıştır (akt. Ramos, 2006, s.189-190).

- Öğretmen özerkliği; iletişim ve müzakere becerilerini, öğretim süreci ve öğretim ortamına yönelik derinlemesine düşünme ve değerlendirme kapasitesini, hayat boyu öğrenme idealine katılmayı ve teşvik etmeyi ve sınıf iklimi ve kültüründe özerkliği güçlendirerek öğrenen özerkliğini desteklemeyi kapsayan eğitimsel-öğretimsel bir taahhüt niteliğindedir.

- Öğretmen özerkliği; araştırma, aksiyonel araştırma ve eleştirel yansıtma kavramlarıyla bağıntılı görülmektedir. Dolayısıyla bu hususta temel öncül, öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme deneyimlerini daha iyi hale getirmek için kendi mesleki yeterliklerini ve öğretimsel yöntemlerini geliştirmek için çaba göstermesidir.

- Özerk öğretmenler, öğretme ve öğrenmeye ilişkin engelleri etkili bir şekilde aşmak için yeterli bir kuramsal bilgiye sahip olmalıdır. Ayrıca öğretmenler karşılaştıkları engelleri ve kısıtlamaları değişim fırsatlarına dönüştürmek için sosyal düzlemde kurumsal engellerle uygun şekilde yüzleşmeye istekli olmalıdırlar. Buna karşın, gerek ÖÖ, gerekse öğrenci özerkliğinin tüm engel ve kısıtlamalardan kurtulmak anlamına gelmediği anlaşılmaktadır.

- Özerklik; gözlem, derinlemesine düşünme, dikkatli değerlendirme, anlayış, deneyim ve alternatiflerin değerlendirilmesi gibi yollarla geliştirilebilir. Ancak unutulmamalıdır ki; zorlamanın olmaması otomatik olarak özerklikle sonuçlanmayabilir ya da yapılan seçimler her zaman özerk olmayabilir.

2.2.2. Öğretmen Özerkliğin Dayandığı Kuramsal Yapı ve Öğretmen Özerkliğine İlişkin Yaklaşımlar

Özerklik ve öğretmen özerkliği, çeşitli felsefi, psikolojik, sosyolojik ve yönetsel kuramlar içerisinde farklı bağlamlarda değerlendirilmiş kavramlardır. Bu kuramlardan biri psikoloji alanında Ryan ve Deci (2000) tarafından oluşturulmuş öz belirleme teorisidir (self determination theory). Ryan ve Deci tarafından oluşturulan öz belirleme teorisi (self-determination theory) kişilik gelişimi ve davranışsal öz düzenleme bağlamında insanların gelişmiş iç kaynaklarının önemini vurgulayan, insanların doğuştan sahip olduğu gelişim eğilimleri ve psikolojik ihtiyaçları ile ilgilenen insan motivasyonu

ve kişiliğine ilişkin bir organizma meta-teorisi ya da makro teorisi (Ryan ve Deci, 2000, s.68). Bu bağlamda öz belirleme teorisi, insanların içsel büyüme eğilimlerinin, öz motivasyonlarının ve kişilik bütünleşmelerinin temelini teşkil eden psikolojik ihtiyaçlarının yanı sıra bu olumlu süreçleri besleyen koşullara odaklanmakta ve iyi oluş için üç temel psikolojik ihtiyacın varlığına dikkat çekmektedir: 1) yeterlilik ihtiyaçları (competence); 2) ilişkili olma (relatedness); 3) özerklik (autonomy) (Ryan ve Deci, 2000; Deci ve Ryan, 2012).

Öz belirleme teorisine göre özerklik, psikolojik bir gereksinim olarak kabul edilmekte ve kişinin eylemlerini kendi özgür iradesi çerçevesinde kendisinin kontrol etmesi ve kendi adına karar verebildiğini algılaması şeklinde tanımlanmaktadır (Deci ve Ryan, 2012). Davranışları üzerinde yetki ve inisiyatif sahibi olduğunun hissedilmesi şeklinde ifade edilen özerklik, öğretmen özerkliği bağlamında daha çok öğretimsel uygulamalara odaklanmaktadır (Brenner, 2020; Elliot vd., 2002; Tschannen-Moran ve Hoy, 2007). Ayrıca eğitim yöneticilerinin liderlik tarzlarının, destekleyici tutum ve yaklaşımlarının ve personel gelişimi için çaba göstermesinin yeterlilik ihtiyaçlarını desteklediği (Lam vd., 2010) yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin ise özerklik motivasyonlarını artırdığı ve özerklik algısının yöneticilerden, meslektaşlardan ve öğrencilerden gelen yapıcı geri bildirimlerden olumlu etkilendiği ifade edilmektedir (Elliot vd., 2002). Öz belirlemeci perspektife göre ÖÖ'nün yapısalcı eğitim yaklaşımlarını ve öğrenci merkezli sınıf yönetimi biçimlerini desteklediği vurgulanmaktadır (Brenner, 2022).

Özerkliğe ilişkin bir başka kuramsal yaklaşım, Bandura'nın (1997) ortaya koymuş olduğu öz-yeterlik (self-efficacy) kuramıdır. Öz yeterlik, bireylerin kendi eylemleri ve yaşamlarını ilgilendiren olgular ve olaylar üzerinde kontrol sahibi olma yeteneklerine olan inançları biçiminde tanımlanmaktadır (Bandura, 1997; Maddux ve Gosselin, 2012). Bireylerin öz-yeterlik algısı; motivasyon, kişisel başarı ve iyi oluş için temel bir dinamik olarak da kabul edilmektedir. Kişilerin öz-yeterlik algısı; a) uzmanlık deneyimleri, b) başkalarının deneyimleri- dolaylı deneyimler, c) sosyal ikna ve d) duygusal durumlar olmak üzere dört temel dinamik çerçevesinde gelişmektedir.

Uzmanlık deneyimleri, bireyin bir iş, görev veya alana ilişkin önceki kazanımlarını ve deneyimlerini yorumlamasının sonucunda elde edilmektedir. Başkalarının deneyimleri- dolaylı deneyimler, kişinin diğer insanların eylemleri ve sonuçlarını

gözlemlenmesi yoluyla elde ettiği deneyimlerdir. Sosyal ikna, bireyin öz-değerlendirme yapma yetisine sahip olmaması durumunda güvendiği ebeveynlerden, öğretmenlerden ve arkadaşlarından aldıkları geri bildirimler neticesinde elde edilen bir öz-yeterlik kaynağıdır. Duygusal durumlar ise bireylerin stres, kaygı, yorgunluk ve uyarılma, zevk alma, mutluluk gibi psikolojik ve fizyolojik deneyimlerini ifade etmektedir. Bireyin fiziksel ve mental iyi oluşunu artırmanın, olumsuz duygusal durumları doğal olarak azaltacağı ve öz-yeterliği güçlendireceği ifade edilmektedir (Pajares, 1997; Usher ve Pajares, 2006).

Yüksek öz yeterlik duygusu, baskı ve strese karşı dayanıklılık, psikolojik sağlamlık, sağlıklı yaşam tarzı, yüksek çalışan performansı ve eğitim başarısı gibi pratikte deneyimlenen ve gözlemlenebilen olumlu yaşam çıktılarıyla ilişkilendirilmektedir (Bandura, 1997; Capa-Aydin vd., 2018; Usher ve Edwards, 1994). Dolayısıyla öz-yeterlik, bireylerin kapasite ve yeteneklerinin performansa dayalı bir ölçütü ve öz-değerlendirmesi şeklinde de ifade edilebilir. Sosyal-bilişsel yaklaşıma dayanan öz-yeterlik ayrıca başarının, bireylerin inançları, düşünceleri ve davranışları ile çevresel koşullar arasındaki etkileşime bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Bandura'ya (1977) göre öz-yeterlik bireyin motivasyonunu belirlemekte; aynı zamanda yeterli olma ve bunun sonucunu deneyimleme beklentisi, bireylerin öz-yeterliklerini etkilemekte ve tayin etmektedir. Dolayısıyla kişilerin eylemlerini başarıyla gerçekleştirebileceği ve arzu ettikleri amaçlara ulaşmak için çaba gösterebileceğine olan inancı yeterlik beklentisini; belirli davranışların belirli sonuçlara neden olacağına olan inançları ise sonuç beklentisini beraberinde getirmektedir.

Bandura'ya (1997) göre öz-yeterlik, insan davranışında belirleyici bir unsur olmasından ötürü öğrenen özerkliğini etkileyen oldukça önemli bir faktördür. Öz-yeterlik gerek öğrencilerin yeteneklerinde, geçmişteki başarılarında ve gelecekteki muhtemel performanslarında önemli bir rol oynamakta, gerekse öğrencilerin mevcut öğrenme süreçlerine ilişkin motivasyonlarını doğrudan etkilemektedir. Öz-yeterlik yaklaşımı çerçevesinde gerçekleştirilmiş araştırmaların çoğunlukla dil öğrenimi bağlamında öğrenen özerkliğine odaklandığı ve öz-yeterlik ve öğrenen özerkliği arasında pozitif yönde bir ilişkinin söz konusu olduğu görülmektedir (Huang ve Liaw, 2007; Ponton vd., 2005; Yildiz Durak, 2023). Dil öğreniminde özerkliğin teşvik edilmesinin, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlamasını, kontrol etmesini kolaylaştırdığı, kendi

öğrenmesi üzerine derinlemesine düşünmesine katkı sağladığı ve akademik başarılarını artırdığı vurgulanmaktadır (Benson, 2001; Dam, 1995).

Özerkliğe ilişkin önemli bir yaklaşım sunan diğer bir kuramsal yapı, özerkliği önemli bir iş kaynağı olarak kavramsallaştıran iş talepleri ve kaynakları modelidir (Bakker ve Demerouti, 2007). İş talepleri ve kaynakları modeli (JD-R Model), iş talepleri ve iş kaynakları biçiminde iki temel iş özelliği tanımlayarak bu özelliklerin çalışanların iyi oluşu, motivasyonu ve performanslarını inceleyen bir kuramsal modeldir (Bakker ve Demerouti, 2014). İş talepleri, işe ilişkin bilişsel, duygusal ve fiziksel talepleri ifade ederken; iş kaynakları, sosyal destek, özerklik ve geri bildirim gibi çalışanları motive eden içsel ve dışsal kaynakları içermektedir (Bakker ve Demerouti, 2007). İş talepleri çalışanlarda tükenmişlik, düşük performans ve stres gibi olumsuzluklara neden olurken, iş kaynakları çalışanların yüksek performansını, motivasyonunu, iyi oluşunu ve çeşitli istendik örgütsel çıktıları bereberinde getirtmektedir (Schaufeli ve Bakker, 2004).

Özerklik, iş talepleri ve kaynakları modelinde bir işin fiziksel, psikolojik, sosyal ve örgütsel niteliklerine odaklanan iş kaynakları arasında gösterilmektedir. Dolayısıyla özerklik diğer iş kaynakları gibi; iş ile ilgili hedeflere ulaşmada işlevsel, iş taleplerinin beraberinde getirdiği fizyolojik ve psikolojik maliyetleri azaltan ve kişisel gelişimi, öğrenmeyi ve gelişimi destekleyen önemli bir kaynaktır (Demerouti ve Bakker, 2011, s.2). Eğitimsel bağlamda değerlendirildiğinde bir iş kaynağı olarak öğretmen özerkliğinin, öğretmenlerin motivasyonlarını, iş tatminlerini, işe bağlılıklarını ve iyi oluşlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Nitekim araştırmalar da bu iddiayı destekler niteliktedir (Demerouti ve Cropanzano, 2010; Dicke vd., 2018; Qiu ve Li, 2022).

Öğretmen özerkliğinin eğitim-öğretim bağlamındaki yeri ve öneminin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilecek bir diğer husus ise, öğretmenlik mesleğinin uygulamadaki pratiklerini şekillendiren eğitim yaklaşımlarının öğretmen özerkliğine nasıl yaklaştığını incelemektir. Geleneksel eğitim paradigmaları, öğretmene kültürün ve bilginin aktarıcısı rolünü vererek esasında öğretmenin ve öğretmen pedagojisinin merkezde olduğu, öğrencinin pasif ve edilgen bir pozisyonda varsayıldığı ve öğrenmenin iyi bir ezber ve taklit sürecinde gerçekleştiği anlayışıyla hareket etmektedir (Hammersley, 1993). Geleneksel eğitim anlayışı mutlak ve değişmez gerçeklerin var olduğunu kabul ederek eğitimin evrensel bir takım gerçekler ışığında öğrenciye kesin ve mutlak doğruları

aktarma ve kanıksatma amacıyla gerçekleştirilmesi gerektiğini savunur (Sönmez, 2014). Dolayısıyla geleneksel eğitim yaklaşımlarında öğretmen rolleri keskin bir şekilde belirlendiği için öğretmenlerin mesleki faaliyetlerini icra ederken bu kalıpların dışına çıkabilmeleri söz konusu değildir (Zeichner ve Tabachnick, 1981). Geleneksel anlayış sınıf içinde gerçekleşen etkileşimleri göz ardı ettiği ve öğretmenin öğrencileriyle etkileşimi bağlamındaki rolüne yeterince odaklanmadığı için sosyal etkileşim temelli bilişsel süreç teorileri geleneksel öğretim anlayışının yerini almıştır. Vygotsky'nin (1987) bilişsel gelişim modeli öğrenmenin merkezinde öğrenenin bilişsel gelişimini temel alarak öğrenen özerkliğinin etkili öğrenmedeki rolüne dikkat çekmektedir. Dolayısıyla öğrenen özerkliği de ÖÖ'den bağımsız düşünülemez (Little, 1991). Dam (1995) öğretmen ve öğrenci odaklı öğrenme ortamının beş aşamasından bahsetmektedir:

- 1- Odak noktasının öğretmekten öğrenmeye geçmesi.
- 2- Öğrenci rollerinin değişmesi.
- 3- Öğretmen rollerinin değişmesi.
- 4- Öğrenmeye ilişkin değerlendirmenin rolü.
- 5- Dil öğreniminde zenginleşen öğrenme ortamının önemi.

Çağdaş eğitim yaklaşımı, öğretmenin merkezde olduğu eğitim anlayışını kökten reddetmektedir. Çağdaş yaklaşımclar ve kuramclar, geleneksel eğitim yaklaşımlarının öğrencileri boş bir levha şeklinde varsaydığı ve öğrencilerin bireysel varoluşlarını ve kişisel farklılıklarını yok saydığı eleştirisi çerçevesinde eğitim sürecinde bireylerin toplumun ihtiyaçları ve gerçekleriyle uyuşmayan bir eğitim-öğretime maruz kalarak yaşadıkları topluma yabancılaştıkları fikrini ortaya koymaktadır (Burgess, 1986; Kesik ve Bayram, 2015). Çağdaş eğitim yaklaşımında nesnel ve evrensel bilgilerin ve doğruların varlığı kabul edilse de öğrenme sürecinin merkezine öğrenci konumlandırılmakta ve öğrenmenin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin bir çözümleme sunulmaktadır. Bu bakımdan çağdaş eğitim anlayışında öğrencilerin ilgi, istek ve farklılıklarının gözetilerek problem çözebilme ve eleştirel düşünme yetilerinin ortaya çıkartılmasına yönelik eğitim sistemlerinin yeniden yapılandırılmasının gerekliliği vurgulanmakta ve öğretmenin de bu öğretme-öğrenme sürecinde özgün bir role ihtiyacı olduğu ifade edilmektedir. Dolayısıyla, öğretmenin öğrencinin öğrenme sürecinde daha sorumlu kararlar alabilmesine yardımcı olabilmesi, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin ve iletişimin gücü önem arz etmektedir.

Çağdaş eğitim anlayışında genel olarak öğretmen, bilgi aktarıcısından ziyade bilginin aktarımında rol alan bir rehber dönüşmekte, öğrenciyse ezberci ve taklitçi konumdan bilgiyi bizzat yapılandıran bir konuma geçiş yapmaktadır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkileri daha üst bir noktaya taşıyarak öğrenen özerkliğinin önemine vurgu yapılan çağdaş yaklaşımlar aynı zamanda öğretmen rolü ve özerkliğine ilişkin de yeni bakış açıları sunmaktadır. Öğretim, sosyal deneyimsel bir süreci ifade ettiği gibi aynı zamanda içsel bir gelişim süreciyle de ilişkilidir (Au, 2011). Öğretmenlerin etkileşimi ön plana alan yaklaşımları, kendi mesleki farkındalıklarını artırarak pedagojik yaklaşımlarında sürekli değişimlere sebebiyet vermektedir. Hümanist anlayışın bilginin sistematikleşmesine yönelik anlayışı, öğretmenin bilginin işlevselleşmesindeki rolüne dikkat çekmesi bakımından önemlidir. Zira eğitim sistemleri, müfredatlar, sınavlar, öğretim materyalleri ve öğrenme ortamları esasında yalnızca ahlaki bağlamda değil, insani ve mesleki amaç ve ideallerle de ilişkilendirilebilir. Bu bakımdan, öğretmenler bilginin yeniden üretiminde ve aktarımında görevli değil, aynı zamanda çalıştıkları kurumun ve hizmet ettikleri toplumun da bir temsilcisi rolündedir (Buchmann ve Floden, 1993).

Çağdaş eğitim anlayışında eleştirel bir nitelik de söz konusudur. Bu bağlamda, eleştirel pedagoji yaklaşımları, problem temelli, yapılandırmacı ve varoluşçu eğitim kuramları çağdaş eğitim anlayışları çerçevesinde şekillenmektedir. Paulo Freire (2019b), geleneksel eğitim anlayışını “bankacı eğitim” anlayışı olarak değerlendirmekte ve eğitimin öğrencileri bir tür yatırım nesnesine, öğretmenleri ise yatırımcıya dönüştürdüğü ve bu sürecin neticesinde yaratıcılığın baskılandığı, bireylerin nesneleşerek edilgen bir hale geldiği ve otoritenin tahakkümünün mantıksallaştırıldığı indirgemeci bir eğitim anlayışına karşı çıkmaktadır (Freire, 2008b). Ivan Illich’e (2010) göre ise, eğitimin kurumsal yapısı ve müfredata endekslenen doğası içerisinde bireysel özgürlüklere ve yaratıcılığa ket vurulmakta, toplumsal eşitsizlikler, tüketim kültürünün ve meritokrasinin normalleştirilmesi neticesinde meşrulaştırılmaktadır. Bu bağlamda gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin, okul kurumunun hiyerarşik hegemonyası çerçevesinde hem yaşadıkları dünyaya hem de pratik ettikleri öğrenme sürecine yabancılaştıkları söylenebilir. Illich “okulsuz toplum” tahliliyle hegemonik okullar yerine; eğitimi devlet aygıtının tahakkümünden kurtarmayı, eğitimde teori ve pratiği özgür bir öğrenme sürecinin bir bileşeni haline getirmeyi, bireylerin varoluşsal farkındalığını ve bireysel

özerkliklerini temel alan eşitlikçi bir toplumsal zeminde kurgulanacak öğrenme ağlarını önermektedir (Illich, 2010).

Postmodernizm, Toynbee tarafından modernizm sonrası yeni bir evreyi tanımlamak için oluşturulmuş bir kavramdır (Dündar, 2013, s.144). Postmodernizm bir bakıma hem çağdaş kuramları yeni bir anlayış çerçevesinde ihtiva etmekte hem de modernizmin bir eleştirisini sunmaktadır (Kırılmaz ve Ayparçası, 2016). Aynı zamanda postmodernizm; ekonomik, kültürel, sosyal ve politik boyutlarda mevcut olguları, olayları ve gerçekleri yeni ve özgün bir perspektifle açıklama ve yorumlama amacıyla yeni bir söyleme ve kuramsal yaklaşıma sahiptir (Özdemir, 2014). Foucault (1984), postmodernizmin büyük anlatılar ve sistemler yerine yerleşen mobil eylemleri, akışları, çokluluğu ve farklılığı ifade ettiğini belirtmektedir. Çoğulculuğun önemi ve öznelliğin yeniden konumlandırılmasına dikkat çeken postmodernistler, dil, söylem ve metinler aracılığıyla çoklu anlamlar kurgulanabileceğini ve dolayısıyla nesnel bir gerçekliğin varlığının yadsınması gerektiğini ifade etmektedir (Usher ve Edwards, 1994).

Postmodern eğitim yaklaşımları temelde büyük anlatıları ve katı merkezizetçi yapıları eleştirerek bürokratikleşmeye ve bireyin edilgenleştirilmesine karşı çıkmakta, çalışanların demokratik teamüller çerçevesinde yönetime katılmasını, özerkleşmesini, çok kültürlülüğü ve göreliliği savunmaktadır (Lyotard, 1994; Rust, 1991; Şişman, 1998; Tezcan, 2019). Eğitim, bireylerin sosyal, ekonomik ve politik özgürlüklerinin sermayenin egemenliğindeki sömürü aygıtları tarafından baskı altına alınmadığı bir gelecek tahayyülünde ve mücadelesinde önemli bir role sahiptir (Hill vd., 1999). Ayrıca postmodernist anlayışa göre artık öğrenme eylemine ilişkin standart ve evrensel doğrular tanımlamak pek mümkün değildir. Dolayısıyla eğitim-öğretimde çoğulcu bir anlayış çerçevesinde bireysel ve kültürel kimliklere saygı duyulan, mikro-anlatılara yoğunlaşan yöntem ve stratejilerin, öğretmenlerin mesleki özerklik faaliyetlerinin güçlendirilmesiyle sağlanabileceği ifade edilmektedir (Çetin ve Özdemir, 2019).

Görüldüğü üzere alanyazında öğretmen özerkliği kavramına ilişkin birçok boyutta ve nitelikte tanımlamalar ve yaklaşımlar söz konusudur. Devam eden yazında öğretmen özerkliğinin boyutlarına yer verilmektedir.

2.2.3. Öğretmen Özerkliğinin Boyutları

Öğretmen özerkliğinin boyutlarının, gerçekleştirilen çalışmalarda muhtelif şekillerde katagorize edildiği görülmektedir. Friedman (1999) öğretmen özerkliğinin; öğretim yöntemleri, yönetime katılım, öğretim programları ve mesleki gelişim bileşenlerinden oluştuğunu ifade etmiştir. Pearson ve Hall (1993) öğretmen özerkliğinin öğretim programı ve genel öğretim olmak üzere iki boyutundan bahsetmiştir. Smith ve Erdoğan (2008) öğretmen özerkliğinin eğitim-öğretim süreçlerinin her boyutuna sirayet ettiğini vurgulamış, öğretmenlerin özerk eylem yetisinin öğretmenlerin meslektaşlarıyla olan işbirliği çerçevesinde eylemselleştirildiğini belirtmişlerdir. Çolak ve Altınkurt (2016) ise öğretmen özerkliğinin temelde dört boyutundan bahsetmektedir:

- 1- Öğretimsel özerklik,
- 2- Öğretmenlerin öğretimin programlanmasına ilişkin özerkliği,
- 3- Öğretmenlerin mesleki iletişim özerkliği,
- 4- Öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliği.

Lawson (2004) öğretmen özerkliği olgusunu bireysel, kolektif, eleştirel ve toplumcu özellikler çerçevesinde kavramsallaştırmıştır. Bireysel özerklik, öğretmenlerin sınıf içerisindeki karar alma iradesiyle ilgiliyken, kolektif özerklik öğretmenlerin müfredatın ve eğitim programlarının belirlenmesi üzerindeki kolektif gücünü ifade etmektedir. Eleştirel yaklaşım, öğretmenlerin öğrenciler üzerinde eleştirel düşünme becerileri kazandırabilme bağlamındaki öğretmenlerin özgürleştirme iradesine vurgu yapmaktadır. Toplumcu yaklaşım ise, öğretmenlerin sosyal değişimi gerçekleştirebilme gücüne atıf yaparak esasında öğrencilerin grup çalışmalarına teşvik edilerek eğitim-öğretim sürecinde akademik başarının yanı sıra öğrencilere sosyal bilincin ve ortak faydanın kavratılmasının önemine vurgu yapmaktadır. Rudolph (2006) öğretmen özerkliğinin eğitim-öğretim süreci içerisindeki uygulamalar çerçevesinde müfredat, pedagoji, değerlendirme, öğrenci davranışları, okul iklimi ve profesyonel gelişim gibi niteliklerle katagorize edilebileceğine dikkat çekmektedir. Strong'a (2012) ve LaCoe'ye (2006) göre ÖÖ'nün altı farklı boyutu söz konudur: a) müfredat, b) pedagoji, c) değerlendirme, d) öğrenci davranışı, e) sınıf ortamı ve f) mesleki gelişim. Öğretmenlerin bu alanlarda kontrole sahip olması ve sınıf içinde olduğu kadar okul boyutunda da yönetsel süreçlere katılması ÖÖ'nün nitelikleri arasında gösterilmektedir (Strong, 2012).

2.2.3.1 Öğretmenlerin Öğretimsel Özerkliği

Öğretmenlerin sınıf içerisindeki eğitim öğretim faaliyetlerinde özgür hareket edebilme becerisi, onların öğretimsel boyuttaki özerkliğiyle doğrudan ilintilidir. Ingersoll'e (1996) ve Dieude ve Proitz'e (2022) göre öğretime ilişkin her türlü planlama, uygulama ve öğrenme ortamlarının öğrenenlere uygun şekilde oluşturma faaliyeti öğretimsel özerkliğin kapsamındadır. Özünde öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda derse ilişkin yöntem ve materyallerin kullanımından öğrenme ortamlarının öğrencilerin ilgisini ve motivasyonunu yükseltecek şekilde yeniden düzenlenmesine değin her türlü öğretim sürecine ilişkin kararlar öğretimsel özerklik kapsamında değerlendirilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin sınıf düzeninden sınıf kurallarına, ders işleme yöntemlerinden değerlendirme kriterlerine kadar öğretime ilişkin her türlü tasarrufu, öğretimsel özerklik kapsamındadır.

İletişim teknolojilerinin gelişimi ve yaygınlaşmasına paralel olarak birçok farklı disiplinde olduğu gibi eğitimde de son yirmi yılda ciddi felsefi ve yapısal değişimler kaçınılmaz olarak gerçekleşmiştir (Erdoğan, 2005). Bu doğrultuda 2004 yılında Türkiye'de yapılandırmacı yaklaşım egemen öğretim paradigması haline gelmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı yeni öğretim programlarının, bireysel farklılıkları merkeze alarak bireylerin yaşama daha etkin katılımını destekleyici ve öğrenci merkezli bir anlayış doğrultusunda oluşturduğunu açıklamıştır (MEB, 2005). Geleneksel paradigmadaki öğretmen merkezli öğretim süreci ters yüz edilerek öğretimin merkezine öğrenen konumlandırılmıştır. Bu bağlamda, öğretmenin rolü, öğrencinin yaratıcı özelliklerini açığa çıkarmaya çalışacak ölçüde yeniden tanımlanmıştır. Öğrencilerin öğretim sürecine aktif ve istekli şekilde katılımlarını sağlamaya dönük olarak öğretmenlerden, öğrenme ortamlarını yeniden göz geçirmesi, öğrencilerin farklı özelliklerini göz önünde bulundurarak ders içeriklerini, yöntem ve tekniklerini bu doğrultuda sürekli güncellemesi beklenmektedir. Öğretmenlerin tüm bu beklentileri karşılayabilmesi, öğretime dair ilke ve hedefleri gerçekleştirebilmesi için öğretmen özerkliğine ihtiyaçları vardır. Yapılan araştırmalarda ÖÖ'nün kendisini en fazla öğretimsel boyutta gösterdiği fark edilmektedir (Wermke, 2013; Wermke vd., 2019).

2.2.3.2. Öğretmenlerin Öğretimin Programlanmasındaki Özerkliği

Öğretmenlerin ünitelendirilmiş yıllık planları ve ünitelendirilmiş günlük planları gibi öğretim kazanımlarının planlanmasına ilişkin müfredatla ve öğretim programlarıyla ilişkili her türlü planlamasında özgür hareket edebilmesi öğretimin programlanmasına ilişkin özerklik kapsamındadır (Çolak ve Altınkurt, 2016). Eğitim programı, ders içi ya da ders dışı eğitim-öğretime ilişkin her türlü faaliyetin planlanmasıyla ilgilidir (İşman ve Eskicumalı, 2003). Ben-Peretz (1990) öğretmenlerin öğretim programlarını uygulamasına ilişkin üç farklı temel yaklaşımın bulunduğunu ifade etmektedir:

- 1- Öğretmenlerin doğrudan programın hedeflediği temel amaçları uygulaması.
- 2- Öğretmenlerin programı uygularken kendi öğretme ortamlarının gerektirdiği bir takım düzenlemeleri yaparak kendilerine göre uyarlaması.
- 3- Öğretmenlerin program geliştirme sürecinin etkin bir paydaşı olması.

Blase ve Kirby (2009) öğretmenlerin karar alma süreçlerinde ve sınıf içi tüm uygulamalarında olduğu kadar yönetsel ve planlanmaya ilişkin hususlarda da öğretmen özerkliğinin gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Ancak Anderson'a (1987) göre, eğitimin planlanmasına ve programına ilişkin alınacak kararlar öğretmenlerin mesleki özerklik sınırlarının ötesindedir. Müfredat ve öğretimin programlanması boyutunda öğretmen özerkliği, öğretmenlerin öğrencilerinin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak kararlar alabilmesini, müfredattaki eksiklikleri fark ederek bazı değişiklikler yapabilmesini ve sınıf içi etkinliklerine bu değişiklikleri uyarlayabilmesini gerektirmektedir (O'Hara, 2006).

Öğretmenlerin kendi öğretim stratejilerine ve öğretime ilişkin yol haritalarına ilişkin verdikleri kararlar öğrencilerin öğrenmesini de doğrudan etkilediği için öğretim programları boyutundaki öğretmen özerkliği, öğretmenlere esneklik fırsatı da sunmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleğini icra etme süreleri, iş doyumları ve motivasyonları pozitif yönde etkilenmektedir (European vd., 2009; Friedman, 1999; Pearson ve Hall, 1993). Ancak Türkiye'deki eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı müfredatın ve öğretim programlarında değişiklik yapabilmeye olanak tanımamaktadır (Başdemir, 2012). Öğretmenlerin tek bir kaynağa ya da ders kitabına bağlı kalarak öğretim süreçlerini sürdürmeleri öğretimin kalitesini olumsuz şekilde etkilediğine ilişkin alanyazında çalışmalar mevcuttur (Mustafa ve Cullingford, 2008) . Okul temelli program geliştirme (School-based curriculum development) uygulamaları öğretmenlerin

öğretimsel içeriklerin belirlenmesinde söz sahibi olmalarını önermektedir (Öztürk, 2011). Bu sayede öğretmenlerin, eğitimin tüm paydaşlarıyla bir arada çalışma imkanı bularak iletişim becerilerini yükseltebilecekleri, motivasyon ve üretkenliklerini artırabilecekleri vurgulanmaktadır (White, 1992). Buna rağmen, OECD 2011 (Arcia vd., 2011) raporuna göre Türkiye, öğretim programları, öğretmenleri yönetime katılım düzeyi, öğretmenlerin mali açıdan kaynak planlaması gibi parametrelerde öğretmenlere en az özerklik tanınan ülkeler arasındadır.

2.2.3.3. Öğretmenlerin Mesleki İletişim Özerkliği

Öğretmenlerin mesleki iletişim bağlamındaki özerkliği, öğretmenlerin öğrencileriyle, öğrenci velileriyle, meslektaşlarıyla ve okul yöneticileriyle olan etkileşiminde ve iletişiminde özgür olmasını ifade etmektedir (Çolak vd., 2017). Öğretmenlerin okul sınırları içerisinde kurduğu iletişimde kaygı ve gerginlik hissetmeden, özgür ve açık bir biçimde duygu ve düşüncelerini ifade edebilme özerkliği şeklinde de tanımlanmaktadır (Çolak ve Altinkurt, 2016). Öğretmenlerin kendilerini özgür hissetmesi, çalışma motivasyonlarını artırmakta, mesleki doyumlarını olumlu yönde etkilemekte ve okuldaki meslektaşlarıyla işbirliğini perçinlemektedir (Kılınç vd., 2018).

Öğretmenlerin meslektaşlarıyla arasındaki etkileşimin artması, mesleki anlamda paylaşımların da artmasına ve öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve deneyimlerini olumlu yönde etkileyerek öğretmenlerin mesleki gelişimine olumlu katkı sunmaktadır (Xu, 2015). Ayrıca öğretmenlerin gerek meslektaşlarıyla gerekse idarecileriyle olan iletişimi, kurum içi sinerjinin de artmasına ve okul bazında olumlu yönde gelişime katkı sağlamaktadır (Bayat, 2019).

Mesleklerini icra ederken karşılaştıkları sorunların çözümünde öğretmenler, iletişim becerileri sayesinde çözüm yolları bularak mesleklerini daha iyi şekilde sürdürebilirler ve dolayısıyla güven ve bağlılık duyguları yükselerek okul ikliminin olumlu yönde değişmesine olanak sağlayabilirler.

2.2.3.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özerkliği

İçinde bulunduğumuz dijitalleşen bu çağ, teknolojik gelişmelerin hızıyla bağıntılı bir şekilde sosyo-kültürel düzeni sürekli yeniden yapılandırmakta, günbegün yeni kavramları, yeni bilgi iletişim araçlarını ve yöntemleri beraberinde getirmektedir.

Yaşamın her boyutuna sirayet eden bu köklü değişimler elbette tüm bireyleri ve meslek gruplarını etkilediğinden çok daha fazla ölçüde öğretmenlik mesleğinin ontolojik yapısını şekillendirmektedir. Bu bağlamda, eğitim-öğretimin doğasının, öğretmenlik mesleğinin kapsamının, etik değerlerin öneminin, toplumun öncelikli ihtiyaçlarının bütünsel bir yaklaşımla kavranmasının ve içinde bulunduğumuz çağın evrensel dinamiklerinin mesleki pratiklere entegrasyonun gerekliliği büyük önem arz etmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde; ortak ve tutarlı bir hedef doğrultusunda meslektaş işbirliği temel alınmalı ve mesleki ilerlemenin sistematikleşebilmesi için öğretmenlerin bizzat sürece aktif katılımlarının sağlanması, kendi belirledikleri hedefler ve etkinliklerle mesleki çalışmalar çeşitlendirilip uygulanmalıdır (Bümen, 2019).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi hizmet içi eğitimler çerçevesinde desteklenerek kendilerini gerçekleştirme imkanının sunulması, mesleki faaliyetlerini daha nitelikli şekilde gerçekleştirebilmesine olanak tanınması elzemdir. Wermke (2013) öğretmenlerin mesleki gelişim özerkliğinin güçlendirilmesinin, hem eğitimin kurumsal kimliğini güçlendireceği hem de öğretmenlerin sorumluluk ve hesap verilebilirlik bilincini mesleki birlik “collegiality” bağlamında evrensel ve etik bir kriter haline getireceğini vurgulamaktadır. Mesleki gelişim özerkliği güçlendirilen öğretmenlerin hem çalışma motivasyonlarının artacağı hem de öğretimsel amaçların gerçekleştirilmesinde daha yetkin ve işbirlikçi bir rol alacağı yapılan çalışmalarla ifade edilmiştir (Çolak ve Altınkurt, 2016).

2.2.4. Öğretmen Özerkliğinin Önemi ve İşlevleri

Alanyazında öğretmen özerkliğinin önemine ve işlevlerine ilişkin çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Eğitim öğretimin geliştirilmesi ve öğrencilerin gelişiminin desteklenmesi (Şentürken ve Oğuz, 2020), öğretmenlerin iş doyumu ve motivasyonunun artması (Pearson ve Hall, 1993) ve öğretmenlerin yönetsel süreçlere katıldıklarında örgütsel bağlılıklarının artması (Dee vd., 2006) öğretmenlerin mesleki özerkliğinin olumlu işlevlerinden bazılarıdır.

Friedman (1999) öğretmen özerkliğinin dört farklı işlevi olduğunu ifade etmektedir; a) sınıf yönetimi, b) okul çalışma şekli, c) kişisel gelişim ve d) program geliştirme. Bunlar esasında ÖÖ'nün boyutlarını teşkil ettikleri gibi aynı zamanda ÖÖ'nün bu boyutlarının; öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu bir işlevi olacağını, okul ikliminin olumlu

yönde etkileneceğini, öğretmenlerin mesleki gelişim istek ve imkanlarının artacağını ve eğitim öğretimin bütüncül biçimde gelişeceğini vurgulamaktadır.

Öztürk (2011) öğretmen özerkliğinin işlevlerini üç boyutta değerlendirmektedir; a) eğitim öğretimin geliştirilmesi, b) öğretmen profesyonelliği, c) öğretmenlerin mesleki ve sosyal tutumları. Öğretmenler bağımsız ve özgür bir biçimde eğitim öğretim faaliyetlerini planlayıp uygulayabildiklerinde eğitim hizmetlerinin kalitesi ve niteliği artmakta (Yolcu, 2019), öğretmenler öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri için öğrenen özerkliğini artıracak eylem ve tutumlarda daha fazla bulunmakta (Yan, 2010), öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim daha sağlam bir çerçeve kazanmaktadır (Ganza, 2008). Pearson ve Moomaw (2005) öğretmen profesyonelliğinin öğrenci davranışlarını yönetmede önemli olduğunu vurgulamakta ve özerklik düzeyi yüksek öğretmenlerin hem öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını teşvik ettiğini hem de onlara rol model olduğunu ifade etmektedir (Gül, 2016). Mesleki yeterliliklerinin ve öz güvenlerinin daha yüksek olduğu ifade edilen özerklik düzeyi yüksek öğretmenlerin, performanslarının olumlu yönde etkilendiği ve hem meslektaşları hem de idarecileri tarafından daha fazla saygı duyulduğu alanyazında vurgulanmaktadır (Çakalcı, 2019; Gül, 2015; Ingersoll, 2007; Üzümlü, 2014).

2.2.5. Öğretmen Özerkliğini Sınırlandıran Faktörler

Öğretmenlik mesleği bir ihtisası gerektirmesinin yanında mesleki açıdan pedagojik ve etik ilkelere de dayanmaktadır. Ayrıca öğretmenlik mesleği, öğretme ve öğrenme süreçlerinde anlam kazanmaktadır. Bu süreçler ise iç ve dış etkenlerle çevrelenip yapılandırılmaktadır. Bu bakımdan, öğretmen özerkliği hem iç hem de dış faktörler tarafından kısıtlanmaktadır. İç faktörler, öğretmenin kişiliği, deneyimi, inançları, siyasi ideolojisi, iş motivasyonu, mesleki idealleri, ekonomik durumu gibi faktörlere dayanırken (Wisniewska, 2018); dış faktörler, makro düzeyde devletin eğitim politikaları, müfredat ve öğretim yöntemleri; mikro düzeyde, eğitim örgütü, okul topluluğu, okul idarecileri, meslektaş ilişkileri, ebeveynler ve öğrencilerdir (Aoki, 2002).

Hanson (1991) öğretmen özerkliğini kısıtlayan faktörleri şu şekilde sıralamıştır:

- Eğitim müfredatları ve ders kitapları
- Eğitim yöneticilerinin izlediği tek yönlü stratejiler
- Eğitim yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki uygulamalarına müdahalesi

Benson (2000) öğretmen özerkliğinin okul dışı ve okul içi faktörlerce kısıtlandığını, okul dışı faktörlerin eğitim politikaları ve programları temelinde gerçekleşirken okul içi faktörlerin eğitim kurumu ve yöneticiler ve evrak işleri olduğunu belirtmektedir. Eğitim politikaları bağlamında alınan merkeziyetçi kararların öğretmenlerin özerklik davranışlarının sınırlandırılmasına sebep olduğu da ifade edilmektedir (Archbald ve Porter, 1994). 2009 yılında hazırlanan Avrupa Komisyonu Raporu (European vd., 2009), öğretmenler üzerindeki denetim mekanizmalarının ve öğrenci test başarısını ölçen merkezi sınavların öğretmen özerkliğini sınırladığına dikkat çekmektedir. Esasında öğretmen özerkliğinin bir boyutu olan öğretim programlarının planlanması ve oluşturulması, öğretmenler kendi öğretim programlarını hazırlayamadıkları durumlarda öğretmen özerkliğini kısıtlamaktadır (Crookes, 1997). Ayrıca Crookes (1997), öğretmen özerkliğini sınırlandıran dört etmen üzerinde durmuştur:

- Eğitim politikaları ve eğitimsel hedeflerle okulların sosyalleştirme işlevlerinin çelişmesi,
- Eğitim programlarının oluşturulmasına öğretmenlerin katılamaması,
- Okul ikliminin ve çalışma şartlarının öğretmeni yalnızlaştırıcı etkisi,
- Yeterli maddi kaynak sağlanamaması dolayısıyla öğretmenlerin yaşadığı zorluklar.

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin çalışma ortamı olan okul atmosferinden de etkilenmektedir. Wilches'e (2007) göre, öğretmenlerin gereksinimleri karşılanıp çalışma ortamında daha fazla sorumluluk almalarına yönelik olanak tanınan öğretmenlerin özerklik düzeyleri yükselmektedir. Ayrıca Garvin'e (2007) göre eğitim yöneticilerinin destekleyici liderlik tutumları ve işbirlikçi yaklaşımları hem öğretmenlerin özerklik davranışlarını destekleyebilir hem de öğretmenlere mesleki gelişim noktasında yardımcı olabilir. Aksi yöndeki yönetici tutum ve davranışlarıysa öğretmen özerkliğini olumsuz yönde etkileyebilir.

2.3. İyi Oluş

Tarih boyunca insanlar yaşamı daha iyi ve anlamlı kılan unsurların neler olduğunu hep merak etmiş, birçok filozof bu minvalde iyi yaşam, mutluluk ve mental sağlık arasında ilişkiler kurarak yaşamın anlamını sorgulamaya ve açıklamaya çalışmıştır (Adler ve Fleurbaey, 2016; İme ve Öztosun, 2020). Antikçağ filozofları, bugün iyi oluş (well-

being) olarak adlandırılan kavramı mutluluk anlamına gelen *eudaimonia* ifadesiyle açıklamışlardır. Antikçağlarda *eudaimonia* ya da mutluluk kavramı; Aristo tarafından erdem etiği, Platon ve Socrates tarafından *pozitif adalet anlayışı*, Pyrrhon ve Epikür tarafından kaygılardan ve korkulardan arınarak mutluluk ve hazzı ulaşma anlamına gelen *ataraksiya*, Aristippos tarafından hazcılık anlamına gelen *hedonizm* ve Marcus Aurelius tarafından ise *insanın kendi zihni üzerindeki gücü ve düşüncelerinin kalitesi* şeklinde, felsefi açıdan çeşitli bağlamlarda ele alınarak sorgulanmıştır (Clifton, 2014; David vd., 2013; Pawelski ve Moores, 2013). Antik Yunan filozoflarının birçoğunun, kişinin mutlu ve anlamlı bir yaşam sürebilmesi için erdemli olması gerektiği hususunda hemfikir oldukları ifade edilse de yalnızca erdemli olmanın mutluluk için yeterli olup olmadığı hususunda farklı yaklaşım ve görüşlerin olduğu da belirtilmektedir (Pawelski ve Moores, 2013).

Felsefenin yanı sıra iyi oluş; psikoloji başta olmak üzere edebiyat, sosyal bilimler ve popüler kültür gibi çeşitli disiplinlerde de ilgi duyulan ve araştırılan bir olgudur. İyi oluş kavramı, pozitif psikolojinin ortaya çıkışına değin ekseriyetle sağlıkla ilişkilendirilerek hastalıklı olmama hali ile açıklanmış, felsefe ya da edebiyat gibi disiplinlerde ise mutluluk ve mutsuzluk kavramları ile diyalektik yaklaşımlar çerçevesinde de tartışılmıştır. Genellikle olumlu duygu durumlarını ihtiva ettiği düşünülen iyi oluş kavramına ilişkin; esasında bir kişinin yaşamının bir bütün olarak iyi ya da kötü olabileceği, iyinin kötü olmama hali, kötünün ise iyi olmama hali şeklinde de ifade edilebileceği ve mutluluğun aslında kişinin günlük yaşamındaki kısa süreli bir sekansına ilişkin durumunu ifade ettiği gibi görüşler de söz konusudur (Rogers, 2021).

Martin Seligman'ın öncülüğünde gelişen ve son yıllarda büyük ilgi ve popülerlik kazanan pozitif psikoloji (Seligman, 2002; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000), hareketiyle birlikte iyi oluşa ilişkin yeni bir kuramsal yapı kazandırılmış, ve ileriki süreçte birbirinden farklı perspektiflere dayanan iyi oluş kuramları ortaya çıkmıştır (Van de Weijer vd., 2018). Dolayısıyla, iyi oluşu tanımlamadan ve iyi oluşa ilişkin birbirinden farklı teorik yaklaşımlara değinmeden önce pozitif psikolojiye değinmek iyi oluş olgusunun daha iyi kavranabilmesine olanak tanıyabilir.

2.3.1. Pozitif Psikoloji

Pozitif psikoloji, İkinci Dünya Savaşı ve sonrasındaki yıkım ve çalkantıların insanlar üzerinde yarattığı fiziksel ve mental tahribatı psikopatolojik temelde ele alıp hastalık modelleri kullanarak tedavi etmeye yoğunlaşan mevcut psikoloji alanına tepki olarak ortaya çıkmış bir psikoloji hareketidir (Seligman, 2002, s. 3). 20. yüzyılın ikinci yarısında psikoloji alanı; savaş travmaları, depresyon, ırkçılık ve şiddet gibi olumsuz durumlar ve sosyal, ekonomik ve politik buhranların beraberinde getirdiği psikolojik sorunlara odaklanırken, başta Allport'un davranış teorisi (1931), Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi (1943) ve Rogers'ın psikoterapi teorisi (1959) olmak üzere 1950'lerden itibaren insan psikolojisine ilişkin hümanistik akımların ortaya çıkışı, pozitif psikolojinin gelişmesinde itici bir güç olarak değerlendirilmektedir (Keçeci, 2020, s.3).

Pozitif psikoloji hareketi, psikoloji disiplininin bireylerin iyi oluşlarını ve mutluluklarını artırmaya yönelik işlevini yerine getirmekten ziyade yalnızca mental rahatsızlıkların klinik tedavisine odaklandığı eleştirisini dile getirerek psikolojinin asıl amacının, hayattaki kötü şeyleri onarmakla meşgul olmanın yanı sıra esasında hayattaki en iyi nitelikleri inşa etmeye yönelik bir değişimi katalize etmek olduğunu vurgulamaktadır (Seligman, 2002, s.3; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000, s.5). Diğer bir ifadeyle pozitif psikoloji, psikopatolojik temelde insanların olumsuz mental durumlarına ilişkin aksiyonel tedavi yaklaşımlarının kişilerin neşe, zevk, akış ve şehvet gibi pozitif iyi oluş ve tatmin duygularını ve iyimserlik, inanç ve umut gibi geleceğe ilişkin yapıcı bilişsel niteliklerini göz ardı ettiğini belirtmektedir. Ancak pozitif psikoloji, psikoloji alanının esasında hem bireysel bağlamda insanların subjektif deneyimlerini hem de sosyal bağlamda kişiler arası ilişkiler, estetik duygusu, duyarlılık, bağışlayıcılık, geleceğe yönelik olma, sorumluluk, diğerkamlık, hoşgörü, ılımlılık ve iş etiği gibi nitelikler ve sivil erdemleri de ön plana alan, insanların ve toplumun ihtiyaç duyduğu pozitif olgu ve durumları geliştirmeyi amaçlayan bir niteliğe sahip olması gerektiğine dikkat çekmektedir (Gillham ve Seligman, 1999).

Bireylerin, grupların ve hatta kurumların gelişmesine ve işlevsel şekilde hareket edebilmesine katkı sağlayan süreçlerin ve temel dinamiklerin incelenmesi (Gable ve Haidt, 2005, s.104) şeklinde de tanımlanan pozitif psikoloji, Seligman ve Csikszentmihalyi (2000, s.5) tarafından mutluluk ve iyi oluş şeklinde hem subjektif bağlamda, hem de geleceğe dair iyimserlik, bilgelik, diğerkamlık, duyarlılık ve

sorumluluk şeklinde sosyal bağlamda kavramsallaştırılmıştır. Ayrıca pozitif psikolojinin; insana ilişkin iyimserlik, özsaygı, özgünlük ve özgürlük gibi olumlu nitelik olgu ve güç kaynaklarına da odaklanarak süreç içerisinde genişletildiği ve iyi oluşun geçmiş deneyimlerden duyulan haz ve memnuniyet, şu an itibarıyla hissedilen mutluluk, zevk ve neşe ve geleceğe ilişkin ümit, beklenti ve iyimserliğin bütünsel bir harmonisi ve bileşkesi olduğu ifade edilebilir (Gable ve Haidt, 2005; Lomas vd., 2014; Seligman, 2002).

Pozitif psikolojinin temel dinamikleri ve amaçları Hart (2020, s.5) tarafından şu şekilde özetlenmektedir:

- İnsan psikolojisinin sağlıklı yönlerine odaklanarak bilimsel gündemin üst sıralarına yeni konu ve sorular yerleştirmek.
- Pozitif psikoloji çatısı altında iletişim kurmayı ve yeni konuların, hususların ve sorunların anlaşılmasını sağlayan ortak bir dil ve söylem oluşturmak.
- İyi oluşu artırmaya yönelik hareket ve eylemlerde bulunmak ve bunları ampirik olarak test etmek.
- İnsan psikolojisine yönelik pozitif ve negatif lensleri terapötik (tedavi amaçlı) çalışmalara entegre etmek.

2.3.2. İyi Oluş Kavramı

Pozitif psikoloji hareketinin yükselişi, hiç kuşkusuz ki iyi oluşa yönelik ilginin ve iyi oluşla ilgili gerçekleştirilen çalışmaların sayısının azımsanmayacak ölçüde artmasına olanak sağlamıştır. Nitekim pozitif psikoloji, mutluluk ve iyi oluşun temellerinin incelenerek bu olguların insan yaşamındaki yadsınamaz konumuna binaen geliştirilmesinin gerekliliğine vurgu yapmaktadır (Lambert vd., 2015; Warren vd., 2018). İyi oluş kavramı, pozitif psikolojinin de belirttiği üzere kişilerin yaşam deneyimlerinin bütünsel bir harmonisi olduğu (Seligman, 2002) ve insanların yaşamları birbirinden farklı nitelikler, dinamikler ve deneyimler çerçevesinde şekillenip kurgulandığı için alanyazında uzlaşılan bir tanıma sahip değildir (Selwyn ve Wood, 2015). Bu bakımdan iyi oluş, genellikle insanların yaşam kalitesini tanımlamak için birçok farklı dinamiği kapsayan bir kavram olarak kullanılmakta, fakat iyi oluş kavramına ilişkin birbirinden farklı teorik çerçevelere dayanan tanımlar bulunmaktadır (Dodge vd., 2012). Yine de iyi oluşu tanımlamaya çalışmak, sosyal yaşam içerisinde bireylerin gündelik yaşantılarını

mutlu, anlamlı ve sürdürülebilir kılmak için elzem olan olguları ve dinamikleri keşfetme çabasından pek de farklı değildir (Diener vd., 2002, s.591; Turan, 2023, s.38).

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ, 2004) iyi oluşu; kişilerin kabiliyetlerinin ve kapasitelerinin bilincinde olarak fiziksel, duygusal, sosyal, zihinsel ve ruhsal potansiyelini gerçekleştirebilmeleri ve iş ve özel yaşantılarında verimli ve üretken olarak bağlı bulundukları topluma katkı sağlayabilmeleri biçiminde tanımlamaktadır. Yeni Ekonomi Kuruluşu (Aked vd., 2008) iyi oluşu; insanlara mevcut koşulları, faaliyetleri, psikolojik kaynakları ve zihinsel sermayeleri arasındaki etkileşimler vasıtasıyla hayatlarının nasıl gittiğine dair fikir veren dinamik bir süreç olarak tanımlamaktadır. İyi oluş kavramı etrafında kayda değer ölçüde belirsizliğin bulunduğu ve mutluluk, yaşam kalitesi ve yaşam doyumu gibi terimlerin birbirlerinin yerine iyi oluşu ifade etmek için kullanıldığı da ifade edilmektedir (Allin, 2007).

İyi oluşa yönelik pozitif psikolojiyi temel alan kavramsallaştırmaların; mutlulukla özdeşleştirilen *hedonik (hedonic)* ya da öznel (Diener, 1984; Ryan ve Deci, 2001) ve bireyin sosyo-psikolojik durumuyla özdeşleştirilen *ödomonik (eudaimonic)* ya da psikolojik (Ryan ve Deci, 2001; Ryff, 1989; Ryff ve Singer, 2006) olmak üzere iki farklı kuramsal çerçevede şekillendiği görülmektedir (Van de Weijer vd., 2018). Diener ve diğerleri (2002, s.63) iyi oluşu, öznel bir bağlamda kişinin kendi yaşamına ilişkin pozitif bilişsel ve duygusal değerlendirmeleri şeklinde tanımlamaktadır. Ryff iyi oluşu (1989, s.1072) yalnızca mutluluk veya olumlu duygu durumlarından ibaret olmayan çok boyutlu bir kavram olarak ve çok sayıda olumlu duygunun üretilerek bir arada olduğu optimal insan işleyişi şeklinde tanımlamaktadır. Ryan ve Deci (2001, s. 142-148) iyi oluşu ideal psikolojik işleyiş ve deneyim olarak kavramsallaştırmakta ve iyi oluşa ilişkin hedonik ve ödomonik yaklaşımlar her ne kadar birbirinden farklı olsa da aynı zamanda bu iki yaklaşımın birbiriyle bağlantılı olduğunu ve hatta örtüştüğünü ve iyi oluşu en iyi tanımlayabilecek kuramsal yapının hem hedonik hem de ödomonik yaklaşımları içeren çok boyutlu bir kavramsal yapıyla mümkün olabileceğini ifade etmektedir. Tenant ve diğerleri (2007) iyi oluşu, pozitif psikoloji perspektifiyle ve bütünsel bir yaklaşımla duygusal dinamikleri, bilişsel değerlendirme boyutlarını ve psikolojik işleyişi kapsayan mental iyi oluş kavramıyla tanımlamaktadır.

2.3.2.1. Öznel İyi Oluş

Öznel algılara ve yaşam deneyimlerine odaklanan öznel iyi oluş hedonik bir yaklaşım doğrultusunda Diener (2009) tarafından, diğer insanların ne düşündüğüne bakılmaksızın kişinin kendi yaşamının arzu edilir olduğunu hissetmesi ve düşünmesi şeklinde tanımlanmıştır. Ayrıca Diener (Diener, 1984, s.543) öznel iyi oluşu; bir taraftan kişinin bilişsel yargılarına dayanan yaşam deneyimleri içerisinde olumlu duygu durumlarının mevcudiyeti, diğer taraftan ise olumsuz duygu durumlarının mevcut olmaması şeklinde açıklamaktadır. Bu çerçevede öznel iyi oluşun duygusal deneyimlere ve bilişsel yargılara içkin bir kavram olduğu, dolayısıyla öz bildirime dayandığı ve öznel iyi oluşun öz bildirim araçlarıyla ölçülebileceği ifade edilmektedir (Eid ve Larsen, 2008).

Öznel iyi oluş; a) olumlu duygular, b) olumsuz duygular ve c) yaşam doyumu olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır (Diener vd., 1985). Bu üç bileşen ise duygusal ve bilişsel boyutlarda değerlendirilmektedir. Öznel iyi oluşun duygusal boyutu olumlu ve olumsuz duygulardan; bilişsel boyutu ise kişilerin yaşam doyumlarından oluşmaktadır (Diener vd., 1985, s. 1110). Bu bağlamda Diener'in (1984, s.543) öznel iyi oluş kavramsallaştırması üç ayırt edici temel özellikten ileri gelmektedir:

1- İyi oluş öznel, nesnel etkiler mutlaka yapının bir parçası değildir ve dolayısıyla kişinin yaşam deneyimleriyle ilgilidir.

2- İyi oluş olumlu ölçümleri içerir ve yalnızca olumsuz faktörlerin yokluğuyla belirlenemez.

3- İyi oluş sadece bir veya birkaç alanın değil, bir kişinin yaşamının bütün yönlerinin kapsamlı bir değerlendirmesini içerir.

İyi oluşu hedonik zevk ya da mutlulukla bir tutmanın uzun bir geçmişi olduğunu vurgulayan Ryan ve Deci (2001, s.143-144) iyi oluşun hedonik bir perspektife sahip olduğunu ancak yalnızca bedensel zevklere odaklanan dar bir yaklaşımdan ziyade, kişisel çıkarlara dayanan geniş bir odaklanma yönünde genişletilmiş bir anlayışa sahip olduğunu ve dolayısıyla öznel mutluluğun geniş bir anlamda hayatın iyi ve kötü unsurlarına ilişkin tüm yargıları ihtiva edecek ölçüde bir haz ve hoşnutsuzluk deneyimle ilgili olduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan hedonik bir iyi oluş yaklaşımının, zevk ve acı bağlamında diyalektik bir ilişkiye odaklandığı varsayıldığında, iyi oluşun artırılmasının acı, umutsuzluk ve sıkıntılardan uzaklaşarak aslında mutluluğun artırılmasıyla eş değer şekilde algılanabileceği belirtilmektedir (Ryan ve Deci, 2001).

İyi oluş, kişilerin yaşamlarının muhtelif alanlarında gerçekleşmekte ve bu alanlar da birbirini etkilemektedir (Diener vd., 1999). Öznel iyi oluşun bileşenleri ve öznel iyi oluşun gerçekleştiği alanlar Tablo 3'te özetlenmektedir: (Diener vd., 1999, s.277-278).

Tablo 3

Öznel İyi Oluşun Bileşenleri

Olumlu etkiler (Pleasant affect)	Olumlu olmayan etkiler (Unpleasant affect)	Yaşam doyumu (Life Satisfaction)	Doyum alanları (Domain satisfaction)
Neşe, keyif, sevinç (Joy)	Suçluluk ve utanç (Guilt and shame)	Yaşamı değiştirme arzusu (Desire to change life)	İş (Work)
Gurur, coşku (Elation)	Üzüntü (sadness)	Mevcut yaşamdan alınan doyum (Satisfaction with current life)	Aile (Family)
Hoşnutsuzluk, gurur (Contentment, pride)	Kaygı ve endişe, kızgınlık (Anxiety and worry, anger)	Geçmiş yaşantıdan alınan doyum (Satisfaction with past)	Sağlık (Health)
Duygusal yakınlık (Affection)	Stres (Stress)	Gelecek yaşantıya ilişkin doyum (Satisfaction with future)	Boş vakit (Leisure)
Mutluluk (Happiness)	Depresyon (Depression)	Önemli kişilerin kişinin yaşamı hakkındaki görüşleri (Significant others' views of one's life)	Ekonomi (Finances)
Coşku (Ecstasy)	Kıskanma (Envy)		Kendisi (Self)
			Birisinin grubu (One's group)

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.

2.3.2.2. Psikolojik İyi Oluş

Bradburn (1969) tarafından ilk kez kullanılmış olan ve Ryff (1989), Ryff ve Keyes (1995) tarafından kuramsallaştırılmış olan psikolojik iyi oluş kavramı pozitif mental sağlığı ifade etmektedir (Edwards, 2005). Ryff ve Keyes'e (1995) göre psikolojik iyi oluş kavramı, bireylerin deneyimlediği bütün içsel ve dışsal güçlüklerle karşın bireylerin yaşamlarını önemli ve anlamlı hissetmesi ve kendisini yeterli, kontrol duygusuna sahip ve yaşamını sürdürme yönünde güç sahibi olarak görmesidir. Birçok araştırmacı psikolojik iyi oluşun; duygusal düzenleme, kişilik özellikleri, kimlik ve yaşam deneyiminin birleşimi yoluyla gelişen, çeşitli ve çok boyutlu bir kavram olduğunu dile getirmektedir (Helson ve Srivastava, 2001; Ryff, 1989; Wissing ve Van Eeden, 2002). Psikolojik iyi oluşun ödomonik bir yaklaşım doğrultusunda şekillendiği de ayrıca üzerinde durulan önemli bir husustur (Dodge vd., 2012; Lambert, Passmore ve Holder, 2015; Ryan ve Deci, 2001).

Ödomoni (eudemonia) kavramı ekseriyetle dilimize mutluluk, esenlik, iyi oluş ve gelişme olarak çevrilebilen Yunanca kökenli bir kelimedir (Keçeci, 2020). Antik Yunan felsefesinde hedonik anlayış iyi olma kavramını haz ve acı dengesiyle sınırlandırırken, ödomonik gelenek erdemli işleri ve aktiviteleri iyi olma hali için kritik önemde görmüştür (Vitterso, 2016). Ödomoni, kişinin kendini gerçekleştirme ve kendi yaşamına ilişkin anlamlı bir amaca haiz olması yoluyla elde ettiği bir mutluluk ve memnuniyet şeklinde bir tanıma sahiptir (APA, 2018a).

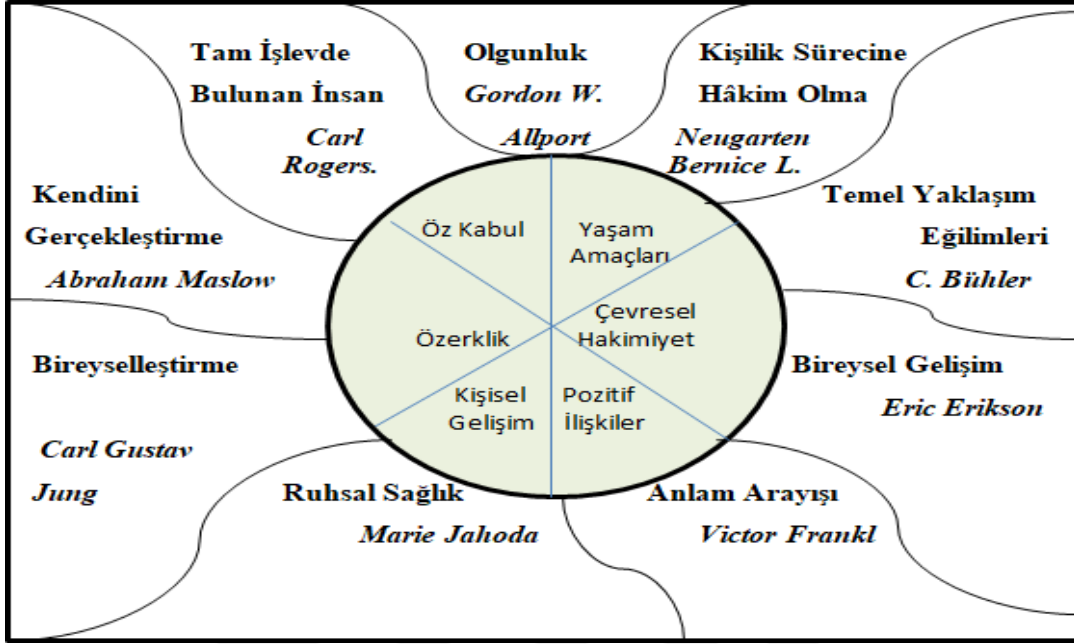
Ödomonik yaklaşım, iyi oluşun salt hazzı mutluluk anlayışıyla açıklanamayacağını savunan Aristo'nun felsefesine dayanmaktadır (Keçeci, 2020; Keyes ve Annas, 2009; Lambert vd., 2015). Ödomoni teriminin Aristo'cu felsefede hayatı yaşamaya değer kılacak şeyleri addeden bir kavram olarak kullanıldığı ve dolayısıyla hedonik yaklaşımdaki gibi bir duygu durumundan ziyade bir yaşam biçimini ifade ettiği vurgulanmaktadır (Keyes ve Annas, 2009; Ryan vd., 2008). Dolayısıyla ödomonik yaklaşımın en fazla üzerinde durduğu hususun kendini gerçekleştirme ilkesi olduğu ifade edilmektedir (Huta ve Ryan, 2010). Waterman (1990), Aristocu ödomonizmde kişilerin kendi gerçek benliklerini tanıma hakkına ve kendi yaşamlarına ilişkin de bu çerçevede bir sorumluluğa sahip olduğuna yönelik dikkat çekici bir anlayışın bulunduğu dikkat çekmektedir. Dolayısıyla insanın kendi benliğini tanıması ve kendi potansiyelinin farkına vararak kendini gerçekleştirmesinin bir çeşit erdem olarak görülebileceği ve iyi oluşun

duygusal bir durumun ötesinde, görece uzun bir süreci gerektiren bu erdemin neticesinde de ortaya çıkabileceğine yönelik bir saptama yapılabilir. Bu bağlamda ödomonik ve erdemli davranışların zahmetli ve zor faaliyetlerde bulunmayı gerektirdiği, fakat bu zahmetli ve zorlayıcı faaliyetler kısa vadede olumsuz duygu durumlarına sebebiyet verse de çaba gerektiren arayış ve davranışların uzun vadede daha fazla genel iyi oluş sağladığı vurgulanmaktadır (Seligman vd., 2005).

Kişilerin belirli bir potansiyelleri olduğu varsayımı doğrultusunda kendini gerçekleştirmeleri, psikolojik iyi oluşun odak noktasını teşkil etmektedir (Keyes vd., 2002). Ryff'e (1995) göre herhangi bir psikolojik rahatsızlık emaresi bulunmayan bireylerin mental açıdan sağlıklı olduğunu düşünmenin doğru olamayacağı ve psikolojik iyi oluşlarına ilişkin yeterli bir done sunamayacağı ifade edilmektedir. Ryff (1989) psikolojik iyi oluşu; Jung'un (1933) bireysellik, Buhler'in (1935) temel yaklaşım eğilimleri, Jahoda'nın (1958) ruhsal sağlık, Erikson'un (1959) psiko-sosyal bireysel gelişim, Rogers'ın (1961) tam işlerlik, Allport'un (1961) olgunluk ve Maslow'un (1968) kendini gerçekleştirme kuramlarının bir bileşkesi olarak "Çok Boyutlu Psikolojik İyi oluş Modeli" kapsamında ortaya koymuştur (Ryff ve Keyes, 1995, s.720). Ryff'in psikolojik iyi oluş teorisinin temel boyutları ve kuramsal kökenleri Şekil 2'de gösterilmektedir:

Şekil 2

Psikolojik İyi Oluş Teorisinin Temel Boyutları ve Kökenleri



Ryff, C. D. & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.

Ryff ve Singer'e (2008, s.20) göre öz kabul, yaşam amaçları, çevresel hakimiyet, pozitif ilişkiler, kişisel gelişim ve özerklik psikolojik iyi oluşun altı boyutunu teşkil etmektedir.

1- Özerklik, kişinin kendi kaderini tayin etmesi ve bağımsız olması; belirli şekillerde düşünmeye ve hareket etmeye yönelik sosyal baskılara direnebilmesi; davranışlarını içerden düzenleyebilmesi; kendisini kişisel standartlara göre değerlendirebilmesidir (Ryff , 1995, s.101; Ryff ve Keyes, 1995, s.720).

2- Öz kabul, kişinin kendisi hakkında olumlu bir tutum ve görüşe sahip olması; kendisinin birçok yönünü kabul etmesi; geçmişine ilişkin olumlu hissiyata sahip olmasıdır (Ryff , 1995, s.101).

3- Yaşam amaçları, zorluklar karşısında bireylerin hedeflerini gerçekleştirebilmek adına gösterdikleri çaba ve bu bağlamda sergiledikleri tutum ve davranışlardır (Ryff ve Singer, 2008, s.22). Bireyin varoluşsal yaşam mücadelesini ifade eden bu amaçlar; kişinin yaşamak için bir sebebi olması, kişinin hayatında bir yön duygusuna ve hedeflere sahip olması ve kişinin geçmişinin ve bugününün bir anlamı olduğunu hissetmesi şeklinde sıralanabilir (Ryff , 1995, s.101; Ryff ve Singer, 2008, s.22).

4- Çevresel hakimiyet, çevreyi yönetmede ustalık ve yeterlilik duygusuna sahip olmak; komplike dışsal faaliyetler dizisini kontrol etmek; çevredeki fırsatları etkili bir biçimde kullanmak; kişisel ihtiyaç ve değerlere uygun bağlamları seçebilmek veya yaratabilmektir (Ryff , 1995, s.101; Ryff ve Keyes, 1995, s.720)

5- Pozitif ilişkiler, başkalarıyla sıcak, tatmin edici ve güvene dayalı ilişkilere sahip olmak; başkalarının esenliği ile ilgilenmek; güçlü empati, şefkat ve yakınlık yetisine sahip olmak; insan ilişkilerinin mekanizmasını anlamaktır (Ryff, 1989, s.1071; Ryff , 1995, s.101).

6- Kişisel gelişim, sürekli gelişim duygusuna sahip olmak; kendini büyüyen ve genişleyen biri olarak görmek; yeni deneyimlere açık olmak; potansiyelini gerçekleştirme duygusuna sahip olmak; zaman içinde benlikte ve davranışta gelişme ve ilerleme kaydetmek; kendini daha fazla tanıma ve etkililiği yansıtan şekillerde değişmektir (Ryff , 1995, s.101). Ryff'e (1989, s.1071) göre kişisel gelişim, ödomoniye en yakın psikolojik iyi oluş boyutu olarak değerlendirilmektedir.

2.3.2.3. Sosyal İyi Oluş

Mental sağlık ile sosyal sağlık arasındaki kavramsal ilişki, Dünya Sağlık Örgütü'nün 1947 yılında sağlıklı oluşu tam bir fiziksel, zihinsel ve sosyal iyi oluş hali şeklindeki tanımında mevcuttur (Basch, 1990, s.29). Keyes, (1998, s.122), öznel ve psikolojik bağlamlarda kavramsallaştırılan iyi oluşa yönelik benlik ve toplumsallık arasındaki ilişkiye odaklanarak bireylerin sayısız sosyal görev ve zorluklarla karşı karşıya kaldıkları için sosyal yapılar ve topluluklardan ayrı düşünölemeyeceğini ve dolayısıyla mental sağlığı anlamak için bireylerin sosyal iyi oluşlarının da araştırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda sosyal iyi oluş Keyes tarafından kişinin yaşam koşullarını, toplumdaki konumunu ve işleyişini değerlendirmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Dolayısıyla sosyal iyi oluşun, gerek bireyin çevresiyle ve diğerleriyle olan optimal etkileşimlerine gerekse bireyin toplumsal yapı ile olan sağlıklı entegrasyonuna ve sosyalleşme süreçlerine odaklandığı söylenebilir.

Sosyal iyi oluşun, bireylerin sosyal zorluklarla yüzleşmesi ve sosyal gerçekliklerini yönlendirmesinin muhteviyatına ilişkin beş göstergeden oluştuğu ifade edilmektedir (Keyes, 1998, s.122-123):

1- Sosyal Entegrasyon (Social Integration): Kişilerin tüm sosyal etkileşimlerinin niteliği ve kalitesinin değerlendirilmesini ifade etmektedir. Sosyal gerçeklik algısına sahip olmak ve bir toplumun parçası olduğunu hissetmek bireyin sağlıklı olduğunun bir göstergesidir (Keyes, 1988). Sosyal gerçeklik, bir grubun veya toplumun üyelerinin sahip olduğu tutum, görüş ve inançların fikir birliği şeklinde tanımlanmaktadır (APA, 2018b). Bu bağlamda sosyal bütünleşme, insanların kendi sosyal gerçekliklerini oluşturan en önemli dinamikler olan diğer insanlarla müşterek bir şeyleri paylaştığını deneyimleme ve o toplumun bir parçası olduğunu hissetme sayesinde mümkün hale gelmektedir. Keyes (1998) sosyal entegrasyon olgusunu; Durkheim'in sosyal uyum, Seeman'ın kültürel yabancılaşma ve sosyal izolasyon ve Marx'ın sınıf bilinci ve yabancılaşma kavramlarıyla açıklamaktadır. Keyes'in (1998) saptaması; bireylerin topluma yönelik kolektif üyelik algıları ve kolektif bir kaderi paylaşma inançlarının yorumlanmasının, sosyal gerçekliği ve bütünleşmeyi sağlayabilecek mekanizmalar olduğudur.

2- Sosyal Kabullenme (Social Acceptance): Keyes (1998) sosyal kabullenmeyi, bireylerin karakterleri ve nitelikleri aracılığıyla toplumsal yapının yorumlanması olarak ifade etmektedir. Toplumun bir parçası olan bireylerin diğer bireylere karşı duyduğu güven sosyal kabulün önemli bir göstergesidir. Bunun yanı sıra başkalarının da iyilik yapabileceğine ve insanların çalışkan olabileceğine yönelik inançlar da sosyal kabulün diğer unsurlarıdır. Keyes'e (1998) göre sosyal kabul düzeyi yüksek bireyler hem kendi kişiliklerine hem de diğerlerinininkilere ilişkin iyi hissiyatlara sahiptirler, yaşamlarının iyi ve kötü yönlerini bütünsel olarak kabul ederler ve dolayısıyla bu durum iyi bir mental sağlığı göstermektedir. Ayrıca kişinin kendini kabulünün sosyal karşılığı, başkalarının kabulü bağlamında anlaşılıp sosyal kabul şeklinde ifade edilebilir (Keyes, 1988, s.122).

3- Sosyal Katkı (Social Contribution): Bireyin toplum için arz ettiği değer in değerlendirilmesi, sosyal katkıyı ifade etmektedir. Bireyler, toplumun önemli bir üyesi oldukları hissiyatı doğrultusunda çevrelerine ve dünyaya değerli şeyler sunabilecekleri inancına haizdirler. Sosyal katkı dinamiği ya da göstergesi; bireyin belirli davranışları gerçekleştirebileceğine ve belirli hedeflere ulaşabileceğine yönelik inançlarını ifade eden öz yeterlik, topluma katkıda bulunacak bireyin kişisel yükümlülüklerini içeren sosyal sorumluluk, insanların doğal olarak üretken oldukları ancak sosyal, kültürel, politik ve ekonomik bir takım sebepler dolayısıyla gündelik yaşantılarındaki etkinliklerinin

azalmasını ifade eden yabancılaşma gibi psiko-sosyal ve felsefi kavramlar çerçevesinde şekillenmekte ve daha detaylı anlaşılabilir (İme ve Öztosun, 2020; Keyes, 1998).

4- Sosyal Gerçekleşme (Social Actualization): Toplumun potansiyelinin ve gidişatının değerlendirilmesini ifade etmektedir. İlerlemeye ve gelişime yönelik bu potansiyel, sağlıklı bireylerin bağlı bulundukları toplumun ve toplumsal kurumların optimal işleyişine, sürekli ilerleme arzularına ve çabalarına duydukları inançla da bağlantılıdır. Dolayısıyla sağlıklı olarak addedilen insanların toplumun mevcut durumuna ve geleceğine ilişkin umutlu olması beklenmektedir. Keyes'e (1998) göre kişiler nasıl kendi kaderlerini tayin edebildiklerini hissedebiliyorlarsa toplumun kaderini kontrol ettiklerini sosyal gerçekleşme, başka bir ifadeyle sosyal ilerlemenin değerlendirilmesi vasıtasıyla hissedebilirler. Bu bakımdan sosyal gerçekleşme, insanların kişisel gelişimleri, kendini gerçekleştirme arayışları ve ödomonik mutluluklarıyla toplumsal potansiyelin farkında olunması ve sosyal gelişime odaklanması birbirinden ayrı değerlendirilemeyecek olgulardır.

5- Sosyal Tutarlılık (Social Coherence): Keyes (1998, s.123) tarafından insanların yaşadıkları dünyanın anlamlandırılmasına ilişkin kaygıları ve sosyal dünyanın kalitesi, örgütsel yapıları ve işleyişine yönelik algıları biçiminde tanımlanmaktadır. Sağlıklı bireylerin yalnızca yaşadıkları dünyayı önemsemekle kalmadıkları, aynı zamanda çevrelerinde ne olup bittiğini de anlamaya ve hissetmeye gayret ettikleri belirtilmektedir. Dolayısıyla sağlıklı insanların, yaşamın olumlu ve olumsuz taraflarını bir arada kabul ettikleri, yaşamın mükemmel olduğu gibi algıya kendilerini kaptırmadıkları ve yaşamı anlamlandırmaya ilişkin tutarlı ve istekli bir iradelerinin bulunduğu ifade edilmektedir (Keyes, 1998). Bu bağlamda sosyal tutarlılığı, psikolojik açıdan sağlıklı olarak kabul edilen insanların hayatı anlamlandırmaya ilişkin neden sonuç ilişkilerine dayanan, mantıksal bir örüntüye sahip ve ahenkli tutum ve davranışlarıyla karakterize etkileşimleri şeklinde de açıklamak mümkündür.

2.3.2.4. Öğretmen İyi Oluşu

Öğretmenlik mesleği, eğitim sistemlerinin hem özünü oluşturmaktadır hem de öğretimsel amaçların gerçekleştirilmesi için itici bir güç konumundadır. Öğretmenler, öğretimsel amaçların gerçekleştirilmesine yönelik akademik bir gayret göstermenin yanı sıra öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerine doğrudan temayüz ederek bir anlamda

toplumsal geleceğinin şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Ancak doğası gereği insan odaklı bir meslek olan öğretmenlik, ödüllendirici ve tatmin edici bir meslek olarak gösterilse de aynı zamanda en stresli meslekler arasında kabul edilmektedir (Billingsley ve Bettini, 2019; Borman ve Dowling, 2008; Kyriacou, 2001; Wong vd., 2017). Pedagoji, öğrenme-öğretme teorileri, müfredat ve eğitimsel-öğretimsel amaçlar gibi pek çok açıdan sürekli değişiklikler de öğretmenlerin maruz kaldığı zorlukları artırarak öğretmenlerin kendilerini baskı ve stres altında hissetmelerine sebebiyet verebilmektedir (Louis ve Smith, 1991). Öğretmenlerin mental sağlıklarıyla ilişkili olan stres ve tükenmişlik gibi hususlar iş-yaşam memnuniyetsizliği, ruhsal ve fiziksel sağlık sorunları ve işten ayrılma gibi olumsuzlukların (Durr vd., 2014; Maslach vd., 2001) yanı sıra öğrencilerde düşük akademik başarıya ve negatif sosyal-duygusal sonuçlara da neden olmaktadır (Braun vd., 2019; Jennings vd., 2017; Pianta ve Hamre, 2009). Öğretmenlerin maruz kaldığı olumsuzlukların önüne geçerek görevlerini etkili ve verimli bir şekilde icra edebilmelerini sağlamak için pozitif bir psikolojik yapıya sahip olmaları ve iyi oluşlarının önemsenerek gözetilmesi gerektiği aşıkardır (McGregor vd., 2009; Mercer vd., 2016; Zakaria vd., 2021).

Alanyazında öğretmen iyi oluşunun kavramsallaştırılmasına ilişkin çeşitli yaklaşımların ve birbirinden farklı tanımlamaların bulunduğu görülmektedir. Ancak en temelde öğretmen iyi oluşunu mesleki iyi oluş ya da iş yeri iyi oluşu (Warr, 1999) bağlamında kavramsallaştırmaya yönelik bir eğilimin bulunduğu görülmektedir (Parker vd., 2012; Symonds vd., 2013; Thompson ve Bates, 2009). Öğretmen iyi oluşu (ÖİÖ), iş ile ilgili iyi oluş bağlamında ilk olarak stres, olumsuz duygular, duygusal tükenmişlik gibi olumsuz yapılarla değerlendirilirken (Parker ve Martin, 2009), zamanla pozitif psikolojik perspektif çerçevesinde olumlu duygular, iş tatmini ve bağlılık gibi olumlu duygu durumları ile karakterize edilmeye başlanmıştır (Collie vd., 2015). ÖİÖ'ya yönelik iş yeri ve mesleki iyi oluş bağlamında değerlendirmeler daha ziyade iş yeri memnuniyeti ve iş çıktıları gibi hususlara işlevsel bir perspektifle odaklanırken (Klusmann vd., 2008; Parker vd., 2012), ÖİÖ'ya dair gitgide psikolojik ve psiko-sosyal yaklaşımların fazlalaştığı ve işyeri ile psikolojik çerçeveyi bütünleştiren iş talepleri-kaynaklar modeli (Bakker ve Demerouti, 2014; Granziera vd., 2020; Mudrak vd., 2018) ya da Seligman'ın (2011) PERMA [olumlu duygular (positive emotions), bağlanma (engagement), olumlu ilişkiler (relationships), anlam (meaning) ve başarı (accomplishment)] (Dreer, 2021; Lee vd.,

2017) gibi çok boyutlu kuramsal çerçevelerin de ÖİÖ'ya yeni bir perspektif kazandırdığı ifade edilmektedir (Dreer, 2022).

Alanyazında en fazla kabul gören tanımlamalardan birine göre öğretmen iyi oluşu çevresel faktörler ile öğretmenlerin bireysel ihtiyaç ve beklentileri arasındaki uyumun neticesinde ortaya çıkan olumlu bir duygusal durumdur (Aelterman vd., 2007, s.286). Viac ve Fraser'e (2020, s.18) göre ÖİÖ mental sağlık bağlamında öğretmenlerin işlerine ve mesleklerine ilişkin bilişsel, duygusal, sosyal ve kendi sağlıklarını etkileyen koşullara yönelik algı ve tepkileri şeklinde tanımlanmaktadır.

Öğretmen iyi oluşunu disiplinlerarası bağlamda tanımlamaya yönelik bir araştırma gerçekleştiren Acton ve Glasgow (2015, s.101-102) ÖİÖ kavramının psiko-sosyolojik bir yapı içerisinde sürekli bir kültürel evrim ve değişim içinde olduğu görüşünden hareketle bu kavramın bireysel, ilişkisel ve bağlamsal-çevresel faktörler çerçevesinde değerlendirilebileceğini öne sürerek ÖİÖ'yu öğretmenlerin meslektaşları ve öğrencileriyle işbirlikçi bir süreçteki etkileşimleri neticesinde inşa edilen bireysel ve mesleki tatmin, amaçlılık ve mutluluk duygusu şeklinde tanımlanabileceğini belirtmektedir. Aelterman ve diğerleri (2007, s.286) ÖİÖ'ya ilişkin kişisel, işyeri ve çevresel olmak üzere üç temel faktörden söz etmektedir.

Öğretmen iyi oluşuna ilişkin bireysel faktörler; özerklik ihtiyacı ve yeterlilik duygusu (Bandura, 1977; Bandura, 1986; Brady ve Wilson, 2021; Hoy ve Tarter, 2004; Leroy vd., 2007; Pillay vd., 2005; Zee ve Koomen, 2016) ve bilişsel, duygusal kapasiteler ve mutluluk (Kilgallon vd., 2008; Sturmfels, 2006; Van Petegem vd., 2005) şeklinde sıralanmakta ve özerklik ve öz yeterliğin öğretmen iyi oluşuna olumlu bir etkisinin olduğu, bilişsel ve duygusal kapasitesi yüksek öğretmenlerin genel yaşam memnuniyeti, mutluluğu ve iyi oluşlarının daha fazla olduğu ifade edilmektedir.

İlişkisel faktörlerin birçok çalışmada öğretmenlerin öğrencileri ve meslektaşları ile etkileşimleri (Hastings ve Bham, 2003; Roffey, 2012; Ross vd., 2012; Spilt vd., 2011; Webb vd., 2009) ve öğretmenlerin yöneticileri ile mesleki ilişkileri (Anderson vd., 2019; Benevene vd., 2020; Brown ve Roloff, 2011; Liu vd., 2022; Retallick ve Butt, 2004) bağlamında değerlendirildiği, olumlu bir okul ikliminin, öğretmenlerin öğrencileri, meslektaşları ve yöneticileriyle olan olumlu iletişimlerinin iyi oluşları üzerinde pozitif yönde bir etkisinin bulunduğu ve bu durumun örgütsel bağlılığı artırdığı görülmektedir.

Bağlamsal-çevresel faktörler ise; sosyo-politik unsurlar ve girişimler (Acton ve Glasgow, 2015; Angus, 2012; Mockler, 2011), iş yoğunlaştırma (Laitinen, 2022; Lawrence vd., 2019) ve destekleyici okul kültürü (Aelterman vd., 2007; Hoy ve Miskel, 2020; Jones vd., 2019) şeklinde sıralanmakta ve bu çevresel faktörlerin özerkliğin oluşturulması, desteklenmesi ya da kısıtlanması (Collie vd., 2016; Ebersold vd., 2019; Klassen vd., 2012), öz yeterliğin (Huang vd., 2019; Klassen ve Chiu, 2010; Pillay vd., 2005; Zee ve Koomen, 2016), psikolojik baskı ve stres (Collie vd., 2015; Klassen ve Chiu, 2011), işten ayrılma niyeti (Goddard ve O'Brien, 2003; Karakuş vd., 2021) gibi olumsuz duygu durumları ya da iş doyumu (Dreer, 2021; Selingman, 2011), öğretmen katılımı (Azari vd., 2022; Parker ve Martin, 2009) ve işe bağlılık (McInerney vd., 2015; Skaalvik ve Skaalvik, 2013) gibi olumlu duygu durumlarını etkileyen ve tetikleyen iş talepleri kapsamında ÖİÖ ile ilişkili olduğu gerçekleştirilen araştırmalar çerçevesinde ortaya konmuştur. Aelterman ve diğerleri (2007) çevresel faktörler ile bireysel ihtiyaçlar arasındaki uyumun sonucunda hissedilen olumlu duyguları iyi oluş şeklinde ifade etmekte ve bu çerçevede öğretmen iyi oluşuna ilişkin öğretmenler ile daha geniş okul ortamı ve hatta sosyal çevreler arasındaki etkileşimi içeren psiko-sosyal bir dinamiğe işaret etmektedir.

Özetlemek gerekirse öğretmen iyi oluşu, eğitim-öğretim ortamlarında ve süreçlerinde öğretmenlerin eğitimin diğer tüm paydaşlarıyla olan etkileşimlerinin ve mesleğine ilişkin olumlu sosyo-duygusal deneyimlerinin ortak bir ürünü olarak anlaşılabilir. Dolayısıyla ÖİÖ, gerek öğretmenlerin kendisi ve çevresi, gerekse eğitim-öğretimin niteliği ve kalitesi bağlamında daha önce de yukarıda ifade edildiği gibi birçok istendik ve olumlu sonucu ortaya çıkartabilir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde dönüşümsel liderlik, öğretmen özerkliği ve öğretmen iyi oluşu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilmiş araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Yurt İçinde Yapılmış Olan Çalışmalar

Bu bölümde dönüşümsel liderlik, öğretmen özerkliği ve öğretmen iyi oluşu ile ilgili yurt içinde yapılmış olan çalışmalara sırasıyla değinilmiştir.

2.4.1.1. Dönüşümsel Liderlik ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Olan Çalışmalar

Acar'ın (2023) nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel modeldeki araştırması, öğretmenlerin dönüşümsel liderlik ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin rolünü incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Manisa'nın Yunusemre, Şehzadeler, Akhisar, Salihli, Sarıgöl, Turgutlu, Kırkağaç, Kula, Selendi, Soma, Köprübaşı, Ahmetli ve Saruhanlı ilçelerinde görev yapan öğretmenler, örneklemini ise bu ilçelerde görev yapan 644 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar; dönüşümsel liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını, öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının ise öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını yordadığını ve dönüşümsel liderlik ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin aracılık rolünün bulunduğunu göstermiştir.

Arçak (2023) tarafından nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel desende gerçekleştirilmiş araştırma, yöneticilerin dönüşümsel özelliklerinin çalışanların algıladıkları bireysel performansları üzerindeki etkisini, öz liderlik ve grupla özdeşleşmenin ise aracı rollerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 403 beyaz yakalı çalışandan oluşan bir örneklemden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, dönüşümsel liderliğin öz liderlik ve grupla özdeşleşme üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu ve öz liderlik ve grupla özdeşleşmenin performansa anlamlı ve pozitif bir etkisinin bulunduğunu gösterirken, dönüşümsel liderliğin iş performansı üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığına işaret etmektedir. Araştırmanın bulguları ayrıca, DL'nin, grupla özdeşleşme ve öz liderlik aracılığıyla iş performansı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Can Özcan (2023) araştırmasında öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik özellikleri ile kendi iş yaşam kaliteleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel desendeki araştırmanın evreni, 2022-2023 yıllarında İstanbul, Beylikdüzü İlçesi'ndeki kamu ve özel ilkokullarda görev yapan 950 öğretmenden, örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 20 kamu ve 12 özel ilkokuldan toplam 294 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmanın sonucunda, okul müdürlerinin DL davranışının yüksek düzeyde olduğu ve bu davranışın öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri yüksek olarak tespit edilmiş, cinsiyet, okul müdürü ile

çalışma süresi, görev yapılan kurum türü, eğitim durumu gibi değişkenlere göre anlamlı fark göstermemiştir. Ancak medeni durum, yaş ve mesleki kıdem gibi değişkenlerde anlamlı farklar bulunmuştur. Ayrıca araştırma kapsamında, öğretmenlerin iş yaşam kalitesi medeni durumları, yaşları ve mesleki kıdemleri ile ilişkili olduğu, dönüşümcü liderlik algılarının bu faktörlerden etkilenmediği tespit edilmiştir.

Sesli (2023) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, dönüşümsel liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen liderliği ve kolektif öğretmen yeterliğinin sıralı aracılık rolünü incelemiştir. Nicel bir ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülen araştırmanın evreni, Antalya'nın Kaş ilçesindeki okullarda görev yapan 937 öğretmenden oluşmakta, örnekleme ise bu evren içerisindeki 346 öğretmenden seçilmiştir. Bulgular; DL, öğretmen liderliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki pozitif ilişkileri ve bunların okul etkililiği üzerindeki olumlu etkilerini göstermiştir. Ayrıca, öğretmen liderliği ve kolektif öğretmen yeterliğinin bu ilişkilerde sıralı aracılık rollerine sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Azimli ve Ada (2021) tarafından gerçekleştirilmiş çalışma, lise kademesindeki okullarda çalışan okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik tarzları ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemeye yöneliktir. Betimsel araştırma modeli kullanılarak yürütülen bu çalışma, 2018-2019 öğretim yılında Bursa'nın Nilüfer ilçesindeki resmi ve özel liselerde görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar, öğretmenlerin iş doyumunu ve DL algılarının eş zamanlı şekilde birçok değişkenden etkilendiğini göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile DL'ye yönelik tutumları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çalışmanın bir diğer sonucu, öğretmenlerin DL tarzını tercih ettiklerine işaret etmektedir.

Akbulut'un (2021) gerçekleştirmiş olduğu araştırma, ortaokul ve lise öğrencilerinin beden eğitimi derslerine yönelik yatkınlıklarını, motivasyonlarını ve öğretmenlerin dönüşümsel liderlik algılarını boylamsal şekilde incelemeye yöneliktir. Araştırma karma desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel bölümü için 2183 ve 2106 öğrenci, nitel bölümü için ise 26 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Analizler sonucunda, öğrencilerin beden eğitimi dersine yönelik tutumlarının, öz-yeterliklerinin, içsel ve dışsal motivasyonlarının orta düzeyde olduğu, motivasyonlarının düşük seviyede olduğu ve öğretmenlerin DL davranışlarına ilişkin algılarının orta seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Nitel bulgular, öğrencilerin beden eğitimi dersini önemli ve gerekli bulduklarını, ancak dersin eğitimdeki etkinliği konusunda farklı görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Öğrenciler ayrıca beden eğitimi dersindeki motivasyonlarının ebeveyn, aile, arkadaş ve okul imkanları tarafından etkilendiğini belirtmişler ve ideal beden eğitimi öğretmeni profili olarak iyi davranış sergileyen, iyi öğreten, ilgili spor branşıyla bağlantılı ve mesleki bilgiye sahip olan kişileri tanımlamışlardır.

Söylemez (2019) tarafından gerçekleştirilmiş araştırma, dönüşümsel liderliğin sosyal sermayeye olan etkisini incelemeyi ve lider-üye etkileşimi ile öz-yeterliliğin bu ilişkideki aracılık rollerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada DL, sosyal sermaye, öz-yeterlilik ve lider-üye etkileşim teorileri ve ilişkileri nicel araştırma yöntemleri çerçevesinde ele alınmıştır. Liderliğin sosyal sermayeye etkisinde öz-yeterlilik ve lider-üye etkileşiminin aracı rolleri üzerine kurulu bir model, Kocaeli Serbest Bölgesinde çalışan 504 kişilik bir örneklem üzerinden toplanan verilerle test edilmiştir. Bulgular, DL'nin sosyal sermayeyi etkilediğini ve bu etkileşimde lider-üye etkileşiminin tam, öz-yeterliliğin ise kısmi bir aracı rol oynadığını ortaya koymuştur.

Akçay Güngör (2018) tarafından nicel desende ve ilişkiisel modelde yapılan çalışma, devlet ortaokullarında gözlemlenen etkili okul özelliklerinin, yöneticilerin dönüşümsel liderlik özellikleri ile ilişkisini incelemeye yöneliktir. Ayrıca ilgili araştırma, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının bu etkili okul özelliklerine olan etkisini ve yöneticilerin DL özelliklerinin, örgütsel bağlılık ve etkili okul özellikleri arasındaki ilişkideki rolünü ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmada veriler, İzmir'in Konak, Bayraklı, Tire ilçelerindeki devlet ortaokullarında çalışan 721 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile yöneticilerin DL özellikleri ve etkili okul özellikleri arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, yöneticilerin DL özelliklerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve etkili okul özellikleri arasındaki ilişkide aracı bir rol oynadığı tespit edilmiştir.

Arslan'ın (2013) nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelindeki araştırması, formatör ve koordinatör beden eğitimi öğretmenlerin bakış açılarına göre okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik özelliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veriler, Ankara ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'nın düzenlemiş olduğu hizmet içi eğitim seminerine katılan 109 formatör ve 56 koordinatör beden eğitiminden elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, formatör ve koordinatör beden eğitimi

öğretmenlerinin adanmışlık düzeyleri ve okul müdürlerinin DL stilleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri ve öğretmen algılarına göre müdürlerinin DL stillerinin birbirine yakın düzeylerde olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Bulut Koç (2013) nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelindeki araştırmasında ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin etkileşimsel ve dönüşümsel liderlik becerileri ile empati eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın evreni İstanbul'un Sancaktepe ilçesindeki ilkokul ve ortaokul yöneticilerinden, örnekleme ise bu evrendeki 149 okul yöneticisinden oluşmuştur. Araştırmanın betimsel bulguları, cinsiyet, öğrenim durumu ve okul türünün liderlik becerileri üzerinde etkili olmadığını; branşın ve yöneticilik süresinin anlamlı etkilere sahip olduğunu; yöneticilerin empati eğilimlerinde demografik değişkenlerin etkili olmadığı ve empati eğilimi ile liderlik becerileri arasında güçlü bir pozitif ilişki bulunduğunu göstermektedir.

Cemaloğlu ve diğerlerinin (2012) nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel desendeği araştırması, Sivas'taki ilköğretim okullarında görev yapan 244 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiş olup, okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Sonuçlar, okul müdürlerinin genellikle dönüşümsel liderlik tarzını benimsediklerini ve öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerinin düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Çetin ve diğerleri (2012) gerçekleştirmiş oldukları nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel desendeği araştırmada ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik algıları ile lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki etkisini incelemişlerdir. Araştırma kapsamında veriler, Ankara'nın merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim kademesindeki okullarda görev yapan 659 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırmada, DL tarzının, müdür ile öğretmenler arasındaki ilişkinin kalitesini ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Diğer yandan, etkileşimsel liderlik tarzının müdür-öğretmen etkileşimi ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde anlamlı fakat olumsuz bir etkisi bulunduğu görülmektedir. Müdür-öğretmen etkileşiminin ise öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çetin (2009) tarafından yapılan çalışma, ortaöğretim okulu yöneticilerinin dönüşümsel liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemeye yöneliktir. Araştırmanın evrenini, 2007-2008 öğretim yılında Bolu Merkez ilçedeki tüm ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler, örneklemini ise 465 öğretmen teşkil etmektedir. Araştırmanın bulguları, yöneticilerin dönüşümsel liderlik özelliklerinden bireysel ilgi ve zihinsel teşvik unsurlarının öğretmenlerin duygusal ve devam bağlılıkları ile, Bireysel İlgi unsurunun da öğretmenlerin normatif bağlılıkları ile anlamlı ilişkiler gösterdiğini ortaya koymuştur.

Çetiner'in (2008) nicel araştırma yöntemlerinden betimsel desendeki çalışması, öğretmen görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin dönüşümsel liderlik düzeylerini çeşitli demografik değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin okul müdürlerinin DL davranışlarını genellikle yüksek düzeyde gerçekleştirdiği yönünde görüş bildirdiklerini göstermektedir. Cinsiyet değişkenine göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler arasında yöneticilerin DL davranışlarını değerlendirmede anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak mesleki kıdem açısından, 6-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında yöneticilerin DL davranışlarının algılanmasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca, müdürle çalışma süresi değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmazken, branş değişkenine göre fen bilimleri ile diğer ve dil bilimleri ile diğer branşlarda görev yapan öğretmenler arasında yöneticilerin DL davranışlarının algılanmasında anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir.

2.4.1.2. Öğretmen Özerkliği ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Olan Çalışmalar

Kuloğlu (2023) araştırmasında öğretmenlerin öğretim programı özerkliğinin, öğretmen özerkliği, program okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık ve teknolojik pedagojik alan bilgisi gibi farklı öğretmen yetkinlikleriyle olan ilişkisini incelemiştir. Karabük ve Safranbolu'daki okullarda görev yapan 854 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen bu nicel ilişkisel araştırmada, öğretmenlerin bu değişkenlere katılım düzeyleri ve aralarındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, katılımcı öğretmenlerin program özerkliği, ÖÖ ve program okuryazarlığı düzeyleri yüksek bulunmuştur. Ayrıca, öğretim programına bağlılık ve teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri çok yüksek olarak tespit edilmiştir. İlişkisel analizler, ÖÖ ile öğretim programına bağlılık arasında düşük düzeyde, diğer değişkenler arasında ise orta düzeyde

ve anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ayrıca, ÖÖ, program okuryazarlığı ve teknolojik pedagojik alan bilgisinin program özerkliği anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Pazar (2021) nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel desende çalışmada öğretmen özerkliği ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul'da görev yapan 350 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları, ÖÖ davranışlarının ve örgütsel mutluluk düzeylerinin cinsiyet, yaş, branş, toplam kıdem ve mevcut okuldaki kıdem gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiğini, ancak medeni duruma göre fark göstermediğini ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları, ÖÖ davranışları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Sevinç (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma, okul müdürlerinin yönetim stilleri ile öğretmen özerkliği algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı hedeflemiştir. İlişkisel tarama modelindeki araştırmada veriler Adıyaman ili Kahta İlçesindeki ilkokullarda görev yapan 367 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, işbirlikçi yönetim tarzını benimseyen yöneticilerin altında çalışan öğretmenlerin kendilerini daha özerk hissettiklerini göstermektedir. Buna karşılık, otoriter, karşı koyucu ve ilgisiz yönetim tarzlarını benimseyen yöneticiler ile ÖÖ arasında negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Gürsoy (2020) tarafından nicel araştırma yöntemlerinden betimsel desende gerçekleştirilmiş araştırma, öğretmenlerin özerklik düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. İzmir ilindeki devlet ve özel ortaokullardan 504 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçları, hem özel hem de kamu ortaokullarında çalışan öğretmenlerin genel özerklik algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin özerklik algılarının, kamu okullarında çalışanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Teknik ve psikolojik özerklik boyutlarında öğretmenlerin algısı yüksek, politik özerklik boyutunda ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Özerkliğin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar boyutunda öğretmenlerin algısı yine yüksek bulunmuştur. Araştırmada, öğretmenlerin özerklik algılarında cinsiyet, kıdemi, medeni durumu, eğitim durumu, branşı ve sendika üyelik durumu gibi değişkenler açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Çakalcı (2019) nicel araştırma desenlerinden ilişkisel desendeki çalışmasında okul iklimi, bireysel yenilikçilik ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkileri incelemiştir. Diyarbakır ilindeki ilkokullarda görev yapan 667 öğretmenden elde edilen verilerin analizleri sonucunda, okul iklimi ile bireysel yenilikçilik arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, okul iklimi ile ÖÖ ve ÖÖ ile bireysel yenilikçilik arasında da orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Regresyon analizleri, okul ikliminin ÖÖ üzerindeki etkisini ve öğretmen özerkliğinin bireysel yenilikçilik üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Okul iklimi ve bireysel yenilikçilik arasındaki ilişkide ÖÖ'nün kısmi bir aracı rol oynadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Kürkçü (2019) nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel desendeki araştırmasında sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği, akademik iyimserlik ve öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Tokat'ta görev yapan 518 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin bu üç alanla ilgili algıları çeşitli ölçekler kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin özerklik davranışları, akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasında düşük düzeyde, ancak pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin cinsiyeti, yaşları ve toplam hizmet süreleri, özerklik algılarında farklılıklar yaratırken, kurumdaki hizmet süresi, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayıları gibi diğer değişkenler bu algılarda anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerinde cinsiyet önemli bir fark yaratırken, diğer değişkenlerde anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Öğretmen liderliği algılarında ise yalnızca cinsiyet değişkeni kurumsal gelişme alt boyutunda fark yaratmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin özerklik, iyimserlik ve liderlik algılarının birbiriyle bağlantılı olduğunu ve bu unsurların öğretmenlerin mesleki rollerinde önemli rol oynadığını göstermektedir.

Akyol ve Yazıcı (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin özerklik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Muğla'daki ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan 479 öğretmenin katılımıyla gerçekleşen bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel modeldedir. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürleri genellikle dönüşümcü liderlik davranışları sergilemekte, ardından sürdürümcü ve en az serbest bırakıcı liderlik davranışları göstermektedirler. Öğretmenlerin genel özerklik davranışları orta düzeyin üzerinde bulunmuş, en yüksek düzeyde öğretme süreci özerkliği ve en düşük düzeyde mesleki gelişim özerkliği

sergiledikleri görülmüştür. Araştırma, okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasında hem pozitif hem de negatif düzeyde ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Dönüşümsel liderlik davranışları ile genel öğretmen özerkliği arasında düşük düzeyde bir ilişki bulunurken, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik davranışları ile genel ÖÖ arasında düşük düzeyde ters yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının ÖÖ'deki değişimin küçük bir kısmını açıkladığı görülmüş ve araştırma, yalnızca DL davranışlarının ÖÖ üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu belirlemiştir.

Ataşbaş (2017) tarafından nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel desende kurgulanmış araştırma ÖÖ'nün öğrenen özerkliği üzerindeki etkisini incelemeye yönelik gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Gaziantep'te görev yapan 290 kadın ve 210 erkek öğretmenden elde edilen verilere dayanmaktadır. Bulgular, öğretmenlerin özerk eğitim tasarımlarının öğrenenlerin içsel motivasyonlarını ve öğrenmeye katılımlarını doğrudan etkilediğini göstermektedir. ÖÖ ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, ÖÖ ile sergilenme davranışı arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Çolak ve diğerleri (2017) ilişkisel modelde gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenlerin özerklik davranışlarıyla iş doyumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının orta düzeyde olduğu ve öğretmen özerkliğinin iletişimsel ve mesleki gelişim boyutlarının doğrudan iş doyumunun yordayıcısı olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada gerçekleştirdikleri ÖÖ ve iş doyumunu bağlamındaki benzer çalışmalarda öğretmenlerin kıdemlerine göre iş doyum düzeylerinin farklılaştığı, ilgili çalışmada 10 yıl ve daha düşük kıdeme sahip öğretmenlerin özerklik davranışlarının 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla olduğu bulgusuna yer verilmiştir

Çelik (2016) tarafından yapılmış olan çalışmada okul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışları ile öğretmenlerin özerklik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel desendeki çalışmada veriler, Elazığ ili Merkez ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 344 öğretmenden elde edilmiştir. Analizler sonucunda, katılımcıların okullarda orta düzeyde dağıtılmış liderlik algıladıkları ve ÖÖ'ye ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet

ve eğitim durumu gibi değişkenler açısından dağıtılmış liderlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamışken, yaş, mesleki kıdem ve okulda çalışma süresi gibi değişkenlere göre farklılıklar gözlenmiştir. Daha yaşlı ve okullarında daha uzun süre çalışan öğretmenler, müdürlerinin liderlik davranışlarını daha fazla sergilediklerini düşünmüşlerdir. Öğretmenlerin özerklik algıları ise cinsiyet ve okulda çalışma süresi değişkenlerine göre farklılık göstermiştir; özellikle erkek öğretmenler daha yüksek özerklik algısına sahip olmuştur. Korelasyon analizi sonucunda, dağıtılmış liderlik ile öğretmen özerkliği arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu ve liderliğin özerkliği anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Üzüm (2014) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin özerklik farkındalıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Nicel yöntemlere dayanan araştırmada öğretmen özerkliğine ilişkin bir ölçek geliştirme ve ÖÖ'ye yönelik demografik değişkenler açısından herhangi bir farklılık olup olmadığı da araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir'in beş merkez ilçesinde çalışan 779 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin teknik ve psikolojik açısından yüksek düzeyde, politik açıdan ise orta düzeyde bir özerklik algısına sahip olduğunu göstermiştir. Cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre özerklik düzeylerinin biraz daha fazla olduğu, genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenlere göre ise yine özerklik düzeylerinin anlamlı şekilde daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Şakar (2013) gerçekleştirmiş olduğu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin özerklik algılarını incelemiştir. Karma yöntemdeki araştırmanın evreni Sakarya ili Merkez ilçesindeki ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerden, örnekleme ise bu okullardadaki 87 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmanın nitel kısmı için 10 öğretmenle yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşülmüş, nicel kısmı için 26 maddelik likert ölçeği ile veriler elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre liselerde görev yapan öğretmenlerin ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden daha fazla özerklik düzeyine sahip oldukları anlaşılmıştır. Bu farkın, ortaokullarda uygulanan merkezi sınavlar dolayısıyla olabileceğine dair öğretmen görüşlerine ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyeti ile özerklik algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu; merkezi sınavların öğretmenlerin yaratıcılık ve özerkliklerini sınırlandıran bir faktör olarak algılandığı bulgularına ulaşılmıştır.

2.4.1.3. Öğretmen İyi Oluşu ile İlgili Yapılmış Olan Çalışmalar

Turan (2023) tarafından gerçekleştirilmiş çalışmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel adalet ve iyi oluş algılarını incelemek ve bu faktörler arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Yöntem olarak ilişkisel model kullanılmış, Elazığ'daki 10 okuldan 519 öğretmen üzerinden veriler elde edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin örgütsel destek ve adalet algılarının, iyi oluş düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin örgütsel destek ve adalet algılarının yüksek olması, onların genel iyi oluşlarını artırmaktadır.

Arslan ve Zincirli (2022) tarafından nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel modelde gerçekleştirilmiş araştırma, eğitim yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi analiz etmeye odaklanmıştır. Araştırmanın örneklemi, Elazığ'daki okullarda görev yapan 291 kadın ve 214 erkek öğretmenden oluşturulmuştur. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin liderlik tarzı algıları ile öznel iyi oluşları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Özellikle, liderlik tarzının demokratik ve serbest bırakıcı boyutları ile öğretmenlerin cinsiyeti arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin çalıştığı okul kademesi de öznel iyi oluşları üzerinde etkili olmuştur.

Aslan ve diğerleri (2021) araştırmasında öğretmenlerin mental sağlık durumları ve tükenmişlik seviyelerini çeşitli demografik değişkenlerle ilişkilendirerek bu iki faktör arasındaki bağlantıyı nicel bir yöntemle incelemiştir. Araştırmanın katılımcıları, Türkiye'deki çeşitli eğitim kademelerinde (ilkokul, ortaokul, lise) çalışan 466 öğretmendir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin mental sağlıkları ile tükenmişlik seviyeleri arasında ters orantılı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumu, yaşı gibi demografik faktörlerin tükenmişlik seviyeleri üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığı görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademelerinin ve cinsiyetlerinin, mental sağlık seviyeleri üzerinde belirgin bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Pekbay'ın (2021) yapmış olduğu çalışma, İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının iyi oluş düzeylerine olan etkisini incelemektir. Bu çerçevede araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma, 310 İngilizce öğretmenine uygulanan iki farklı ölçeğin nicel verileri ve beş İngilizce öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin nitel verileri üzerinden yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçları,

öğretmenlerin demografik özelliklerinin (yaş, cinsiyet, eğitim seviyesi gibi) öz yeterlilik ve iyi oluş düzeyleri üzerinde önemli bir etki yaratmadığını göstermektedir. Ancak, öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının, iyi oluş düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki yetkinliklerine olan inançlarının genel iyi oluşları üzerinde önemli bir rol oynadığını ve bu iki kavram arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Uzun'un (2020) karma yönteme dayanan çalışması, Kapadokya Üniversitesi'nde İngilizce dili eğitimi veren öğretmenlerin iyi oluş seviyelerinin, öğretmen-öğrenci etkileşimine etkisini incelemektedir. Araştırmada, öğretmenlerin demografik bilgileri, öğretmen iyi oluş anketi sonuçları, sınıf gözlemleri ve mülakatlar dahil olmak üzere çeşitli veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Öğretmen iyi oluş anketi, 15 öğretmene uygulanmış ve en yüksek ve en düşük puan alan altı öğretmen ders gözlemleri için seçilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin genel olarak ev içi ilişkiler, konu bilgisi, öğretim kontrolü, öğrenci ilişkileri, ulaşım ve öğretmenin öğrenci başarısındaki rolü hakkında olumlu hissettiğini göstermiştir. Ancak standart testlerin kullanımı, öğrencilerin ders sırasında telefon kullanmaları ve molaların yetersizliği gibi konularda olumsuz görüşler bildirilmiştir. Öğretmenlerin iyi oluş seviyesi ve lisans programı mezuniyetleri arasında da bir fark bulunmuştur. Yüksek iyi oluş seviyesine sahip öğretmenler, sınıflarında daha fazla kişisel örnek ve deneyim paylaşmış, çeşitli sorular sormuş ve daha az eleştiri kullanmışlardır. Daha düşük iyi oluş seviyesine sahip öğretmenler ise, daha fazla eleştiri yapmış ve sınırlı kişisel örnek ve deneyim paylaşımında bulunmuşlardır. Araştırma, öğretmenlerin iyi oluş seviyelerinin, öğretmen-öğrenci etkileşimine ve sınıf dinamiklerine doğrudan etki ettiğini ortaya koymuştur.

Aydoğan'ın (2019) nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel modelde kurgulanmış olduğu çalışma, öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerine etki eden faktörler arasında okul ikliminin rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veriler, Çalışma, İstanbul Gaziosmanpaşa'daki 897 ortaokul öğretmeninden elde edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin genel psikolojik iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Cinsiyet, eğitim, medeni durum ve yaş değişkenleri açısından öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir fark görülmemiştir, ancak mesleki kıdem açısından 1-5 yıl arasındaki öğretmenler daha yüksek psikolojik iyi oluş seviyesine sahip bulunmuştur. Öğretmenlerin okul iklimi algılarıyla psikolojik iyi oluşları arasında pozitif bir ilişki

bulunmuştur ve okul iklimi, öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerini %15 oranında yordamaktadır.

Kansu (2018) karma yöntemdeki araştırmasında İngilizce öğretmenlerinin iyi oluşlarının öğrencileriyle olan ilişkilerini ve sınıf iklimini nasıl etkilediğini incelemiştir. Bu araştırma, İngilizceyi Yabancı Dil olarak öğreten öğretmenlerin kişisel örnekler ve deneyimler paylaşma, soru sorma, mizah kullanma, övgü ve eleştiri gibi sözel yakınlık davranışları üzerinde odaklanmıştır. 43 öğretmenden veri toplanmış, en yüksek ve en düşük puan alan dört öğretmenin dersleri gözlemlenmiştir. Gözlemlerden sonra, bu öğretmenlerin öğrencileri, Sınıf İklimi Envanteri'ni doldurmuş ve öğretmenlerle takip mülakatları yapılmıştır. Bulgular, iyi oluş düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, daha az iyi oluşa sahip olan öğretmenlere göre öğrencileriyle daha fazla kişisel örnek ve deneyim paylaştıklarını, daha fazla mizah kullandıklarını ve öğrencilerini daha sık övdüklerini göstermiştir. Ancak, iki grup öğretmen arasında sorulan açık uçlu soruların sayısı ve kullanılan eleştiriler açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin iyi oluşunun, öğrencilerle aralarındaki yakınlığı ve dolayısıyla öğretmen-öğrenci arasındaki kişisel ilişkileri ve sınıf iklimini etkilediğini göstermektedir.

Öztürk'ün (2015) çalışması, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin, yaşam amaçları ve sosyal destekle olan ilişkisini incelemeye yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, Eskişehir'deki okullarda çalışan 193 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin yaşam amaçları ve öznel iyi oluş düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin yaşam amaçlarının öznel iyi oluş düzeylerini yaklaşık %6 oranında anlamlı şekilde açıkladığı bulunmuştur.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılmış Olan Çalışmalar

Bu bölümde dönüşümsel liderlik, öğretmen özerkliği ve öğretmen iyi oluşu ile ilgili yurt dışında gerçekleştirilmiş olan araştırmalara yer verilmektedir.

2.4.2.1. Dönüşümsel Liderlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Olan Çalışmalar

Ponder (2023) nitel-betimsel yöntemle dayanan araştırmasında, okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik tarzlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkininin öğretmenler tarafından nasıl tanımlandığını incelemiştir. Araştırmada 30 öğretmen ankete katılmış ve bu gruptan 12 kişi ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre üç temaya ulaşıldığı görülmektedir: (a) müdürlerin DL

davranışlarının örgütsel bağlılığa olan birincil değeri ve etkisi; (b) müdürlerin zihinsel uyarımının öğretmenler ve örgüt üzerindeki birinci değeri ve etkisi; (c) müdürlerin ilham verici motivasyonunun öğretmenler ve örgüt üzerindeki birinci değeri ve etkisi.

Firmansyah ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilmiş meta-analiz çalışması, dönüşümsel liderlik ile öğretmen performansının üç önemli kriteri olarak kabul edilen iş tatmini, bağlılığı ve öz-yeterliği arasındaki genel ilişkiyi araştırmaya odaklanmıştır. Birbirinden bağımsız 65 farklı çalışmanın ortalama etki ölçütü açısından analizi neticesinde sonuç olarak dönüşümcü okul liderliğinin öğretmen iş tatmini, bağlılığı ve öz yeterliliğini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Tian ve diğerleri (2022) araştırmasında dönüşümsel liderliğin öğretmenlerin iş tükenmişliği üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çin'in Pekin kentindeki 14 ilkokulda görev yapan 990 öğretmenden elde edilen verilerin analizi neticesinde DL ile öğretmenlerin iş tükenmişliği arasındaki ilişkide sosyo-duygusal yetkinlik ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin sıralı aracılı etkisi ortaya konmuştur.

Tsang ve diğerleri (2022) tarafından dönüşümsel liderlik, öğretmen tükenmişliği ve psikolojik güçlendirme arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik gerçekleştirilmiş nicel araştırmada veriler, Çin'deki 339 ilkokul ve ortaokul düzeyinde çalışan öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, DL'nin ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen tükenmişliğini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. DL ile öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkiye psikolojik güçlendirmenin aracılık ettiği sonucuna da ulaşılmıştır.

Schoch ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilmiş araştırmanın amacı, dönüşümsel liderlik ile öğretmenlerin ilişkili olma ihtiyacı doyumu arasındaki ilişkide sosyal desteğin aracılık rolünü analiz etmektir. Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemleri ve boylamsal ölçümler kullanılarak elde edilen veriler; bir okul yılı boyunca üç ölçüm noktasında, 1217 öğretmenin katılımıyla toplanmıştır. Araştırma, DL'nin çift odaklı bir modelini kullanarak, bireysel ve grup odaklı DL davranışlarının öğretmenlerin ilişki kurma ihtiyacı üzerindeki etkisini ve bu ilişkide sosyal desteğin rolünü incelemiştir. Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin liderlik davranışlarını hem öğretmenlerin bireysel ihtiyaç tatminine hem de takım gelişimine odaklamaları gerektiğini doğrulamış ve sosyal desteğin aracı rolünün bulunduğu göstermiştir.

Valckx ve diğerleri (2020) tarafından yapılmış çalışma, okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik özellikleri, öğretmen özerkliği ve öğretmen öz-yeterliği ile

profesyonel öğrenme topluluklarının özellikleri arasındaki etkileşimi keşfetmeyi amaçlamıştır. Çalışma Belçika Flanders’da çalışan 324 öğretmenden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, dönüşümsel liderlik ile profesyonel öğrenme topluluklarının yansıtıcı diyalog özelliği ile ilişkisinde kolektif sorumluluğun tamamen aracılık ettiğini göstermektedir. Ayrıca öğretmen özerkliği ile yansıtıcı diyalog arasındaki ilişkide ise öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının tam aracı role sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Normianti ve Suhaimi (2019) araştırmasında okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş motivasyonu, örgütsel bağlılık ve performansları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nicel bir yaklaşımla gerçekleştirilen bu araştırma, 178 öğretmeni kapsayan bir örneklem üzerinde yürütülmüştür ve bu örneklem, Hindistan’ın Labuan Amas Selatan bölgesindeki ilkokullarda çalışan öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırmanın bulguları, okul müdürlerinin liderlik nitelikleri ile öğretmenlerin iş motivasyonu ve örgütsel bağlılıklarının yüksek olduğunu, öğretmen performansının ise yeterli düzeyde bulunduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, DL’nin öğretmen performansı üzerinde hem doğrudan hem de iş motivasyonu ve örgütsel bağlılık aracılığıyla dolaylı etkileri olduğu belirlenmiştir.

Supermane (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma, bilgi yönetimi, dönüşümsel liderlik, öğretimde ve öğrenme aktivitelerinde yenilikçilik arasındaki ilişkilere odaklanmıştır. Malezya genelinde 395 öğretmenden elde edilen verilerin analizi neticesinde DL ile öğretim ve öğrenme yeniliği arasındaki pozitif yönlü doğrusal bir ilişki bulunduğu, DL’nin öğretim ve öğrenme yeniliği üzerinde doğrudan bir etkisinin olduğu ve bu ilişkide bilgi yönetiminin aracı bir rol oynamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Wiyono (2017) gerçekleştirmiş olduğu yarı-deneysel araştırmada okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik yeteneklerinin kendi kendine değerlendirme tekniğiyle geliştirilmesinin, okul müdürlerinin DL becerilerine, öğretmenlerin iş motivasyonunun, takım çalışması etkinliğine ve okul gelişimine etkisini test etmiştir. Endonezya’nın Malang şehrinde yürütülen bu araştırmada örneklem, her biri deney ve kontrol grubu olmak üzere 40’ar müdür ve 240’ar öğretmenin küme kota rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmesiyle oluşturulmuştur. Araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin kendi kendine değerlendirme tekniğinin; DL, öğretmenlerin iş motivasyonu, takım çalışması etkinliği ve okul gelişimini etkili bir şekilde iyileştirdiğini göstermektedir. Geri bildirim içeren kendi

kendine değerlendirme modelinin, geribildirimsiz modele göre daha güçlü bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Salamat ve diğerleri (2013) yapmış oldukları çalışmada, okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada veriler, Malezya'nın Klang bölgesindeki 186 ortaokul öğretmenin ölçeklere verdikleri yanıtlarla toplanmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin yüksek düzeyde örgütsel bağlılık sergilediği ve okul müdürlerinin yüksek düzeyde DL davranışı sergiledikleri tespit edildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca sonuçlar, DL davranışı ile örgütsel bağlılık arasında pozitif ve güçlü bir doğrusal ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Edwards'ın (2008) nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel desende çalışması, ilkokullarda okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik tarzının örgütsel sağlık üzerindeki etkisini incelemeye yönelik gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, Güney Carolina'nın merkezi bir banliyösündeki okullarda çalışan ilkokul müdürleri ve öğretmenleri katılmıştır. Araştırma sonucunda, DL ile örgütsel sağlık arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ross ve Gray (2006) araştırmasında dönüşümsel liderlik ile öğretmenlerin okul değerlerine katılımı arasındaki ilişkide kolektif öğretmen yeterliğinin rolünü incelemiştir. Araştırma, Kanada Ontario'daki 218 okulda çalışan 3074 öğretmenden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, DL doğrudan ve okuldaki öğretmen yeterliği aracılığıyla öğretmenlerin örgütsel değerlere bağlılığını etkilediği görülmektedir.

Leithwood ve diğerleri (1996a) tarafından gerçekleştirilmiş çalışmada okulları yeniden yapılandırma süreçlerinin genellikle öğretmen stresini artırması ve tükenmişlik potansiyelini yükseltmesi bağlamında, dönüşümcü okul liderliğinin bu tür durumlarda tükenmişliğin hafifletilmesine olan olumlu etkisi incelenmiştir. Kanadalı 337 öğretmenden alınan ölçek yanıtları, önceki ampirik çalışmalarda tükenmişlikle ilişkilendirilen kişisel ve örgütsel değişkenlerin yanı sıra liderliği de içeren bir modelde öğretmen tükenmişliğini açıklamak için kullanılmıştır. Sonuçlar, liderliğin tükenmişlik üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilerinin olduğunu göstermiştir.

Koh ve diğerleri (1995) tarafından yapılan çalışmanın amacı, dönüşümsel liderliğin öğretmen davranışlarına ve öğrenci performansına etkisini incelemektir. Singapur'daki 89 okuldaki 846 öğretmenden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiş araştırmanın

sonuçları, DL'nin örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık ve öğretmen memnuniyeti üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde ise dolaylı etkileri olduğunu göstermektedir.

2.4.2.2. Öğretmen Özerkliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Olan Çalışmalar

Lin ve Gao (2023) tarafından nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel boylamsal desende gerçekleştirilmiş araştırma, öğretmenlerin öğretimdeki özerklik düzeylerini ve bu özerkliği etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, öğretmenlerin profesyonelliği, öğretim pratiğinin karmaşıklığı ve bireysellik kültürünün öğretmen özerkliği üzerindeki etkileri ele alınmıştır. 2018 Öğretim ve Öğrenme Uluslararası Anketi (TALIS) verilerinden yararlanılarak, 27 ülkeden 8,262 okuldaki 118,347 öğretmenin verileri incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin öğretim özerkliğinin, öğretim pratiğinin karmaşıklığından daha çok, öğretmenlerin profesyonelliği ve bireysellik kültürü tarafından etkilendiğini göstermiştir.

Al-Bataineh ve diğerleri (2021) tarafından yapılmış olan çalışma, Ürdün'deki öğretmenler arasında okul mutluluğu ve öğretmen özerkliği düzeyleri ile bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemiştir. Jerash ve Mafraq Eğitim Müdürlüğü'nde çalışan 1,030 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları, okul mutluluğu ile ÖÖ arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, cinsiyete göre okul mutluluğu düzeyinde, kadın öğretmenler lehine olacak şekilde; okul seviyesine göre ise, lise öğretmenleri lehine anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Öğretmen kıdemi açısından bakıldığında, bir ile beş yıl arasında deneyime sahip öğretmenler lehine okul mutluluğu düzeyinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Son olarak, ÖÖ düzeyinde cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulunmuş olup, bu durum kadın öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir; okul seviyesine göre ÖÖ'de anlamlı farklılık bulunmazken; öğretmen kıdemi açısından, bir ile on yıl arasında deneyime sahip öğretmenler lehine ÖÖ düzeyinde anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir.

Nguyen (2019) fenomenolojik desende gerçekleştirmiş olduğu çalışmada Finlandiyalı ilkökul öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin algılarını araştırarak özerkliğin sınıf içi ve okul düzeyinde ortaya çıkan bir olgu olduğunu ve özerkliğin hem öğretmenler hem de öğrenciler için faydalı olduğunu tespit etmiştir.. Ayrıca ÖÖ'nün öğretmen yetiştirme programlarında daha fazla gündeme gelerek artırılabilceğini ifade etmektedir.

Lee ve Nie'nin (2014) araştırmasında, öğretmenlerin eğitim yöneticilerinin öğretmen özerkliğini güçlendirici davranışlarına ilişkin algıları, öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmesi, iş doyumları, örgütsel bağlılıkları ve profesyonel bağlılıkları bağlamında incelenmiş ve mesleki çıktılar arasındaki yordayıcı ilişkiler analiz edilmiştir. Araştırma bulguları; öğretmenlerin psikolojik açıdan güçlendirilmesine ilişkin dört boyutun (anlam, yeterlilik, özerklik ve etki) öğretmenlerin yöneticilerin yetkilendirme davranışlarına ilişkin algılarıyla öğretmenlerin mesleklerine ilişkin çıktıları arasında bir bağıntı olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmada; öğretmenlerin eğitim yöneticilerinin yetki devrine ilişkin algı düzeylerinin, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının mesleki yeterlilik ve özerklik boyutlarında yordayıcısı olduğu bulgusuna yer verilmiştir.

LaCoe (2006) karma yöntemle gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin özerklik algılarını ve yüksek düzeyde önemli sınavlarla ilişkili hesap verilebilirlik durumunun öğretmenlerin özerklik algıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın verileri, Pennsylvania ve Michigan eyaletlerinde çalışan 745 öğretmenden elde edilmiştir. Sonuçlar, öğretmen özerkliğinin altı alt bileşenden oluşan modelinin ÖÖ'nün karmaşık yapısını anlamak için sağlam bir çerçeve sunduğuna işaret etmiştir. Ayrıca, dış hesap verebilirliğin farklı hedefleri olan öğretmenlerin, sahip oldukları veya istedikleri özerklik düzeyleri konusunda temel farklılıklar olmadığı hem nicel hem de nitel analizler neticesinde ortaya konmuştur. Dış hesap verebilirliğin öğretmenlerin algıladıkları veya istedikleri özerklik miktarını etkileyebileceği görülse de, bu etki öğretmenlerin karşılaştığı dış hesap verebilirlik düzeyine bağlı gerçekleşmemiştir. Ayrıca, sonuçlar öğretmenlerin genellikle sahip olduklarından daha fazla özerklik istediklerini ortaya koymuştur.

Pearson ve Moomaw (2005) tarafından gerçekleştirilmiş olan araştırmada, öğretmen özerkliği ile stres, iş doyum, güçlendirme ve profesyonellik arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Amerika'nın Florida eyaletinde çalışan 300 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiş araştırma ilişkisel modeldedir. Araştırma neticesinde elde edilen sonuçlar, özerkliğinin arttıkça iş stresinin azaldığını, ancak müfredat özerkliği ile iş tatmini arasında önemli bir ilişkinin olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, genel ÖÖ arttıkça, güçlendirme ve profesyonellik seviyelerinin de arttığı belirlenmiştir. İş tatmini, algılanan güçlendirme ve profesyonellik arttıkça iş stresi azalmakta, yüksek profesyonellik ve güçlendirme ile ilişkili olarak daha fazla iş tatmini yaşanmaktadır.

Ayrıca çalışmanın sonuçları, özerkliğin öğretim seviyesi (ilkokul, ortaokul, lise) bakımından farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Muffs (1998) tarafından gerçekleştirilmiş olan araştırma, öğretmen özerkliği, iş doyumunu ve öğretmenlerin işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkileri incelemeye yöneliktir. Amerika Massachusetts'deki ilkokullarda çalışan 131 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları, özerklik ile iş doyumunu arasında pozitif yönlü; işten ayrılma niyeti arasında ise negatif yönlü bir ilişki bulunduğunu göstermiştir.

Pearson ve Hall (1993), Florida'da ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenler üzerine gerçekleştirdikleri araştırmada öğretimsel özerklik ve öğretim programı özerkliği şeklinde iki boyutta öğretmen özerkliğini ele almışlar ve öğretmenlerin öğretimsel program ve öğretimsel özerklik düzeyi yüksek öğretmenlerin stres düzeylerinin düşük, öte yandan motivasyonlarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

2.4.2.3. Öğretmen İyi Oluşu ile İlgili Yapılmış Olan Çalışmalar

Granziera ve diğerleri (2023) tarafından nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel modelde tasarlanan çalışma, öğretmen iyi oluşunun (duygusal tükenmişlik ve davranışsal katılım) okul genelinde öğrenci başarısı ile ilişkisini incelemeye odaklanmıştır. Veriler, Avustralya'nın New South Wales bölgesindeki 39 ilkokulda görev yapan 486 öğretmen üzerinden elde edilmiştir. Sonuçlar, okul seviyesindeki duygusal tükenmişlik ile akademik başarı arasında anlamlı bir negatif ilişki ortaya koymuş, ancak öğretmenlerin okul seviyesindeki davranışsal katılım, okul seviyesindeki öğrenci başarısı ile anlamlı bir ilişki göstermemiştir.

Brady ve Wilson'ın (2021) yapmış olduğu çalışma, öğretmen iyi oluşuna ilişkin algılarını ve bunu etkileyen faktörleri derinlemesine incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desendeki çalışma, 51 katılımcı üzerinden elde edilen verilerle yürütülmüştür. Araştırma sonuçları; iş yükü ve bürokrasi gibi faktörlerin ÖİÖ'yu olumsuz yönde etkilediğini, buna karşın eğitim yöneticilerinin etkileşimsel ve DL tarzlarının öğretmenlerin iyi oluşunu artırıcı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin özerkliğine önem verilmesinin ve esnek çalışma koşullarının desteklenmesinin de ÖİÖ'yu yönde etkilediği belirtilmiştir.

Buric ve diğerleri (2019) araştırmasında öğretmenlerdeki tükenmişlik, psikopatolojik semptomlar ve öğrencilere yönelik negatif duygular arasındaki karşılıklı ilişkileri test

etmeyi ve öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarının, bu ilişkilere yönelik dirençliliğin koruyucu rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. İki dalga panel tasarımı dayanan araştırma, yaklaşık altı aylık bir süre zarfında iki aşamada, 941 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Çalışma değişkenleri arasındaki zamana bağlı çapraz gecikmeli ilişkileri incelemek için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, tükenmişliğin, öğretmenlerin sonraki duyguları ve psikopatolojik semptomları üzerindeki olumsuz etkisini vurgulamıştır. İlk ölçümde daha yüksek tükenmişlik seviyelerine sahip öğretmenlerin, ikinci ölçümde öğrencilerine karşı daha fazla negatif duygular ve psikopatolojik semptomlar yaşadıkları bulunmuştur. Son olarak veriler aynı zaman noktasında değerlendirildiğinde, algılanan yüksek dirençlilik seviyeleri, negatif duygular, tükenmişlik ve psikopatolojik semptomlar arasında düşük seviyeleri öngörmüştür.

Huang ve diğerleri (2019) araştırmasında iş karakteristikleri ve öğretmen iyi oluşu arasındaki ilişkide öğretmen öz-denetimi ve öz-yeterliliğinin aracılık rollerini test etmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel modeldeki araştırmanın örneklemini, Hong Kong'da çalışan 1115 ilköğretim öğretmeni oluşturmuştur. Sonuçlar, iş karakteristikleri ve ÖİÖ arasındaki ilişkide öz-denetimin aracı rol oynamadığını ancak öz-yeterliliğin aracı rol oynadığını ortaya koymuştur.

Skaalvik ve Skaalvik (2018) tarafından yapılan çalışma, öğretmenlerin okul ortamındaki iş talepleri ve iş kaynakları algısının öğretmen iyi oluşu, işe katılım ve öğretmenlik mesleğinden ayrılma motivasyonu ile nasıl ilişkili olduğunu incelemeye odaklanmıştır. Örneklem, Norveç'te 1-10. sınıflarda görev yapan 760 öğretmenden oluşturulmuştur. Sonuçlar, yüksek iş taleplerinin düşük seviyedeki öğretmen iyi oluşunu güçlü bir şekilde, iş kaynaklarının ise daha ılımlı bir şekilde yüksek iyi oluşu tahmin ettiğini göstermektedir. ÖİÖ, karşılığında daha yüksek katılımı ve mesleği terk etme motivasyonunda düşüklüğü öngörmüştür.

Beukes (2017) tarafından gerçekleştirilmiş çalışmanın amacı, Güney Afrika'nın KwaZulu-Natal bölgesindeki devlet ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile iş talepleri ve iş kaynakları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada veriler, 368 öğretmenden elde edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, iş kaynakları ile öğretmenlerin öznel iyi oluşu arasında pozitif bir ilişki olduğunu, fakat iş talepleri ile öğretmenlerin öznel iyi oluşu arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca sonuçlar, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin, özel okullarda çalışanlara

kıyasla daha yüksek iş talepleri ve yaşam memnuniyeti seviyelerine sahip olduğunu göstermiştir.

Yin ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilmiş nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel modeldeki araştırma, öğretmenlerin iş ortamı özellikleri (duygusal iş talepleri ve meslektaşlarına güven) ile öğretmen iyi oluşunun iki göstergesi (öğretim memnuniyeti ve duygusal tükenme) arasındaki ilişkileri, kişisel kaynakların aracılığı açısından incelemiştir. Hong Kong'daki 1115 ilköğretim öğretmeninden toplanan verilerin analizi neticesinde ulaşılan sonuçlar, öğretmenlerin duygusal iş taleplerinin ÖİÖ'ya zarar verdiğini, buna karşılık meslektaşlarına duydukları güvenin faydalı olduğunu göstermiştir. Her iki duygu düzenleme stratejisinin de hem duygusal iş talepleri hem de meslektaşlara güven ile öğretmen iyi oluşu arasındaki ilişkileri aracılık ettiği bulunmuştur. Ayrıca, yeniden değerlendirme kullanma eğiliminde olan öğretmenlerin, bastırma stratejisini daha çok benimseyenlere göre psikolojik olarak daha sağlıklı olabileceği ortaya çıkmıştır.

Bermejo ve diğerleri (2013) çalışmasında öğretmen iyi oluşu üzerine odaklanarak, iş talepleri ve iş kaynaklarının yanı sıra, özellikle ÖİÖ'yu tanımlayan kişisel kaynakların işlevini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, ÖİÖ'yu kapsamlı bir şekilde anlamak için tükenmişlik ve angajman kavramları kullanılmıştır. Bu kapsamda, öz yeterlik algısı ve üç spesifik durumsal taleple ilgili proaktif ve reaktif bilişsel ve davranışsal başa çıkma kaynakları gibi kişisel kaynaklar dikkate alınmıştır. İş kaynakları olarak özerklik, meslektaş ve yöneticilerden alınan sosyal destek, işte çeşitlilik ve geri bildirim sağlanması ele alınmıştır. Araştırmaya Madrid'deki 47 ilköğretim, ortaokul ve liseden 413 öğretmen katılmıştır. Sonuçlar, bireysel ve iş kaynakları ile ÖİÖ arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu göstermiştir.

Ross ve diğerleri (2012) tarafından yapılmış çalışmada öğretmen iyi oluşunun önemli göstergelerinden olan tükenmişlik ve etkililik ile okul genelinde pozitif davranışsal müdahaleler ve desteklerin uygulanması arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. 40 ilköğretimden 184 öğretmenden elde edilen verilerin analiz sonucunda okul genelinde pozitif davranışsal müdahaleler ve desteklerin uygulanmasını etkin bir şekilde uygulayan okullardaki öğretmenlerin, tükenmişlik düzeylerinin önemli ölçüde daha düşük ve etkililik düzeylerinin önemli ölçüde daha yüksek olduğu ve iyi oluşlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Spilt ve diğerkleri (2011) tarafından gerçekleştirilmiş nitel yöntemle tasarlanmış araştırma, ğretmen ve ğrenci arasındaki ilişkilerin ğretmen iyi oluşuna etkisini teorik bir çerçevede incelemiştir. Literatür ve doküman analizleri neticesinde, ğretmen-ğrenci arasındaki etkileşimin niteliğinin, pozitif ya da negatif olmasının, öğretmenlerin psikolojik durumu üzerinde belirleyici olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Çalışmada, ğrencilerin olumsuz davranışlarının öğretmenlerin stres ve tükenmişlik seviyelerini artırbileceğine dair mevcut literatürden hareketle ğretmen ve ğrenci arasındaki ilişkilerin, öğretmenlerin zihinsel sağlığı ve iyi oluşu üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceği ve bu ilişkilerin İO'nun önemli bir yordayıcısı olabileceği ifade edilmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın yöntemi/desenine, çalışmanın evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına, verilerin toplanma süreci ve verilerin nasıl analiz edildiğine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi/ Deseni

Bu araştırma, dönüşümsel liderlik, öğretme özerkliği ve öğretmen iyi oluşu değişkenlerine ilişkin öğretmen algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olmasından dolayı ilişkisel modelde tasarlanmıştır. İlişkisel model, iki veya daha fazla değişkenin dışarıdan müdahale olmaksızın birbirleri ile olan ilişkisini ortaya çıkarmayı amaçlayan nicel bir araştırma modelidir (Fraenkel vd., 2012).

Neden-sonuç ilişkisi mevcut olduğunda, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında sınıflandırma yapılabilir. Bağımlı değişken, araştırmacılar tarafından bağımsız değişkenlerin etkilerinin incelendiği ve test edilmeye çalışıldığı değişkendir (McMillan, 2006).

Bu çalışmada dönüşümsel liderlik ve öğretmen özerkliği bağımsız değişkenler olarak kabul edilmektedir, zira öğretmen iyi oluşu bağımlı değişkeninin bağımsız değişkenler tarafından nasıl etkilendiği incelenmeye çalışılmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Elazığ ili merkez ilçesindeki farklı lise türlerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu araştırmada örneklemin belirlenmesi için olasılıklı örneklem türlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme, herhangi bir ölçüt olmaksızın evrendeki her birimin araştırma örnekleme girme şansının eşit olduğu olasılıklı bir örnekleme yöntemidir (Olken ve Rotem, 1995).

Elazığ ili merkez ilçesindeki toplam 40 lisede görev yapan öğretmen sayısı 2500'dür. Araştırmanın örnekleminin belirlenebilmesine yönelik %95 güvenirlilik ve %5'lik standart hata payı öngörülerek gerçekleştirilen hesaplamada evreni temsil kabiliyetine sahip en düşük örneklem büyüklüğünün 335 olduğu söylenebilir (Krejcie ve Morgan, 1970). Gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcıların ve

örneklemedeki birimlerin evreni homojen şekilde temsil etmesinin sağlanması amacıyla Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Liseler, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi gibi farklı okul türlerinde görev yapan 412 öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir.

3.3. Araştırmada Yer alan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Örnekleme dahil edilen öğretmenlerin demografik özellikleri, cinsiyet, medeni durum, yaş, görev durumu, öğrenim düzeyi, branş, mesleki kıdem, çalışma durumu, okul türü, bağlı bulunan okulun okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı gibi bilgiler aşağıda Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4

Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Ait İstatistiksel Dağılımlar

		n	yüzde
Cinsiyet	Erkek	224	54.4
	Kadın	188	45.6
Medeni Durum	Bekar	96	23.3
	Evli	316	76.7
Görev Durum	Öğretmen	384	93.2
	Müdür Yardımcısı	23	5.6
	Müdür	5	1.2
Öğrenim Düzeyi	Ön Lisans	1	.2
	Lisans	378	89.8
	Yüksek Lisans	38	9.2
	Doktora	3	.7
Branş	Sözel Branşlar	170	41.3
	Sayısal Branşlar	147	35.6
	Meslek Dersleri Öğretmenleri	95	23.1
Çalışma Durumu	Ücretli	5	1.2
	Sözleşmeli	38	9.2
	Kadrolu	369	89.6
Okul Türü	Anadolu Lisesi	160	38.8
	Fen Lisesi	23	5.6
	İmam Hatip Lisesi	50	12.1
	Sosyal Bilimler Lisesi	9	2.2
	Güzel Sanatlar Lisesi	7	1.7

	Çok Programlı Lise	21	5.1
	Meslek Lisesi	142	34.5
Öğrenci Sayısı	0-300	21	5.1
	301-500	73	17.7
	501-700	128	31.1
	701-900	136	33.0
	900 ve üstü	54	13.1
Öğretmen Sayısı	0-19	10	2.4
	20-39	121	29.4
	40-59	194	47.1
	60 ve üstü	87	21.1
Toplam		412	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %54.4'ünün (n=224) erkek, %45.6'sının da (n=188) kadınlardan oluştuğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına bakıldığında, %23.3'ünün (n=96) bekar, %76.7'sinin de (n=316) evli öğretmenlerden oluştuğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılanların arasında görev durumu değişkenine bakıldığında, %93.2'sinin (n=384) öğretmen, %5.6'sının (n=23) müdür yardımcısı ve %1.2'sinin (n=5) müdürlerden oluştuğu görülmektedir.

Öğrenim düzeyine bakıldığında ön lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlerin oranı %1.2'dir. Lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlerin oranı ise %89.8'dir. Yüksek lisans düzeyindeki öğretmenlerin oranı %9.2'dir. Doktora düzeyindeki öğretmenlerin oranı ise sadece %0.7'dir.

Branş bazlı olarak bakıldığında lise kategorisinde çok farklı branşlar olmasından kaynaklı sözel, sayısal ve meslek dersleri öğretmenleri olacak şekilde üç gruba ayrılıp veriler elde edilmiştir. Türk Dili ve Edebiyatı, coğrafya gibi sözel branş öğretmenleri sözel; matematik, fizik gibi branşlar sayısal, imam hatip meslek dersleri, hasta bakıcılığı öğretmenliği gibi meslek dersleri de meslek dersleri kategorisinde değerlendirilmiştir. Sözel branşında yer alan öğretmenlerin oranı %41.3'tür. Sayısal branşında yer alan öğretmenlerin oranı %35.6'dır. Meslek branşında yer alan öğretmenlerin oranı ise %23.1'dir.

Çalışma durumu açısından bakıldığında, ücretli çalışanların oranı %1.2'dir. Sözleşmeli çalışanların oranı %9.2'dir. Kadrolu çalışanların oranı ise %89.6'dır. Okul türü

olarak ise araştırmanın liselerde yürütüldüğü göz önünde bulundurulduğunda evreni temsil etmesi amacıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin Anadolu liselerinde görev yapma oranı %38.8'dir. Fen liselerinde görev yapma oranı %5.6'dır. İmam Hatip liselerinde görev yapma oranı %12.1'dir. Sosyal Bilimler liselerinde görev yapma oranı %2.2'dir. Güzel Sanatlar liselerinde görev yapma oranı %1.7'dir. Çok Programlı liselerinde görev yapma oranı %5.1'dir. Meslek liselerinde görev yapma oranı ise %34.5'tir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, katılımcıların demografik bilgilerinden oluşan bir anket ve araştırmada yer alan üç değişken arasındaki ilişkileri incelemek için “Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği”, “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” ve “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği” olmak üzere nicel veri toplama aracı olan üç farklı ölçek kullanılmıştır. Ölçeklere ait maddeler ekte sunulmuş olup, ölçekleri kullanmak için ölçek sahipleri ile iletişime geçilerek kullanım izni alınmıştır. Ekler bölümüne de gerekli yazışma bilgileri eklenmiştir. Aşağıda ölçekler ile ilgili Cronbach Alfa katsayıları verilmiştir. Veri toplama işlemlerinden sonra da ayrıca güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır.

3.3.1. Dönüşümsel Liderlik Ölçeği

Avolio ve Bass (1991) tarafından geliştirilen ve Söylemez (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin 20 maddelik kısmı olan; idealize edilmiş etki, ilham verici motivasyon, entelektüel teşvik ve bireysel ilgi olmak üzere dört alt boyuttan oluşan “Dönüşümsel Liderlik Ölçeği” mevcut bu araştırmada kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipindedir. Söylemez (2019) tarafından ölçeğin Cronbach Alpha Katsayısı .94 olarak bulunmuştur.

Mevcut çalışma kapsamında ölçeğin yapı geçerliliğini kontrol etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış olup sonuçlar Ki Kare ($\chi^2(df)= 3.311$; RMSEA = .074, CFI = .88; AGFI = .8890; SRMR = .017) şeklindedir. Bu sonuçlara dayanarak ölçeğin yeterli düzeyde uyuma sahip olduğu söylenebilir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin güvenirliğini ölçmek amacıyla Cronbach Alpha katsayısına bakılmış ve sonuç .92 olarak bulunmuştur.

3.3.2. Öğretmen Özerkliği Ölçeği

Çolak ve Altinkurt (2017) tarafından geliştirilen ve dört alt boyuttan oluşan ölçek mevcut bu çalışmada kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipindedir. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin Cronbach Alpha katsayısı Çolak ve Altinkurt (2017) tarafından; öğretim süreci özerkliği .77, öğretim programı özerkliği .80, mesleki gelişim özerkliği .75, mesleki iletişim özerkliği .80 ve ölçeğin geneli için .87 olarak hesaplanmıştır.

Araştırma kapsamında ölçeğin yapı geçerliliğini kontrol etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış olup sonuçlar ($\chi^2(df) = 3.70$; RMSEA = .08, CFI = .90; AGFI = .88; SRMR = .027) şeklindedir. Ölçeğe ilişkin literatüre uygun şekilde Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin alt boyutlarından öğretim süreci özerkliği madde 1 (ÖSÖ 1) ile öğretim süreci özerkliği madde 2 (ÖSÖ 2), öğretim programı özerkliği madde 1 (ÖPÖ 1) ile öğretim programı özerkliği madde 5 (ÖPÖ 5) ve ÖPÖ 2 ile ÖPÖ 3 olmak üzere toplam dört modifikasyon yapılmıştır. Bu sonuçlara dayanarak ölçeğin kabul edilebilir boyutta olduğu söylenebilir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin güvenirliğini ölçmek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve sonuç .89 olarak saptanmıştır.

3.3.3. Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği

Öğretmenlerin iyi oluş düzeylerini belirlemek amacıyla Tennant ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilen, Keldal (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği” (WEMİÖÖ) kullanılmıştır. 5'li Likert tipindeki ölçek 14 maddeli ve tek boyut olup psikolojik ve öznel iyi oluşu kapsayacak şekilde oluşturulmuştur. Keldal (2015) tarafından ölçeğin güvenirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur.

Araştırma kapsamında ölçeğin yapı geçerliliğini kontrol etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış olup sonuçlar ($\chi^2(df) = 3.575$; RMSEA = .079, CFI = .94; AGFI = .94; SRMR = .02) şeklindedir. Ölçekte 1-3, 2-9 ve 8-11 maddeleri arasında toplamda 3 tane modifikasyon yapılmıştır. Bu sonuçlara dayanarak ölçeğin kabul edilebilir boyutta olduğu söylenebilir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin güvenirliğini ölçmek amacıyla Cronbach Alpha katsayısına bakılmış ve sonuç .97 olarak bulunmuştur.

3.4. Araştırma Süreci

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için öncelikle Fırat Üniversitesi aracılığıyla Elâzığ Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır. Elektronik ortama aktarılan ölçekler bilimsel yöntemlerle belirlenmiş katılımcılara okul idareleri vasıtasıyla ve katılımcıların görev yaptıkları okullar ziyaret edilerek iletilmiş, ardından verilerin toplanması sürecine geçilmiştir. Örneklem büyüklüğü kriterleri karşılandıktan sonra veri toplama işlemi sonlandırılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, nicel veriler SPSS 22 programıyla analiz edilerek kayıp veri ve uç değerler tespit edilmiştir. Kullanılan ölçekler, 5 dereceli Likert ölçeği ile tasarlanmıştır, bu ölçekler "tamamen katılıyorum"dan (5) "kesinlikle katılmıyorum"a doğru değerlendirilmiştir.

Veri aralıkları şu şekildedir:

- 4.21-5.00: Tamamen Katılıyorum
- 3.41-4.20: Katılıyorum
- 2.61-3.40: Bazen Katılıyorum
- 1.81-2.60: Katılmıyorum
- 1.00-1.80: Kesinlikle Katılmıyorum

Bu araştırmada veriler beş kategoriye ayrılarak; çok yüksek, yüksek, orta, düşük ve çok düşük olmak üzere derecelendirilmiştir. Dolayısıyla, "Tamamen Katılıyorum" çok yüksek, "Katılıyorum" yüksek; "Bazen Katılıyorum" orta; "Katılmıyorum" düşük ve "Kesinlikle Katılmıyorum" ise çok düşük düzey olarak kategorilendirilmiştir.

Veri seti üzerinde ayrıca bazı istatistiksel testler de yapılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Çoklu bağlantı ve doğrusallık için ise VIF ve Tolerans değerleri kontrol edilmiştir.

Tablo 5

Ölçeklere Ait Basıklık, Çarpıklık, VIF ve Tolerans Değerleri

Ölçek ve Boyutlar	Basıklık	Çarpıklık	VIF	Tolerans
Dönüşümsel Liderlik	-.932	1.065		
Öğretmen Özerkliği	-.760	.695	1.841	.543
Öğretmen İyi Oluşu	-.823	1.088		

Ölçeklere ait basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1.5 arasında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tablo 5'e bakıldığında bu çalışmada kullanılan ölçeklerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1.5 arasında olduğu görülmektedir. Bu yüzden verilerin normal dağıldığını söylemek mümkündür. Araştırma kapsamında çoklu doğrusal bağlantı sorununun söz konusu olup olmadığını incelemek amacıyla tolerans ve VIF (varyans şişkinlik faktörü) değerlerine bakılmıştır. Alanyazında bağımlı değişkenin bağımsız değişken ya da değişkenler tarafından yordama gücünün yüksek olduğunun göstergesi olarak tolerans değerinin .20'den az olmaması gerektiği; VIF değerinin yüksek olmasının çoklu doğrusal bağlantı sorununun varlığına işaret ettiği, dolayısıyla VIF değerinin .5'in altında olmasının çoklu bağlantı sorunun olmadığı bir göstergesi olduğu ifade edilmektedir (Hair vd., 2006). Analizler neticesinde ulaşılan tolerans değeri .543, VIF değeri ise 1.841 şeklinde hesaplanmış olup çoklu doğrusal bağlantı sorunun olmadığı tespit edilmiştir.

Verilerin analizinde çoklu bağlantı ve teklik sorunlarına yönelik olarak değişkenler arası korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Çokluk ve diğerlerine (2021) göre, eğer korelasyon katsayısı 0.90'dan büyükse bu çoklu bağlantı sorununa işaret ederken, katsayının tam olarak 1 olması teklik sorununu gösterir. Bu çalışmada yapılan analizler, değişkenler arasında bu sınırların aşılmadığını, dolayısıyla çoklu bağlantı ve teklik sorununun bulunmadığını ortaya koymuştur.

Verinin özelliklerine dair analizler tamamlandıca, veri seti üzerinde frekans, yüzde, ortalama ve korelasyon analizlerine geçilmiştir. Korelasyon katsayılarına ilişkin olarak Büyüköztürk (2014) şu değerlendirmeyi yapmıştır:

- Korelasyon katsayısının 1.00 olması: Mükemmel pozitif ilişkiyi gösterir.
- Korelasyon katsayısının -1.00 olması: Mükemmel negatif ilişkiyi gösterir.
- Korelasyon katsayısının 0.00 olması: İki değişken arasında bir ilişki olmadığı anlamına gelir.
- Korelasyon katsayısının 1.00–0.71 arasında olması: Yüksek seviyede ilişki bulunduğunu gösterir.
- Korelasyon katsayısının 0.70–0.31 arasında olması: Orta seviyede ilişki bulunduğunu gösterir.

- Korelasyon katsayısının 0.30–0.00 arasında olması: Düşük seviyede ilişki bulunduğunu gösterir.

Verilerin düzenlenmesinin ardından araştırmanın hipotezleri dikkate alınarak analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi amacıyla SPSS 22 kullanılmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliliği ile ilgili yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi için SPSS Amos 22 programı kullanılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde verilere ilişkin yapılmış olan analizler, analizler neticesinde elde edilmiş olan bulgular ve bu bulgulara yönelik yorumlar yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çalışmaya katılan öğretmenlerin dönüşümsel liderlik, öğretmen özerkliği ve öğretmen iyi oluşu ölçeklerinden aldıkları puanların düzeyleri belirlenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 6, 7 ve 8’de gösterilmiştir.

Tablo 6

Dönüşümsel Liderlik Ölçeği Boyutları Ortalama ve Standart Sapmalar

Boyut	n	$\bar{x}$	SS
İdealize Edilmiş Etki	412	4.460	.370
İlham Verici Motivasyon	412	3.927	.440
Entelektüel Teşvik	412	4.401	.462
Bireysel İlgi	412	3.986	.455
Dönüşümsel Liderlik(Genel)	412	4.434	.367

Dönüşümsel liderlik ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin 412 yönetici ve öğretmenin algıları şu şekildedir: idealize edilmiş etki için ortalama ($\bar{x}$ =4.460) ve standart sapma .370'tir. Bu sonuç, katılımcıların bu boyutta çok yüksek düzeyde olumlu bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. İlham verici motivasyon alt boyutu için ortalama ($\bar{x}$ =3.927) ve standart sapma .440'tür. Bu değerler, idealize edilmiş etkiye göre biraz daha düşük olmasına rağmen yine de olumlu bir algıya işaret etmektedir. Entelektüel teşvik boyutunda ortalama ($\bar{x}$ =4.401) ve standart sapma .462 ile katılımcılar bu boyutta da yüksek bir algıya sahiptir. Bireysel ilgi için ortalama ($\bar{x}$ =3.986) ve standart sapma .455'tir, bu da olumlu bir algıyı göstermektedir. Genel DL değeri için ortalama ($\bar{x}$ =4.434) ve standart sapma 0.367 ile katılımcıların genel olarak dönüşümsel liderliği çok yüksek oranda olumlu algıladıkları sonucuna varılabilir. Bu sonuçlara dayanarak araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul müdürlerinin çok yüksek düzeyde dönüşümsel liderlik davranışları sergiledikleri yönünde bir algıya sahip oldukları ifade edilebilir.

Tablo 7*Öğretmen Özerkliği Betimsel İstatistik*

Öğretmen Özerkliği	n	$\bar{x}$	SS
Öğretim Süreci Özerkliği	412	4.47	.390
Öğretim Programı Özerkliği	412	4.22	.460
Mesleki Gelişim Özerkliği	412	3.90	.589
Mesleki İletişim Özerkliği	412	4.47	.501
Öğretmen Özerkliği(Genel)	412	4.30	.366

Katılımcıların öğretmen özerkliği algıları üzerine yapılan analiz sonucunda, farklı alt boyutlarda ortalamalar ve standart sapmalar elde edilmiştir. Öğretim süreci özerkliği alt boyutunda 412 katılımcının ortalaması ($\bar{x}=4.47$) ve standart sapması .390 olarak çok yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretim programı özerkliği alt boyutunun ortalaması ($\bar{x}=4.22$) ve standart sapması .460 olarak yine çok yüksek düzeyde hesaplanmıştır. Mesleki gelişim özerkliği alt boyutunun ortalaması ($\bar{x}=3.90$) ve standart sapması .589 olarak yüksek düzeyde saptanmıştır. Mesleki iletişim özerkliği alt boyutuna ilişkin ise katılımcıların ortalaması ($\bar{x}=4.47$) ve standart sapması .501 şeklinde çok yüksek düzeydedir. Genel öğretmen özerkliği ölçeğinin ortalaması ($\bar{x}=4.30$) ve standart sapması .366 olarak çok yüksek düzeyde belirlenmiştir. Bu sonuçlar, katılımcıların öğretmen özerkliğini çok yüksek düzeyde algıladıklarını göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki karar alma ve uygulama süreçlerinde özerk hareket ettiklerini göstermektedir.

Tablo 8*Öğretmen İyi Oluşu Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler*

Ölçek	n	$\bar{x}$	SS
Öğretmen İyi Oluşu	412	4.55	.269

Tek boyutlu ölçek olan öğretmen iyi oluşu ile ilgili yapılan analizde 412 katılımcının algılarına göre ortalaması ($\bar{x}=4.55$) standart sapması .269 şeklinde “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur. Bu sonuç, araştırmaya katılan öğretmenlerin çok yüksek düzeyde iyi oluşa sahip olduklarını göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmaya katılan öğretmenlerin DL, ÖÖ ve ÖİÖ ölçekleri algı düzeylerinin cinsiyete, eğitim durumuna ve branşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Tablo 9

Dönüşümsel Liderlik Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cinsiyet Değişkeni t Testi Sonuçları

Boyut	Levene Testi					T Testi			
	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	F	p	SD	t	p
İdealize Edilmiş Etki	Kadın	188	4.384	.367	.107	.744	410	3.907	.000
	Erkek	224	4.525	.362					
İlham verici motivasyon	Kadın	188	4.372	.414	.337	.562	410	1.186	.063
	Erkek	224	4.453	.458					
Entelektüel Teşvik	Kadın	188	4.342	.454	.057	.829	410	2.426	.016
	Erkek	224	4.452	.463					
Bireysel İlgi	Kadın	188	4.356	.462	1.265	.261	410	3.072	.002
	Erkek	224	4.493	.440					
DL Genel	Kadın	188	4.37	.36	.277	.599	410	3.40	.001
	Erkek	224	4.49	.37					

Tablo 9 incelendiğinde, erkek öğretmenlerin idealize edilmiş etki alt boyutu ortalamasının ($\bar{x} = 4.525$), ilham verici motivasyon alt boyutu ortalamasının ($\bar{x} = 4.453$) entelektüel teşvik alt boyutu ortalamasının ($\bar{x} = 4.452$) ve bireysel ilgi alt boyutu ortalamasının ($\bar{x} = 4.493$); kadın öğretmenlerin ise idealleştirilmiş etki alt boyutunun ($\bar{x} = 4.384$), ilham verici motivasyon alt boyutu ortalamasının ($\bar{x} = 4.372$), entelektüel teşvik alt boyutu ortalamasının ($\bar{x} = 4.342$) ve bireysel ilgi alt boyutu ortalamasının ($\bar{x} = 4.356$) çok yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmektedir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin DL alt boyutlarına yönelik algıları üzerinde yapılan analizde, cinsiyet değişkeninin bu algılarda erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık yarattığını ortaya koymuştur. Özellikle idealize edilmiş etki ($t=3.907$; $p=.000$ $p<.05$), entelektüel teşvik ($t=2.426$; $p=.016$, $p<.05$), bireyselleştirilmiş ilgi ($t=3.072$; $p=.002$, $p<.05$) alt boyutlarında ve ölçek genelinde ($t=3.40$; $p=.001$, $p<.05$) cinsiyete dayalı olarak erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ancak, ilham verici motivasyon alt boyutu bu farklılık dışında kalmış ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($t=1.186$; $p=.063$, $p<.05$). Bu sonuçlar, dönüşümsel liderlik ölçeğinin idealize edilmiş etki, entelektüel teşvik ve bireysel ilgi alt boyutları ve ölçeğin geneline

yönelik öğretmen algılarının ortalamalarında cinsiyet değişkenine göre erkek katılımcıların lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Genel itibarıyla okullarda erkek okul müdürlerinin sayısının kadın okul müdürlere göre daha fazla olması, erkek öğretmenlerin okul sınırları içinde gerek meslektaşları gerekse de yöneticileri ile daha fazla informal ilişkiler geliştirmeye daha yatkın olması ve cinsiyetler arası liderlik algıları ve beklentileri gibi farklılıklar katılımcıların dönüşümsel liderlik algıları arasındaki farklılığa ilişkin bir içgörü kazandırabilir.

Tablo 10

Öğretmen Özerkliğinin Boyutları ve Cinsiyet Değişkeni t Testi Sonuçları

Boyut	Levene Testi					T Testi			
	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	F	p	SD	t	p
Öğretim süreci özerkliği	Kadın	188	4.430	.394	2.31	.129	410	1.936	.053
	Erkek	224	4.505	.383					
Öğretim programı özerkliği	Kadın	188	4.222	.460	.450	.959	410	.078	.938
	Erkek	224	4.226	.460					
Mesleki gelişim özerkliği	Kadın	188	3.908	.577	1.545	.214	410	.256	.798
	Erkek	224	3.893	.599					
Mesleki iletişim özerkliği	Kadın	188	4.424	.527	1.612	.205	410	1.573	.117
	Erkek	224	4.502	.475					
Öğretmen Özerkliği (Genel)	Kadın	188	4.276	.373	.627	.429	410	1.060	.290
	Erkek	224	4.314	.360					

Tablo 10 incelendiğinde, öğretim süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve öğretmen özerkliği geneli için kadın ve erkek değişkenlerine ait ortalama değerler ve bu değerlerin standart sapmaları verilmiştir. Öncelikle, her alt boyutta varyans eşitliğini kontrol etmek için yapılan Levene Testi sonuçlarına göre, tüm alt boyutlarda cinsiyetlere ait varyanslar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ve bu bulgular, varyansların eşit olduğunu göstermektedir. İki grup arasındaki ortalama farklarını değerlendirmek için yapılan t Testi sonuçlarına göre; öğretim süreci özerkliği alt boyutunda cinsiyetlere göre ortalama değerler arasında .053 ile anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir. Öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği alt boyutlarında, kadın ve erkek değişkenleri arasında yine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. ÖÖ genelinde yapılan analiz sonucunda da,

cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ($p = .290$) tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları; öğretim süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki iletişim özerkliği ve mesleki gelişim özerkliği alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Tablo 11

Öğretmen İyi Oluşu Ölçeğinin Cinsiyet Değişkeni t Testi Sonuçları

Boyut	Levene Testi				T Testi				
	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	F	p	SD	t	p
Öğretmen İyi Oluşu	Kadın	188	4.522	.268	.015	.903	410	2.150	.032
	Erkek	224	4.579	.269					

Öğretmen iyi oluşu ölçeğine yönelik öğretmenlerin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için gerçekleştirilen Levene Testi sonuçları, varyansların eşit olduğunu göstermektedir ($F = .015$, $p > .05$). t Testi sonucuna göre, cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t = 2.150$; $p = .032$, $p < .05$). Araştırmanın bulguları, kadın ve erkek öğretmenlerin öğretmen iyi oluşu ölçeğine yönelik algılarının erkek öğretmenler lehine farklılaştığını göstermektedir.

Tablo 12

Dönüşümsel Liderlik Ölçeği Boyutları ve Öğrenim Durumu Değişkeni t Testi Sonuçları

Boyut	Levene Testi				t Testi				
	Öğrenim	n	$\bar{x}$	SS	F	p	SD	t	p
İdealize Edilmiş Etki	Lisans	369	4.465	.360	4.917	.027	410	.659	.513
	Lisansüstü	43	4.418	.453					
İlham Verici	Lisans	369	4.418	.431	3.034	.082	410	.329	.742
	Lisansüstü	43	4.395	.512					
Entelektüel Teşvik	Lisans	369	4.405	,	9.609	.002	410	.352	.726
	Lisansüstü	43	4.372	444					
Bireysel İlgi	Lisans	369	4.430	.436	9.810	.002	410	.062	.951
	Lisansüstü	43	4.436	.600					
Dönüşümsel Liderlik (Genel)	Lisans	369	4.44	.352	7.849	.005	410	.490	.625
	Lisansüstü	43	4.41	.481					

Tablo12 incelendiğinde, Levene Testi sonuçlarının, lisans ve lisansüstü öğrenim durumuna sahip öğretmenlerin idealize edilmiş etki, entelektüel teşvik ve bireysel ilgi alt boyutlarındaki aritmetik ortalama puanlarının homojen olmadığını göstermektedir ($p < .05$). Bununla birlikte, ilham verici motivasyon alt boyutu için bu iki grup arasında tepki dağılımlarının homojen olduğu görülmektedir ($p > .05$). T Testi'nin sonuçlarına göre ise, dikkate değer bir bulguya işaret etmektedir. Her alt boyutta ve ölçek genelinde lisans ve lisansüstü katılımcılarının algıları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (tüm p değerleri $> .05$). Bu durum, farklı eğitim seviyelerindeki bireylerin dönüşümsel liderlik ölçeğinin geneli ve alt boyutlarına ilişkin algılarının farklılık göstermediğini ifade etmektedir.

Tablo 13

Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin Alt Boyutlarının Öğrenim Durumu t Testi Sonuçları

Boyut	Levene Testi					t Testi			
	Öğrenim	n	$\bar{X}$	SS	F	p	SD	t	p
Öğretim süreci özerkliği	Lisans	369	4.478	.376	3.621	.058	410	.523	.601
	Lisansüstü	43	4.442	.493					
Öğretim programı özerkliği	Lisans	369	4.237	.451	1.019	.313	410	1.702	.089
	Lisansüstü	43	4.112	.521					
Mesleki gelişim özerkliği	Lisans	369	3.887	.581	.244	.622	410	1.273	.204
	Lisansüstü	43	4.008	.649					
Mesleki iletişim özerkliği	Lisans	369	4.470	.491	1.555	.213	410	.549	.584
	Lisansüstü	43	4.426	.583					
Öğretmen Özerkliği (Genel)	Lisans	369	4.301	.356	1.717	.191	410	.595	.552
	Lisansüstü	43	4.265	.449					

Tablo 13'te öğretim süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği, mesleki iletişim özerkliği alt boyutlarında ve öğretmen özerkliği ölçeği genelinde, lisans ve lisansüstü öğrenim seviyelerine göre yapılan t-Testine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Levene Testi ile yapılan varyansların eşitliğinin belirlenmesi sonucunda, hiçbir alt boyutta varyanslar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı saptanmıştır. Bu sonuçlar, her iki öğrenim grubunun bu alt boyutlardaki ortalamalarının benzer olduğunu göstermektedir. t Testi sonuçlarına göre, öğretme süreci özerkliği alt boyutunda lisans ve lisansüstü katılımcıların algıları arasında istatistiksel

olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı belirlenmiştir ($p = .601$). Aynı şekilde, mesleki gelişim özerkliği ($p = .204$), mesleki iletişim özerkliği ($p = .584$) alt boyutlarında ve öğretmen özerkliği ölçeği genelinde ($p = .552$) iki grup arasında belirgin bir farklılığın saptanmadığı görülmüştür. Ayrıca, öğretim programı özerkliği alt boyutunda da, katılımcıların lisans ve lisansüstü algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı saptanmıştır ($p = .089$).

Tablo 14

Öğretmen İyi Oluşu Ölçeğinin Öğrenim Durumu t Testi Sonuçları

Boyut	Levene Testi					T Testi			
	Öğrenim	n	$\bar{x}$	SS	F	p	SD	t	p
Öğretmen İyi Oluşu	Lisans	369	4.557	.260	7.325	.007	410	.656	.515
	Lisansüstü	43	4.522	.340					

Tablo 14’te, öğretmen iyi oluşu ölçeğinin öğrenim durumu değişkenine yönelik gerçekleştirilen t Testi bulgularına yer verilmiştir. Varyans homojenliğini kontrol etmek için yapılan Levene Testinin bulguları, varyansların homojen olmadığını göstermektedir ($F = 7.325$, $p < .01$).

Gerçekleştirilen bağımsız t Testi sonuçlarına göre, lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında öğretmen iyi oluşu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($t = .656$; $p = .515$, $p > .05$). Bu sonuç, farklı eğitim seviyelerindeki öğretmenlerin bu boyuttaki algılarının benzer olduğunu belirtmektedir.

Tablo 15

Dönüşümsel Liderlik Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Branş	n	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kareler Toplam	SD	Kare Ort	F	p	Fark
Boyut 1. İdealize Edilmiş Etki									
Sözel Branşlar	170	4.50	G. Arası	.991	2	.496	3.655	.027	
Sayısal Branşlar	147	4.40	G. İçi	55.456	409	.136			
Toplam			Toplam	56.447	411				1 > 2
Meslek Dersleri	95	4.49							
Toplam	412	4.46							
Boyut 2. İlham Verici Motivasyon									

Sözel Branşlar	170	4.47	G. Arası	.863	2	.431	2.244	.107
Sayısal Branşlar	147	4.36	G. İçi	78.623	409	.192		
			Toplam	79.486	411			
Meslek Dersleri	95	4.41						
Toplam	412	4.42						
Levene (F= 1.17, p= .312)								
Boyut 3. Entelektüel Teşvik								
Sözel Branşlar	170	4.41	G. Arası	.082	2	.041	.191	.826
Sayısal Branşlar	147	4.41	G. İçi	87.687	409	.214		
			Toplam	87.769	411			
Meslek Dersleri	95	4.38						
Toplam	412	4.40						
Levene (F= .374, p= .688)								
Boyut 4. Bireysel İlgi								
Sözel Branşlar	170	4.45	G. Arası	.110	2	.055	.266	.767
Sayısal Branşlar	147	4.41	G. İçi	85.043	409	.208		
			Toplam	85.154	411			
Meslek Dersleri	95	4.43						
Toplam	412	4.43						
Levene (F= .065, p= .937)								
Dönüşümsel Liderlik (Genel)								
Sözel Branşlar	170	4.47	G. Arası	.411	2	.205	1.527	.218
Sayısal Branşlar	147	4.39	G. İçi	54.983	409	.134		
			Toplam	55.393	411			
Meslek Dersleri	95	4.44						
Toplam	412	4.43						
Levene (F= .162, p= .851)								

* p<0,05

Tablo 15’de, dönüşümsel liderlik ölçeğinin alt boyutlarına dair farklı branşlardaki (Sözel, Sayısal ve Meslek) ortalamalar ve varyans analizi sonuçları verilmiştir. İdealize edilmiş etki alt boyutunda sözel branştaki öğretmenlerin aritmetik ortalamaların ($\bar{x}=4.50$) ile sayısal branştaki öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından ($\bar{x}=4.40$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu sözel branştaki öğretmenler ile sayısal branştaki öğretmenlerin DL algılarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (F=3.655, p=0.027). Diğer alt boyutlarda; ilham verici motivasyon (F=2.244, p=0.107), entelektüel teşvik (F=0.191, p=0.826), bireysel ilgi (F=0.266, p=0.767) ve DL ölçeğinin genelinde (F=1.527, p=0.218) branşlar arasında anlamlı bir fark

bulunmamaktadır. Ayrıca, Levene testi sonuçlarına göre de, bütün alt boyutlar için ve ölçeğin genelinde varyansların eşit olduğu görülmektedir.

Tablo 16

Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi

Branş	n	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kareler Toplam	SD	Kare Ort	F	p	Fark
Boyut 2. Öğretim Programı Özerkliği									
Sözel	170	4.24	G. Arası	1.492	2	.746	3.578	.029	_____
Branşlar			G. İçi	85.305	409	.209			
Sayısal	147	4.28	Toplam	86.797	411				
Branşlar									
Meslek	95	4.12							
Dersleri									
Öğretmenleri									
Toplam	412	4.22	Levene (F= 1.00, p= .369)						
Boyut 3. Mesleki Gelişim Özerkliği									
Sözel	170	3.91	G. Arası	1.222	2	.611	1.768	.172	_____
Branşlar			G. İçi	141.298	409	.345			
Sayısal	147	3.95	Toplam	142.520	411				
Branşlar									
Meslek	95	3.80							
Dersleri									
Öğretmenleri									
Toplam	412	3.90	Levene (F= .161, p= .851)						
Boyut 4. Mesleki İletişim Özerkliği									
Sözel	170	4.47	G. Arası	.040	2	.020	.079	.924	_____
Branşlar			G. İçi	102.929	409	.252			
Sayısal	147	4.46	Toplam	102.969	411				
Branşlar									
Meslek	95	4.45							
Dersleri									
Öğretmenleri									
Toplam	412	4.47	Levene (F= .596, p= .551)						
Öğretmen Özerkliği (Genel)									

Sözel	170		G. Arası	.405	2	.203	1.516	.221
Branşlar		4.31	G. İçi	54.675	409	.134		
Sayısal	147		Toplam	55.080	411			
Branşlar		4.31						
Meslek	95							
Dersleri		4.24						
Öğretmenleri								
Toplam	412	4.30						

Levene (F= .098, p= .907)

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmen özerkliği geneli, öğretim programı özerkliği alt boyutu, mesleki gelişim özerkliği alt boyutu ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutu için yapılan Levene testi sonuçları dağılımın homojen olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre, sözel branşlar, sayısal branşlar ve meslek dersleri öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretme süreci özerkliği alt boyutu için yapılan Levene testi sonuçları (F= 4.449, p= .012) dağılımın homojen olmadığına işaret etmektedir. Bu nedenle bu alt boyut için parametrik olmayan bir test tercih edilmiştir. Öğretme süreci özerkliği alt boyutuna ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Öğretme Süreci Özerkliği Boyutu İçin Kruskal Wallis Testi

Branş	n	Sıra Ortalaması	x ²	SD	p	Fark
Boyut 1. Öğretim Süreci Özerkliği						
Sözel	170	213.89	1.24	2	.537	
Sayısal	147	203.30				
Meslek	95	198.22				

(F= 4.449, p= .012)

Öğretim süreci özerkliği alt boyutunda, farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin algılarının anlamlılık düzeyi Kruskal-Wallis testi ile belirlenmiştir. Test sonucu, üç branş arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($\chi^2= 1.245$, sd = 2, p = .537). Bu bulguya göre, sözel, sayısal ve meslek dersleri öğretmenlerin öğretim süreci özerkliği algıları arasında belirgin bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 18*Öğretmen İyi Oluşu Ölçeğinin Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi*

Branş	n	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kareler Toplam	SD	Kare Ort	F	p	Fark
Öğretmen İyi Oluşu									
Sözel	170	4.59	G. Arası	.336	2	.168	2.327	.099	
Sayısal	147	4.54	G. İçi	29.505	409	.072			_____
Meslek	95	4.52	Toplam	29.840	411				
Toplam	412	4.55		Levene (F= 1.27, p= .278)					

Öğretmen iyi oluşuna ilişkin farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin puanları arasındaki farklılıklar tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda, üç branş arasında öğretmen iyi oluşu puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (F = 2.327, p = .099). Sözel branştaki öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}$ = 4.59), sayısal branştakilerin ortalamaları ($\bar{x}$ = 4.54) ve meslek dersleri öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}$ = 4.52) şeklinde hesaplanmıştır. Toplamda tüm öğretmenlerin ortalaması $\bar{x}$ = 4.55'tir. Ayrıca, grup içi varyans homojenliğini test etmek amacıyla yapılan Levene testi sonuçlarına göre varyansların homojen olduğu görülmüştür (F= 1.27, p= .278).

4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dönüşümsel liderlik, öğretmen özerkliği ve öğretmen iyi oluşu algıları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Analizi ile incelenmiştir. Ayrıca araştırmanın üçüncü alt amacı doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin dönüşümsel

liderlik ve öğretmen özerkliği algılarının öğretmen iyi oluşu algılarını yordayıp yordamadığının ortaya konulması amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi gerçekleştirilmiştir.

4.3.1. Korelasyon Analizi

Korelasyon analizine göre 0.0-.30 ve altı düşük düzey, .0.31- 0.70 arası orta düzey, 0.71- 1.00 arası yüksek düzey ilişkiyi göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Gerçekleştirilen analize ilişkin bulgular Tablo 19'da sunulmaktadır.

Tablo 19

Öğretmenlerin Dönüşümsel Liderlik, Öğretmen Özerkliği ve Öğretmen İyi Oluşu Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Testi Sonuçları

Ölçekler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
(1) Öğretmen İyi Oluş	1										
(2) Dönüşümsel Liderlik	.607	1									
(3) İdealize Edilmiş Etki	.548	.909	1								
(4) İlham Verici Motivasyon	.538	.847	.692	1							
(5) Entelektüel Teşvik	.477	.843	.663	.613	1						
(6) Bireysel İlgi	.550	.877	.698	.702	.712	1					
(7) Öğretmen Özerkliği	.631	.676	.556	.583	.593	.654	1				
(8) Öğretim Süreci Özerkliği	.615	.638	.552	.558	.542	.585	.824	1			
(9) Öğretim Programı Özerkliği	.493	.543	.428	.472	.492	.536	.852	.575	1		
(10) Mesleki Gelişim Özerkliği	.338	.344	.247	.292	.315	.385	.702	.362	.525	1	
(11) Mesleki İletişim Özerkliği	.504	.573	.502	.480	.492	.528	.733	.554	.487	.364	1

*P<0,05; **P<0,01; N (412)

Tablo 19 incelendiğinde dönüşümsel liderlik genel puanı ile öğretmen iyi oluşu arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif ($r = .607$; $p < .01$) bir ilişki söz konusudur. Dönüşümsel liderlik genel puanı ile öğretmen özerkliği genel puanı arasında ise ($r = .676$; $p < .01$) orta düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki saptanmıştır. Öğretmen özerkliği genel puanı ile öğretmen iyi oluşu arasında ($r = .631$; $p < .01$) orta düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. DL'nin alt boyutlarından olan idealize edilmiş etki ile ÖİÖ arasında pozitif yönlü ve orta düzey ($r = .548$), ilham verici motivasyon ile ÖİÖ arasında pozitif yönlü ve orta düzey ($r = .538$; $p < .01$), entelektüel teşvik ile ÖİÖ arasında pozitif yönlü ve orta düzey ($r = .477$; $p < .01$) ve bireysel ilgi ile ÖİÖ arasında pozitif yönlü ve orta düzey ($r = .550$; $p < .01$) ilişkiler bulunmaktadır. DL'nin alt boyutlarından olan idealize edilmiş etki ile ÖÖ'nün alt boyutlarından öğretim süreci özerkliği arasında ($r = .552$; $p < .01$), öğretim programı özerkliği arasında ($r = .428$; $p < .01$) ve mesleki iletişim özerkliği arasında ($r = .502$; $p < .01$) pozitif yönlü orta düzeyde ilişkiler bulunurken;

mesleki gelişim özerkliği ile arasında ($r = .247$; $p < .01$) pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki söz konusudur. İlham verici motivasyon ile öğretim süreci özerkliği arasında ($r = .558$; $p < .01$), öğretim programı özerkliği ile ($r = .472$; $p < .01$), mesleki gelişim özerkliği ile ($r = .292$; $p < .01$) ve mesleki iletişim arasında ($r = .480$; $p < .01$) pozitif yönlü ve orta düzey ilişkiler bulunmaktadır. Entelektüel teşvik ile öğretim süreci özerkliği ($r = .542$; $p < .01$), öğretim programı ($r = .492$; $p < .01$), mesleki gelişim ($r = .315$; $p < .01$) ve mesleki iletişim arasında ($r = .492$; $p < .01$) pozitif yönlü orta düzey ilişkiler mevcuttur. Bireysel ilgi ile öğretim süreci özerkliği ($r = .585$; $p < .01$), öğretim programı süreci ($r = .536$; $p < .01$), mesleki gelişim ($r = .385$; $p < .01$) ve mesleki iletişim ($r = .528$; $p < .01$) arasında yine pozitif yönlü ve orta düzey ilişkiler bulunmaktadır. ÖÖ'nün alt boyutlarından olan öğretim süreci özerkliği ile ÖİÖ arasında ($r = .615$; $p < .01$), öğretim programı özerkliği ile ÖİÖ arasında ($r = .493$; $p < .01$), mesleki gelişim özerkliği ile ÖİÖ arasında ($r = .338$; $p < .01$), mesleki iletişim özerkliği ile ÖİÖ arasında ($r = .504$; $p < .01$) pozitif yönlü ve orta düzey ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre DL'nin alt boyutlarından idealize edilmiş etki, ilham verici motivasyon, entelektüel teşvik ve bireysel etki düzeyleri arttıkça hem ÖİÖ hem de ÖÖ'nün alt boyutları olan öğretim süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği arttı; aynı zamanda ÖÖ'nün alt boyutları olan öğretim süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği, mesleki gelişim özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği düzeyleri arttıkça ÖİÖ düzeylerinin arttığı gözlemlenmektedir.

4.3.2. Regresyon Analizi

Katılımcıların öğretmen iyi oluşu algılarının, dönüşümsel liderlik ve öğretmen özerkliği algıları tarafından yordanıp yordanmadığının incelenmesi amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi gerçekleştirilmiştir. Çoklu Doğrusal Regresyon, bağımlı bir değişkendeki değişikliklerin iki veya daha fazla bağımsız değişken tarafından nasıl açıklandığının incelendiği bir analiz yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2012). Gerçekleştirilen Çoklu Doğrusal Regresyon Analizine ilişkin bulgular Tablo 20'de sunulmuştur.

Bağımsız değişkenler: Dönüşümsel Liderlik ve Öğretmen Özerkliği

Bağımlı değişken: Öğretmen İyi Oluşu

Tablo 20

Öğretmenlerin Dönüşümsel Liderlik ve Öğretmen Özerkliği Düzeylerinin Öğretmen İyi Oluşu Düzeylerini Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Değişken	B	SS	β	t	p
Sabit	2.187	.128	-	17.079	.000
Öğretmen Özerkliği	.299	.036	.407	6.716	.000
Dönüşümsel Liderlik	.244	.036	.332	8.232	.000
R= .677 R ² = .458 R ² düzeltilmiş = .455					
p<0.01 F(2,409)= 172.723					

*P<0,01; N (412)

Bu çalışmada gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi, “enter” yöntemi kullanılarak dönüşümsel liderlik ve öğretmen özerkliği değişkenlerinin bağımlı değişken öğretmen iyi oluşu üzerindeki etkilerini incelemiştir. Analizin sonuçları, ÖÖ değişkeninin bağımlı ÖİÖ değişkeni üzerinde anlamlı bir pozitif etkisi olduğunu göstermiştir (B=0.299, β =0.407, t=6.716, p<0.01). Aynı şekilde DL değişkeninin de bağımlı değişken ÖİÖ üzerinde anlamlı bir pozitif etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (B=0.244, β =0.332, t=8.232, p<0.01). Modelin toplam açıklama gücü, R² değeri ile ifade edilmekte olup, bu değer 0.458 olarak hesaplanmıştır; bu durum, bağımlı değişkenin %45.8'inin bağımsız değişkenler tarafından açıklandığını göstermektedir. Düzeltilmiş R² değeri ise 0.455 olarak bulunmuş olup, bu değer modelin popülasyondaki varyansı tahmin etme kapasitesini ifade etmektedir. Modelin anlamlılığını test eden F istatistiği ise 172.723 olarak hesaplanmış ve p<0.01 olarak bulunmuştur, bu da modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, DL ve ÖÖ bağımsız değişkenlerinin, ÖİÖ bağımlı değişkeninin anlamlı yordayıcıları olduklarını ve bu değişkenlerin bağımlı değişkenin varyansını anlamlı bir şekilde açıkladığını ortaya koymaktadır.

Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde kurulan regresyon modeli; ÖİÖ= 2.187+.299(ÖÖ)+.244 (DL) şeklindedir. ÖÖ değişkeninde meydana gelecek 1 birimlik artış ÖİÖ değişkeninde .299 kat bir artışa sebep olurken, DL değişkeninde 1 birimlik artış ÖİÖ değişkeninde .244 kat bir artışa neden olmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına istinaden elde edilen sonuçlar tartışılmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

5.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Bu çalışmada öğretmenlerin algıladıkları dönüşümsel liderlik (DL), öğretmen özerkliği (ÖÖ) ve öğretmen iyi oluşu (ÖİÖ) düzeylerini tespit etmek, çeşitli demografik değişkenler açısından bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak ve dönüşümsel liderlik, öğretmen özerkliği ve öğretmen iyi oluşu arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır. Bu çerçevede, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda öncelikle öğretmenlerin DL, ÖÖ ve ÖİÖ düzeyleri analiz incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizler neticesinde öğretmenler tarafından hem DL genel düzeyinin hem de dönüşümsel liderliğin idealize edilmiş etki ve entelektüel teşvik alt boyutlarının çok yüksek; ilham verici motivasyon ve bireysel ilgi alt boyutlarının yüksek düzeyde algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretmen özerkliği algılarının gerek genel olarak, gerekse ÖÖ'nin alt boyutları olan öğretim süreci özerkliği, öğretim programı özerkliği ve mesleki iletişim özerkliği alt boyutlarının çok yüksek; mesleki gelişim özerkliği alt boyutunun ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin öğretmen iyi oluşu algı düzeylerinin çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar; araştırmaya dahil olan öğretmenlerin vizyoner, ilham verici, yenilik ve yaratıcılığı teşvik edici dönüşümsel liderlik davranışları sergileyen okul müdürleriyle birlikte çalıştıklarını göstermektedir. Ayrıca elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin öğretim süreçlerine ilişkin karar alma ve uygulama süreçlerinde çok yüksek düzeyde özgürlüğe, inisiyatife ve kontrole sahip olduklarını ve derslerinin planlanması, işleyişi, mesleki iletişimleri ve mesleki gelişimleri bağlamında öğretmenlerin kendilerini yetkin ve özerk hissettiklerine işaret etmektedir. Öğretmenlerin iyi oluşlarının ve mental durumlarının pozitif şekilde çok yüksek olduğu, öğretmenlerin çevreleriyle kurmuş oldukları sosyal etkileşimlerin olumlu ve anlamlı yönde gerçekleştiği, kendilerini faydalı ve iyi bir kişi olarak gördükleri, geleceğe ilişkin iyimser bir perspektife sahip oldukları ve öz-saygıları yüksek bir şekilde kendilerine yeterince güvendikleri, bu araştırmanın ortaya koyduğu diğer bir önemli sonuçtur.

Alanyazında, öğretmenlerin çok yüksek ve yüksek düzeylerde dönüşümsel liderlik algısına sahip olduğuna yönelik bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçları destekleyen birçok çalışmanın bulunduğu görülmektedir. Mevcut araştırmanın bulgularının; Altın (2019), Aksel ve Elma (2018), Avcı (2015), Bingöl (2022), Canbaz (2019), Çakır (2022), Çelik (2013), Didin (2014), Hadımoğlu (2022), Kahraman (2021), Kahya (2023), Klinginsmith (2007), Kuyucu (2023), Safia (2020), Özgenel ve Hıdıroğlu (2019) ve Zengin (2019) tarafından gerçekleştirilmiş olan araştırmalardaki öğretmenlerin çok yüksek ve yüksek düzeylerde DL algılarına sahip olduklarına ilişkin bulgularla paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak ise Acar (2023) ve Çelik ve Eryılmaz (2006) gerçekleştirmiş oldukları araştırmada öğretmenlerin DL algılarının orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde; kültürel ve çevresel faktörler (Bass ve Riggio, 2006a), eğitim politikaları ve okul yönetimi tarzları (Leithwood ve Jantzi, 2005), profesyonel gelişim (Avolio ve Bass, 1995), kişilik özellikleri, değerler ve motivasyon (Bono ve Judge, 2004) ve örgüt iklimi ve kültürü (Hoy ve Miskel, 2020) gibi çeşitli faktörler, öğretmenlerin DL algılarının farklılaşmasının gerekçeleri arasında gösterilebilir. Mevcut araştırmada öğretmenlerin çok yüksek düzeyde DL algısına sahip olmalarından hareketle; okul müdürlerinin etkili ve vizyoner bir iletişim becerisine sahip oldukları, ilham verici yaklaşımlar benimsedikleri, öğretmenlerin bireysel ve mesleki ihtiyaçlarına duyarlılık gösterdikleri ve onları örgütsel amaçların gerçekleştirilebilmesi noktasında çaba göstermeye teşvik ettikleri çıkarımı yapılabilir. Ayrıca bu araştırmada her boyutta DL'nin yüksek düzeyde algılandığı görülse de, öğretmenler tarafından en yüksek düzeyde DL'nin idealize edilmiş etki; en düşük düzeyde ise ilham verici motivasyon alt boyutunun algılandığı tespit edilmiştir. Öğretmen algılarına göre idealize edilmiş etki boyutunun yüksek olması, liderlerin saygın, güvenilir, rol model olabilen, dürüst, ilkel ve saygıdeğer bir otoriteye sahip şekilde algılandıklarını göstermektedir (Bass, 1999). İlham verici motivasyon boyutunun nispeten daha az algılanması, okul müdürlerinin etkili bir şekilde iletişim kurarak öğretmenleri ortak bir vizyon çerçevesinde harekete geçirecek motivasyonu sağlama noktasında daha az başarılı olduğuna işaret edebilir. Bu çerçevede mevcut araştırmanın bulgularına benzer şekilde Kuyucu (2023) araştırmasında öğretmenlerin en fazla idealize edilmiş etkiyi ifade eden vizyon sağlama ve rol model olma noktasında bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Yine benzer şekilde Canbaz (2019), Hadımoğlu (2022),

Kahraman (2021), Kahya (2023) ve Yıldız (2019) araştırmalarında idealize edilmiş etki boyutunun öğretmenler tarafından en yüksek düzeyde algılan DL boyutu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İdealize edilmiş etki boyutunun, DL araştırmalarında yüksek puanlar alarak ön plana çıkmasının nedenleri, bu boyutun kapsamı ve liderlerin özellikleriyle ilgilidir. Bu boyut, genellikle karizma veya ideal etki olarak tanımlanır ve liderlerin, takipçileri için güçlü ve etkileyici rol modeller oluşturduğunu vurgular. Liderler, bu rol model vasıtasıyla takipçilerinin temel değerleri benimsemelerini ve örnek davranışlar sergilemelerini teşvik edebilir. Ayrıca, liderler yüksek ahlaki ve manevi değerlere sahip olup, doğru işler yapma konusunda güçlü bir inanca sahip olduklarında takipçiler tarafından büyük ölçüde saygıdeğer addedilip daha güvenilir olarak görülebilirler. Bu güven ve saygı, liderlerin takipçilerini okulun vizyon ve misyonu doğrultusunda daha etkin bir şekilde yönlendirmesine yardımcı olabilecek önemli bir mekanizma olarak yorumlanabilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin çok yüksek düzeyde öğretmen özerkliği algısına sahip oldukları saptanmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde alanyazında öğretmenlerin çok yüksek ve yüksek düzeylerde ÖÖ algısına sahip olduğu bulgusuna ulaşan çeşitli araştırmaların olduğu görülmektedir (Arkaltı Gültakti, 2020; Atıf Bayat ve Akbaba, 2022; Bozkurt ve Kara, 2022; Buyruk ve Akbaş, 2021; Demir, 2023; Fırat, 2021; Garvin, 2007; Gürsoy, 2020; Sevinç, 2021). Ayrıca bu araştırmanın sonuçlarının; Bütün (2020), olak (2016), olak ve diğerleri (2017), Subaşı (2022) ve şentürken'in (2018) araştırmalarında öğretmenlerin orta düzeyin üzerinde bir özerklik algısına sahip oldukları bulgularıyla da paralellik gösterdiği söylenebilir. Arslan şakar (2013) araştırmasında öğretmenlerin orta düzeyde bir özerklik algısına sahip olduğunu ancak lise düzeyinde çalışan öğretmenlerin daha yüksek bir özerklik düzeyine sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ancak mevcut araştırmanın bulgularından farklı olarak elik (2016), şahin İpek (2017) ve Yolcu (2019) araştırmalarında öğretmenlerin orta düzeyde bir özerklik algısına sahip olduklarını saptamışlardır. Öğretmenlerin özerklik algılarının yüksek olması, eğitim kurumlarının eğitimsel ve öğretimsel amaçlarının gerçekleştirilmesinde en önemli yürütücü sorumluluğa sahip olan öğretmenlerin özerkliğe ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğunu ve mesleki uygulamalarında daha fazla inisiyatif alabildiklerini göstermektedir. Ayrıca bu araştırmada ÖÖ'nin alt boyutları bağlamında öğretmenlerin en fazla öğretim süreci boyutunda; en az ise mesleki gelişim boyutunda

özerklik algısına sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde; gerçekleştirilmiş birçok araştırmada elde edilmiş bulguların, bu çalışmanın ulaştığı sonuçlara benzer şekilde öğretmenlerin kendilerini en fazla öğretim süreci boyutunda; en az ise mesleki gelişim boyutunda özerk hissettiklerini göstermektedir (Arkaltı Gültakti, 2020; Bayraktar, 2019; Bütün, 2020; Çolak, 2016; Çolak vd., 2017; Fırat, 2021; Karabacak, 2014; Sevinç, 2021; Subaşı, 2022). Anderson’a (1987) göre öğretmenlerin kendilerini en rahat hissettikleri ve özerk davranışlar gösterebildikleri yer sınıflardır. Nitekim öğretmenlik mesleğinin doğası gereği, öğretmenler öğrencilerinin öğrenme deneyimleri ve mevcut yetenekleri doğrultusunda öğrenme süreci üzerinde bir kontrole sahip olabilmeli, öğrencilerin arzu edilen kazanımları en etkili şekilde edinebilmeleri yönünde çaba gösterebilmelidir. Öte yandan öğretmenlerin kendilerini en az mesleki gelişim bağlamında özerk hissetmeleri, kendilerini geliştirmek istedikleri hususlara ilişkin çeşitli kısıtlamalara maruz kalmalarıyla açıklanabilir. Çolak ve diğerleri (2017), öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde doğrudan etkili olan hizmet içi eğitimlerin genellikle merkezi olarak planlanıp uygulandığını ve dolayısıyla öğretmenlerin mesleklerine ilişkin istedikleri bilimsel toplantılara ve çalışmalara katılma noktasında çeşitli kısıtlamalarla karşılaştıkları için mesleki gelişim hususunda kendilerini daha az özerk hissettiklerini belirtmektedir.

Mevcut araştırmada, öğretmenlerin çok yüksek düzeyde iyi oluşa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin anlamlı bir mesleki ve kişisel yaşantıya sahip olduklarına, yaşantılarından tatmin ve memnuniyet duyduklarına, çevreleriyle uyumlu ve sağlıklı ilişkiler kurduklarına ve çevresel faktörler ile kendi bireysel ihtiyaç ve beklentileri arasında güçlü bir uyum olduğuna işaret etmektedir. Alanyazında, bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlarla uyumlu şekilde öğretmenlerin iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar mevcuttur (Arslan, 2022; Bakar, 2018; Cankal, 2020; Cop, 2020; Durmaz, 2020; Enginar, 2022; Ertürk vd., 2016; Köylü ve Gündüz, 2019; Kürücü, 2022; Rahm ve Heise, 2019; Sahetmammedov, 2023; Seymen, 2023). Ayrıca bazı araştırmalarda öğretmenlerin iyi oluş düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu bulgusuna ulaşıldığı görülmektedir (Arslan ve Zincirli, 2022; Heidmets ve Liik, 2014; Odabaşı, 2023; Renshaw vd., 2015; Sasmoko vd., 2017). Fakat, bazı araştırmalarda ise mevcut araştırmanın bulgularından farklı olarak öğretmenlerin orta düzeyde iyi oluşa sahip oldukları görülmektedir (Dülger, 2021; Kılıç,

2022; Yakut ve Yakut, 2018; Yaman, 2023). Öğretmenlerin iyi oluş düzeyleri arasındaki farklılıkların; örneklem, sosyo-kültürel yapı, örgütsel ve mesleki unsurlar gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanması muhtemeldir. Ampirik kanıtlar; mesleki unsurların (Griva ve Joekeş, 2003), kişisel özelliklerin (Aelterman vd., 2007), okul müdürlerinin yönetimsel özelliklerinin (Briones vd., 2010), meslektaşlar arası işbirliğinin (Retallick ve Butt, 2004), öğrenci davranışlarının (Bricheno vd., 2009), sınıf ikliminin (Chong vd., 2012), mesleki gelişimin (Aelterman vd., 2007), sosyal desteğin (Griva ve Joekeş 2003), iş yükünün (Frenzel vd., 2009) ve mesleki tükenmişliğin (Maslach vd., 2001a) öğretmenlerin iyi oluşunu etkileyen faktörler olduklarını göstermektedir. Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin yüksek düzeyde iyi oluşa sahip olmaları, okul müdürlerinin göstermiş oldukları dönüşümsel liderlik davranışları neticesinde sosyo-duygusal ihtiyaçlarının ve mesleki gelişim isteklerinin önemsenerek karşılanması, anlamlı bir mesleki yaşantıya sahip olarak aldıkları kararlarda ve uygulamalarında özerk hareket edebilmeleriyle açıklanabilir.

5.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda öğretmenlerin dönüşümsel liderlik, öğretmen özerkliği ve öğretmen iyi oluşu algılarının cinsiyet, öğrenim durumu ve branş değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin DL algılarının cinsiyete göre farklılaştığı saptanmıştır. DL ölçeğinin hem genelinde hem de idealize edilmiş etki, entelektüel teşvik ve bireysel ilgi alt boyutlarında erkeklerin DL algı düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu, ancak ilham verici motivasyon alt boyutunda cinsiyetler arasında anlamlı herhangi bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonucun, gerçekleştirilmiş bazı araştırmaların bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir (Aytaç, 2021; Batır, 2022; Eraslan, 2003; Gelmez, 2018; Kahraman, 2021; Kiriş, 2016; Tok ve Bacak, 2013; Töremen ve Yasan, 2010; Uzer, 2010). Bu araştırmada erkeklerin DL algılarının daha yüksek olduğu yönündeki sonucun, Batır (2022), Gün (2020) ve Yılmaz ve Arcasoy (2019) tarafından gerçekleştirilmiş araştırmaların sonuçlarıyla da benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Öte yandan, alanyazında öğretmenlerin DL algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Acar, 2023; Akkaş Baysal, 2013; Azimli ve Ada, 2021; Cömert, 2005; Çakır, 2022; Çelik ve Eryılmaz, 2006; Kahya, 2023; Keleş, 2009;

Kuyucu, 2023; Zengin, 2019). Eagly ve Johnson (1990) gerçekleştirmiş olduğu meta-analiz çalışmasında kadın ve erkek cinsiyetlerinin liderlik beklentileri ve tercihleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu, kadınların daha fazla dönüşümsel liderliğe yatkınken, erkeklerin daha fazla işlemsel liderliğe yatkın olduğunu belirtmektedir. Rosener (2011), kadınların genellikle empati, işbirliği ve takım çalışmasına, erkeklerin ise daha direktif odaklı ve otoriter yaklaşımlara açık olduğunu ifade etmektedir. Fakat, Eagly ve Carli (2003) ise cinsiyetler arası farklı liderlik tarzlarına ve beklentilerine işaret ederek erkeklerin liderlikle ilişkilendirilen geleneksel erkek rollerine ve karakteristiklerine yakın durduklarını, Eagly ve Johannesen-Schmidt (2001), erkeklerin iş yaşamında genellikle daha kararlı, rekabetçi ve otoriteyi kabul etmeye eğilimli olduklarını vurgulamaktadır. Nitekim DL ile ilişkilendirilen güçlü karizma, etki ve takipçileri harekete geçmeye sevk eden otorite gibi unsurların erkekler tarafından daha fazla algılanması bu bağlamda değerlendirilebilir. Ayrıca erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla informal ilişkiler kurması (Gül ve Dikbaş, 2023), erkek öğretmenlerin DL algılarının daha yüksek olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin dönüşümsel liderlik algılarının hiçbir alt boyutta öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin öğrenim durumlarının DL algıları üzerinde etkili bir unsur olmadığını göstermektedir. Alanyazında çeşitli araştırmalar, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir (Acar, 2023; Akkaş Baysal, 2013; Azimli ve Ada, 2021; Batır, 2022; Bingöl, 2022; Cici, 2021; Cömert, 2005; Gelmez, 2018; Gün, 2020; Kuyucu, 2023; Nguni, 2005; Safia, 2020). Alanyazında, bu araştırmanın bulgularından farklı olarak öğretmenlerin öğrenim durumlarının DL algıları üzerinde farklılaşmaya neden olduğunu ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Altın, 2019; Bilir, 2007; Çelik, 2013; Ergin, 2008; Tosun, 2015). Bireylerin eğitim düzeyleri yükseldikçe bilgi birikimlerinin ve hayata bakış açılarının değiştiği, farkındalık ve beklenti düzeylerinin arttığı söylenebilir. Dolayısıyla çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin eğitim düzeyinin DL algıları üzerinde farklılaşmaya neden olması, eğitim durumu daha düşük bireylerin liderlerin yönlendirmelerinden daha fazla etkilenmeleri ve liderlerini daha fazla rol-model almalarıyla ilişkiliyken, eğitim düzeyi yüksek bireylerin gelişen bilgi birikim ve algı düzeyi dolayısıyla liderlerin tutum ve davranışlarını daha eleştirel biçimde değerlendirmeleri, ihtiyaç ve beklentilerinin farklılaşması ve genel tutum ve davranışlarında daha fazla faktörü göz önünde bulundurmalarıyla ilgili olabilir.

Ancak mevcut araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeylerinin DL algıları üzerinde etkili bir faktör olmadığı, araştırma örneklemini teşkil eden öğretmenlerin eğitim düzeyleri ne olursa olsun DL algılarının homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç, genel manada branşın öğretmenlerin dönüşümsel liderlik algıları üzerinde etkili bir unsur olmadığı yönündedir. Yalnızca dönüşümsel liderliğin alt boyutu olan idealize edilmiş etki boyutunda sözel branştaki öğretmenlerin algılarının diğer branşlardaki öğretmenlerin algılarından farklı olduğu tespit edilmiştir. İdealize edilmiş etki, liderin takipçileri tarafından ahlaki ve manevi değerler hususunda örnek bir davranış modeli oluşturabilmesini ve takipçilerin liderin ortaya koymuş olduğu vizyon çerçevesinde yapılması gereken iş ve görevlerin daha etkili biçimde gerçekleştirilmesine daha yüksek düzeyde ikna olup katılım göstermelerini ifade etmektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuç, sözel branşa sahip öğretmenlerin liderin karizmasından, ortaya koyduğu ideallerden ve vizyondan daha fazla etkilendiklerine işaret etmektedir. Alanyazında genel anlamda branşın ğretmenlerin DL algıları üzerinde etkili olmadığını gösteren çeşitli çalışmalar, mevcut bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir (Aksel, 2016; Azimli ve Ada, 2021; Bingöl, 2022; Cömert, 2005; Tremen ve Yasan, 2010; Ulutaş, 2010). Bazı araştırmalarda ise öğretmenlerin görev ve branşlarının DL algıları üzerinde farklılaşmaya sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Batır, 2022; etiner, 2008; Hiçyılmaz, 2021; Mete, 2018; Yıldız, 2019). Gerçekleştirilen araştırmalarda genellikle sınıf ğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre DL algı düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşıldığı görülmektedir (Batır, 2022; etiner, 2008; Hiçyılmaz, 2021; Mete, 2018; Yıldız, 2019). Bu durum, sınıf ğretmenlerinin diğer branşlara nazaran kendi sınıflarıyla daha fazla ilgilenmeleri ve karşılaştıkları problemlerin çözümüne ilişkin okul müdürleriyle daha fazla iletişime girmeleriyle açıklanabilir. Dolayısıyla okul müdürleriyle olan etkileşimlerin fazlalığı, ğretmenlerin DL düzeyi algılarında farklılaşmaya sebebiyet veren önemli bir unsur olarak görülebilir. Ancak mevcut bu araştırmanın farklı türlerdeki lise kademelerinde görev yapan daha heterojen bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiş olması, genel manada ğretmenlerin DL algıları üzerinde branş değişkeninin belirleyici bir role sahip olmaması noktasında etkili olmuş olabilir.

Mevcut araştırmada, öğretmenlerin özerklik algılarının hiçbir alt boyutta cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin cinsiyetlerinin

özerklik algıları üzerinde etkili bir unsur olmadığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde; Ataşbaş (2017), Bayraktar (2019), Boz (2014), Bütün (2020), Çolak (2016), Çolak ve diğerleri (2017), Fırat (2021), Karabacak (2014), Pearson ve Hall (1993), Şahin İpek (2017), Şakar (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da cinsiyetin öğretmen özerkliği algıları üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu araştırmanın bulgularından farklı olarak bazı araştırmalarda cinsiyetin ÖÖ algıları üzerinde farklılık arz ettiği bulgusunu ihtiva eden araştırmaların da bulunduğu görülmektedir (Çelik, 2016; Kürkcü, 2019; Pazar, 2021; Şentürken, 2018; Üzüm, 2014). Bazı araştırma bulgularından hareketle cinsiyetin ÖÖ üzerinde etkili olması, cinsiyet rolleri ve toplumsal beklentiler gibi unsurlarla açıklanabilir. Ancak günümüz eğitim sistemleri, öğretmenlere eşit haklar ve fırsatlar sunarak cinsiyet temelli farklılıkları azaltmış olabilir (Klassen ve Chiu, 2010), ve dolayısıyla mevcut araştırma bulguları çerçevesinde cinsiyetin ÖÖ algıları üzerinde farklılaşmaya neden olmaması bu çerçevede değerlendirilebilir.

Araştırma kapsamında öğretmen özerkliğinin hiçbir alt boyutta öğrenim durumuna göre algıların farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu çerçevede, ÖÖ'nin öğretmenlerin eğitim durumlarından bağımsız olarak algılandığı ve gerçekleştiği çıkarımı yapılabilir. Alanyazında öğrenim durumunun öğretmenlerin özerklik algıları üzerinde etkili olmadığını gösteren çeşitli araştırma sonuçları, mevcut araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir (Akçay ve Sevinç, 2021; Arkaltı Gültaktı, 2020; Bayraktar, 2019; Boz, 2014; Bozkurt ve Kara, 2022; Çelik, 2016; Çolak ve Altınkurt, 2018; Gürsoy, 2020; Karabacak, 2014; Sevinç, 2021). Ancak öğrenim durumuna göre ÖÖ'nin farklılaştığını gösteren araştırmalar da söz konusudur (Şentürken, 2018; Subaşı, 2022; Üzüm, 2014; Yolcu, 2021). Yüksek lisans ve doktora öğrenimini tamamlamış öğretmenlerin mesleki bilgi ve kapasitelerinin yükselmesi ve mesleki uygulamalarında daha özerk kararlar alma ve uygulayabilmeleri, öğrenim durumunun özerklik algılarının farklılaşmasını açıklayabilecek bir unsur olarak değerlendirilebilir. Fakat ÖÖ'nin çok farklı dinamiklerden etkilenebilen çok boyutlu bir yapıya sahip olması, okul ve sınıf dinamikleri ve öğretmenlerin mesleğe bakış açıları, ÖÖ algıları üzerinde öğrenim düzeyinden bağımsız olarak etkili olabilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç, öğretmen özerkliği algılarının branşa göre farklılaşmadığı yönündedir. Bu sonuç, öğretmenlerin branşlarının özerklik algıları

üzerinde belirleyici olmadığına işaret etmektedir. Bu araştırmada branşın ÖÖ algıları üzerinde ayırt edici bir unsur olmadığı yönündeki bulguların; Arslan Şakar (2013), Arkaltı Gültaktı (2020), Demir (2023), Gürsoy (2020); Koçak (2011) tarafından yapılmış çalışmaların ulaştığı sonuçlarla genel anlamda örtüştüğü görülmektedir. Fakat alanyazındaki bazı araştırmaların sonuçları ise, branşın ÖÖ üzerinde ayırt edici bir unsur olduğuna işaret etmektedir (Ataşbaş, 2017; Çolak ve Altinkurt, 2017; Pazar, 2021; Şentürken, 2018; Yolcu, 2021). Örneğin Çolak ve diğerleri (2017) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre daha fazla özerklik algısına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Şentürken (2018) ise araştırmasında, sözel ve sayısal branş öğretmenlerinin meslek branşı öğretmenlerinden daha fazla özerkliğe sahip olduğu bulgusuna yer vermiştir. Branşlar arası ÖÖ farklılıkları, her branşın dayandığı pedagojik ve öğretimsel disiplinlerin temel nitelikleriyle ilintili olabilir. Ancak bu araştırmadaki lise öğretmenlerin branşları; sayısal, sözel ve meslek olmak üzere katagorize edilmiştir. Dolayısıyla bu örneklem farkı, branşlar arası herhangi bir farklılığın söz konusu olmaması bağlamında etkili olmuş olabilir. Ayrıca lise kademesindeki birçok branş dersinde ortak sınavların gerçekleştiriliyor oluşu, öğretmenlerin mesleki uygulamalarında benzer metodolojiler ve yaklaşımlar sergilemeleri dolayısıyla özerklik algılarının birbirine yakın olmasına yol açmış olabilir.

Araştırmada incelenen bir diğer husus, öğretmen iyi oluşunun cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığıdır. Elde edilen sonuçlar, ÖİÖ'nün cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin iyi oluş düzeylerinin kadın öğretmenlerden daha fazla olduğu saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde, mevcut araştırmanın sonuçlarını destekleyici şekilde cinsiyetin ÖİÖ üzerinde ayırt edici bir faktör olduğunu gösteren araştırmalar olduğu görülmektedir (Cengiz, 2018; Cooper vd., 1995; Ertürk vd., 2016; Göçen, 2019; Gündoğdu ve Yavuzer, 2012; Karaca ve Lapa, 2016; Kuyumcu, 2012). Öte yandan, cinsiyetin iyi oluş üzerinde farklılaşmaya neden olmadığı yönünde bulgulara sahip çeşitli çalışmalara da rastlanmaktadır (Arslan, 2022; Arslan ve Zincirli, 2022; Aydoğan, 2019; Cankal, 2020; Enginar, 2022; İnce, 2022; Kermen vd., 2016; Köylü ve Gündüz, 2019; Sahetmammedov, 2023; Tekin, 2014; Yakut ve Yakut, 2018). Selingman (2002) araştırmasında, bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlardan farklı olarak kadınların iyi oluş düzeylerinin erkeklerden daha fazla olduğunu saptamıştır. Cinsiyetin iyi oluş üzerindeki etkisi, sosyal

ve psikolojik faktörlerle açıklanabilir. Nitekim Steinhardt ve Dolbier (2008) gerçekleştirmiş oldukları araştırmada, kadınların sosyal destek ve çevreleriyle kurmuş oldukları ilişkiler yoluyla stresle daha fazla başa çıkma eğiliminde olduğunu, bu faktörün de genel iyi oluşlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Bu araştırmanın bulguları, erkek öğretmenlerin iyi oluş düzeylerinin kadın öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak kadın öğretmenler, sosyal ilişkiler ve işbirliğine dayalı çalışma ortamlarında kendilerini daha iyi hissettikleri için genel iyi oluş düzeyleri alanyazındaki başka araştırmalarda daha yüksek olarak tespit edilmiş olabilir. Bu durum, kadın öğretmenlerin mesleki rollerinden daha fazla doyum almasını ve dolayısıyla genel iyi oluşlarının daha yüksek olmasında etkili olmasını sağlayabilir. Bununla birlikte, kadın ve erkek öğretmenler arasındaki iyi oluş düzeyleri farklılıklarını açıklamada, çalışma koşulları, mesleki stres düzeyleri ve kişisel yaşam durumları gibi faktörler de göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, Greenglass vd., (2003) tarafından yapılan bir çalışma, iş ve aile yaşamı arasındaki denge konusunda kadınların daha etkili stratejiler geliştirdiğini ve bu durumun onların genel iyi oluşlarına katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Yine de cinsiyetin, ÖİÖ'nu açıklamada tek başına yeterli bir unsur olduğunu söylemek pek mümkün değildir; zira iyi oluş, çok boyutlu bir olgu olup, birçok farklı faktörden etkilenmektedir. Bunlar arasında kişisel yaşam koşulları, mesleki deneyimler, çalışma ortamı, sosyo-ekonomik durum, kültürel faktörler ve bireysel psikolojik özellikler gibi unsurlar sayılabilir.

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda ulaşılan bir diğer sonuç, öğrenim durumunun öğretmenlerin iyi oluşları üzerinde farklılaşmaya neden olmadığıdır. Bu sonuç, öğretmenlerin mevcut öğrenim durumlarının iyi oluşları üzerinde ayırt edici bir unsur olmadığını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde, bu araştırmanın bulgularını destekleyen çeşitli araştırmaların bulunduğu anlaşılmaktadır (Aydoğan, 2019; Cankal, 2020; Dinç, 2018; Erözyürek, 2019; Ertürk vd., 2016; İnce, 2022; Seymen, 2023; Yaman, 2023). Ancak bu araştırmanın bulgularından farklı olarak Ekşi ve diğerleri (2018), Sahetmammedov (2023) ve Zaloğlu (2023) araştırmalarında öğrenim durumunun, öğretmen iyi oluşu üzerinde farklılaşmaya neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bireylerin eğitim düzeylerinin yükselmesi, kendilerini daha yeterli ve yetkin görmelerine yol açarak daha yüksek düzeyde iyi oluşa sahip olmalarını sağlayabilir. Michalos'a (2017) göre eğitim, modern toplumun refahına, sağlık durumuna ve sağlıklı yaşam

tarzlarına önemli ölçüde katkıda bulunması dolayısıyla bireylerin iyi oluşları üzerinde etkili bir unsur şeklinde ifade edilmektedir. Ancak mevcut araştırmada eğitim durumunun iyi oluş üzerinde ayırt edici bir etkiye sahip olmaması, araştırma bağlamına, örneklem özelliklerine veya öğretmenlerin mesleki ve kişisel koşullarına özgü faktörlerle açıklanabilir. Örneğin, öğretmenler arasındaki eğitim düzeyi farklılıklarının iyi oluş üzerinde beklenen etkiyi göstermemesi, bu özel grup içindeki diğer faktörlerin (mesleki stres, iş tatmini, okul ortamı, müdürle olan iletişim, algılanan destek vb.) daha belirleyici olabileceğine işaret edebilir (Skaalvik ve Skaalvik, 2009).

Araştırmada öğretmen iyi oluşunun branşa göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Elde edilen bu sonuç, bu araştırma çerçevesinde branşın öğretmen iyi oluşu üzerinde ayırt edici bir unsur olmadığına işaret etmektedir. Bu araştırma bulgularına benzer şekilde çeşitli çalışmalar branşın ÖİÖ üzerinde ayırt edici bir unsur olmadığını göstermektedir (Arslan, 2022; Dikbaş, 2023; Erdil, 2018; Sahetmammedov, 2023; Uzakgiden, 2019; Yakut ve Yakut, 2018). Fakat alanyazında branşa göre ÖİÖ'nün farklılaştığı sonucuna ulaşan çalışmaların da olduğu anlaşılmaktadır (Durmaz, 2020; Yaman, 2023). İyi oluş kavramı; bireysel, ilişkisel ve bağlamsal-çevresel faktörler çerçevesinde şekillenen, bireysel ve mesleki tatmin, amaçlılık ve mutluluk duygusudur (Acton ve Glasgow, 2015). Dolayısıyla öğretmenlerin bağlı bulunduğu akademik disiplini ifade eden branşın, psiko-sosyal bağlamda oldukça komplike bir olgu olan iyi oluşun algılanmasına yönelik herhangi ayırt edici bir etkiye sahip olmaması anlaşılır bir durumdur. Zira, belirli bir branşa mensup öğretmenlerin dahi mesleki anlayış ve pratiklerinin aynı olmadığı, farklı sosyal, kültürel ve psikolojik arka planlara sahip oldukları, kişisel özelliklerinin ve çevreleriyle kurdukları etkileşimlerin birçok çevresel faktör tarafından şekillendiği, görev yaptıkları örgütsel dinamiklerin ve iklimin çeşitli bağlamlarda farklı olduğu aşıkardır. Dolayısıyla branşın ÖİÖ algılarında farklılaşmaya neden olmaması bu minvalde değerlendirilebilir.

5.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt amacı doğrultusunda öğretmenlerin dönüşümsel liderlik (DL), öğretmen özerkliği (ÖÖ) ve öğretmen iyi oluşu (ÖİÖ) algıları arasındaki ilişkiler incelenmiş, ayrıca dönüşümsel liderlik ve öğretmen özerkliğinin öğretmen iyi oluşunu yordayıp yordamadığı analiz edilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, öğretmenlerin

DL, ÖÖ ve ÖİÖ toplam puanları arasında orta düzeyde pozitif ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Ayrıca sonuçlar, DL'nin alt boyutları olan idealize edilmiş etki ve ilham verici motivasyon ile ÖÖ'nin alt boyutlarından biri olan mesleki gelişim özerkliği dışında DL ve ÖÖ'nün diğer tüm alt boyutları arasında ve tüm bu alt boyutlar ile ÖİÖ arasında orta düzeyde pozitif ilişkilerin olduğunu göstermektedir. DL'nin alt boyutlarından olan idealize edilmiş etki ve ilham verici motivasyon ile ÖÖ'nün alt boyutu olan mesleki gelişim özerkliği arasında ise düşük düzeyde pozitif bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi neticesinde DL ve ÖÖ'nün ÖİÖ üzerinde anlamlı bir pozitif etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çerçevede ulaşılan sonuçlara göre dönüşümsel liderlik ve öğretmen özerkliği bağımsız değişkenleri öğretmen iyi oluşu bağımlı değişkeninin %45.8'ini açıklamaktadır. Öğretmen özerkliği değişkeninde meydana gelecek 1 birimlik artış Öğretmen İyi Oluşu değişkeninde .299 kat bir artışa sebep olurken, dönüşümsel liderlik değişkenindeki 1 birimlik artış öğretmen iyi oluşu değişkeninde .244 kat bir artışa neden olmaktadır.

Mevcut araştırmada öğretmenlerin dönüşümsel liderlik algıları ile öğretmen iyi oluşu algıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ve dönüşümsel liderliğin öğretmen iyi oluşunu pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarıyla paralel şekilde Heidmets ve Liik (2014) araştırmasında okul müdürlerinin DL davranışları ile ÖİÖ arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Kahraman (2021) ve Kahraman ve Arastaman (2022) araştırmalarında DL ile ÖİÖ arasında pozitif yönlü bir ilişkiyi saptamışlardır. Bryant (2015) fenomenolojik araştırmasında öğretmen algılarına göre DL'nin psikolojik iyi oluş üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca alanyazındaki çeşitli araştırmalar da bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte DL ile ÖİÖ arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Barbieri vd., 2019; Berkovich ve Eyal, 2016; Maheshwari, 2022; Sumaryanto, 2012). Arnold ve diğerleri (2007) boylamsal araştırmasında DL ile iyi oluş arasında pozitif bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşmış ve dönüşümsel liderlerin çalışanlarında daha fazla olumlu duygu durumları oluşturduğunu, çalışanlar tarafından algılanan stresi azaltarak anlamlı bir iş ortamı yarattığını ve dolayısıyla çalışanların iyi oluşlarını önemli ölçüde artırdığını vurgulamıştır. Nitekim öğretmenlik mesleği bilindiği gibi en stresli meslek grupları arasındadır (Kyriacou, 2001) ve stres, iş doyumunu ve iyi oluşu azaltan önemli bir

faktördür (Chaplain, 1995; Troesch ve Bauer, 2017). Dönüşümcü liderler ise takipçilerine ahlaki bir amaç ve işe bağlılık aşılayarak işe anlam kazandırmakta (Shamir vd., 1993), kolektif örgütsel hedeflere ulaşmada çalışanları daha etkin kılabilmek adına çalışanların çıkarlarını ve kendi sınırlılıklarına ilişkin algılarını aşmaları konusunda onlara ilham vermektedir (Bass vd., 2003). Çalışanlara rol model teşkil ederek, onları sorunların çözümüne ilişkin analiz yapmaya teşvik ederek, birey olarak onlarla ilgilendiklerini göstererek ve ekip çalışmasını teşvik ederek hedefler doğrultusunda bireylerin çalışmalarını desteklemektedir (Podsakoff vd., 1990). Dolayısıyla dönüşümcü liderler, öğretmenlerin işlerine ve yaşantılarına yönelik tatmin düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir (Bachtar vd., 2018; Kouni vd., 2018; Purwanto vd., 2020). Ayrıca okul müdürlerinin DL davranışları öğretmenlerin iş motivasyonları ve performanslarını artırmakta (Andriani vd., 2018; Kouzes ve Posner, 2002), çalışma motivasyonlarını yükseltmekte (Safia, 2020) ve öğretmenlere ihtiyaç duydukları desteği sağlamaktadır (Lunenburg, 2003). Öte yandan duygusal tükenmişlik (Leithwood vd., 1996b) ve işten ayrılma niyeti (Sun ve Wang, 2017) gibi olumsuzlukları azaltmaktadır. Dolayısıyla bu araştırma çerçevesinde ulaşılan DL ile ÖİÖ arasında pozitif bir ilişki olduğu ve DL'nin ÖİÖ'nu pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı bulguları, alanyazındaki teorik ve ampirik kanıtlarla örtüşmektedir (Barbieri vd., 2019; Heidmets ve Liik, 2014; Kahraman ve Arastaman, 2022; Windlinger, 2021).

Bu araştırmanın ortaya koyduğu bir diğer sonuç ise, öğretmenlerin dönüşümsel liderlik algıları ile öğretmen özerkliği algıları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin söz konusu olduğudur. Bu araştırma kapsamında ulaşılan sonuçları destekler şekilde Akyol ve Yazıcı (2017) araştırmasında, DL ile ÖÖ arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu ve DL'nin ÖÖ'yü anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Nitekim dönüşümcü liderler, karşılıklılık normu temelinde takipçilerinde olumlu duygular ve güçlü bir motivasyon aşılayarak çalışanların resmi olarak tanımlanmış rollerinin ötesindeki davranışlarını teşvik etmektedir (Bass, 1985; Bass ve Avolio, 1993). Dolayısıyla çalışanlarına bir işin nasıl ve hangi şekilde yapılacağına karar verme özgürlüğü, inisiyatifi ve yetkisi vererek çalışanların işlerinde daha özerk hareket etmelerine olanak sağlamaktadır (Amankwaa vd., 2019). Bu çerçevede DL, çalışanların iş özerkliğini algılamaları ve özerk hareket edebilmeleri için gerekli koşulları sağlayabilecek zemini ve mekanizmaları oluşturabilir (Pattnaik ve Sahoo, 2021). Öz-

belirlemecilik kuramı perspektifine göre ise liderler, takipçilerin öz saygı ve öz kararlılık algıları üzerinde kayda değer ölçüde etkilidir (Deci vd., 1989). Liderleri tarafından desteklendiğini hisseden bireyler gerek mevcut görevlerini yerine getirme sürecinde, gerek görevlerin sonuçları üzerinde otorite ve kararlılık hissetmekte ve bu bağlamda işlerine ilişkin bir özerklik algısı geliştirebilmektedir (Spreitzer, 1996). Eğitim bağlamında ise okul müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik, hiç kuşkusuz ki öğretmen tutum ve davranışlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Bogler, 2001). Eğitim-öğretim süreçlerinin başarılı, etkili ve verimli şekilde sürdürülmesinden doğrudan sorumlu olan öğretmenlerin mesleki karar alma ve uygulama süreçlerinde belirli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olması, okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik destekleyici, güçlendirici ve güven verici bir liderlik anlayışıyla mümkündür (Akyol ve Yazıcı, 2017). Bu çerçevede Sparks'ın (2012) çalışması, okul müdürlerinin destekleyici tutum ve davranışlarının öğretmenlerin mesleki özerklikleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki bağlamda özerk hareket edebilecekleri bir okul ikliminin tesis edilmesinde okul müdürlerinin liderlik davranışları kritik bir öneme sahiptir (Çolak ve Altınkurt, 2016). DL davranışları sergileyen okul müdürleri öğretmenlere bireyselleştirilmiş ilgi vasıtasıyla öğretmenlerin ihtiyaçlarına bireysel ilgi göstermek suretiyle öğretmenlerin önemsendiklerini ve değer gördüklerini hissetmelerini sağlayabilir; bunun karşılığında da öğretmenlerin mevcut iş tanımlarının ötesine geçerek ekstra rol çabaları sarfetmelerine, kendilerini mesleki olarak daha fazla geliştirebilmeleri için motive olmaya ve daha özerk hareket etmelerine olanak sağlayabilir. Ayrıca, okul müdürleri entelektüel uyarım yoluyla öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçleriyle ilgili karşılaştıkları sorunları daha farklı bir perspektifle yeniden değerlendirmeleri, mevcut değer ve varsayımlarını sorgulamaları ve yenilikçi yöntem ve stratejiler geliştirmeleri noktasında öğretmenlerin bilişsel farkındalıklarını artırabilir.

Son olarak bu araştırmada, öğretmen özerkliği ile öğretmen iyi oluşu arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiş ve öğretmen özerkliğinin öğretmen iyi oluşunun pozitif ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın bulgularıyla paralel şekilde Peng ve diğerleri (2022) yapmış oldukları çalışmada ÖÖ ile ÖİÖ'yu ifade eden öğretmenlerin mental sağlığı arasında pozitif bir ilişki bulunduğu ve ÖÖ'nün öğretmenlerin mental sağlığını pozitif şekilde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Yükselir ve Özer (2022) araştırmasında ÖÖ ile ÖİÖ arasında pozitif

ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Pan vd., (2023) iş talepleri ve kaynakları modelini temel alarak gerçekleştirmiş olduğu araştırmada, ÖÖ'nün ÖİÖ üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Hutcheson (2016) nitel araştırma yöntemlerine dayanan çalışmasında ÖÖ'nün ÖİÖ'yu güçlendiren bir unsur olduğu bulgusunu ortaya koymuştur. Hascher ve Waber (2021) araştırmasında özerklik desteğinin ÖİÖ'nun işe ilişkin bağlamsal bir öncülü olduğunu tespit etmiştir. Rajes ve diğerleri (2020) gerçekleştirmiş oldukları araştırmada özerkliğin ÖİÖ'nun anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Park ve Searcy'nin (2012) işletme alanında gerçekleştirmiş olduğu araştırmanın sonuçları ise, iş özerkliği ile çalışanların iyi oluşları arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Öz-belirlemecilik kuramına göre özerklik, bireylerin genel iş doyumları ve iyi oluşlarıyla ilişkili bir olgu olarak görülmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Bireylerin davranışlarının kendi seçimleri ve değerleriyle uyumlu olması, davranışları üzerinde kontrol sahibi oldukları hissiyatı, bu çerçevede bireylerin kendi kararlarını alabilmeleri ve kendi yaşamlarının istikametini belirleyebilmeleri, daha mutlu olmaları ve yaşamdan daha fazla tatmin duymaları açısından temel bir gerekliliktir (Deci vd., 1989). Çalışma yaşamı bağlamında iş talepleri ve kaynakları modeline göre önemli bir iş kaynağı olan özerklik, çalışanların kendi işlerini nasıl yapacaklarına dair daha fazla kontrol ve esnekliğe sahip olmalarını sağlayarak iş taleplerinin neden olduğu stresi ve tükenmişliği azaltmakta ve çalışanların genel iyi oluşlarını artırarak motivasyonlarını, iş doyumlarını ve işte kalma niyetlerini güçlendirmektedir (Bakker ve Demerouti, 2007; Bakker vd., 2007; Hakanen vd., 2006; Mudrak vd., 2018). Dolayısıyla mesleki özerklik, çalışanların iyi oluş düzeylerini artıran önemli bir iş ortamı faktörüdür (Clausen vd., 2022). Bu çerçevede mevcut araştırma bulgularının, alanyazındaki teorik yaklaşımlarla ve ampirik kanıtlarla örtüştüğü ifade edilebilir. Dolayısıyla bu araştırmanın bulgularından hareketle; mesleki karar alma ve uygulama süreçlerinde özerk hareket eden öğretmenlerin kendilerini mesleki, entelektüel ve sosyal açıdan geliştirmek için daha fazla gayret göstermeleri, daha özgün ve yenilikçi hareket etmeleri, mesleklerini daha yüksek bir motivasyonla icra etmeleri ve dolayısıyla işlerinden ve genel olarak yaşamlarından daha fazla memnuniyet duyarak daha yüksek düzeyde bir iyi oluşa sahip olmalarının mümkün olduğu çıkarımı yapılabilir.

5.4. Öneriler

Araştırmanın bulgularına istinaden uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur. Getirilen önerilerin, gerek eğitim örgütleri açısından dönüşümsel liderlik, öğretmen özerkliği ve öğretmen iyi oluşu hususlarının eğitim-öğretim verimliliği, niteliği ve etkililiği bağlamlarındaki öneminin daha fazla göz önünde bulundurulmasına gerekse bu hususlarda ileride gerçekleştirilecek araştırmalara dayanak teşkil edebilmesi arzulanmaktadır.

5.4.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada dönüşümsel liderlik, öğretmen özerkliği ve öğretmen iyi oluşu değişkenleri arasındaki ilişkiler nicel araştırma yöntemlerine dayalı olarak incelenmiştir. Araştırma bulguları, bu değişkenler arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğunu göstermiştir. İleride aynı değişkenleri ihtiva eden araştırmalarda bu ilişkilerin nasıl gerçekleştiğini daha derinlemesine anlamak ve bu hususta öğretmen görüşlerini detaylı analiz etmek için nitel ve karma yöntemler kullanılabilir.
2. Bu araştırma tek bir ilde ve belirli bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. İleride yapılacak çalışmalar birden fazla ili kapsayacak şekilde gerçekleştirilerek bulgular karşılaştırılabilir. Ayrıca gelecekte yapılacak araştırmalarda veriler, boylamsal şekilde toplanıp analizler gerçekleştirilebilir.
3. İleride gerçekleştirilecek araştırmalar; kıdem, yaş ve medeni durum gibi demografik değişkenleri de kapsayacak şekilde gerçekleştirilebilir. Bu araştırma lise kademesindeki öğretmen algılarına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. İleriki araştırmalar, farklı kademeleri de kapsayacak şekilde genişleterek yapılabilir.
4. Bu araştırmada dönüşümsel liderlik ve öğretmen özerkliğinin öğretmen iyi oluşunu yordayıp yordamadığı analiz edilmiş ve dönüşümsel liderlik ve öğretmen özerkliğinin öğretmen iyi oluşunun anlamlı yordayıcıları oldukları tespit edilmiştir. Alanyazında öğretmen iyi oluşunun çok çeşitli bireysel ve çevresel faktörlerden doğrudan ve dolaylı şekillerde etkilendiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda gelecekte yapılacak çalışmalarda; yaratıcı öz-yeterlik, kolektif öz-yeterlik, içsel motivasyon, psikolojik güçlendirme, duygusal enerji ve işe olan bağlılık gibi kişisel faktörlerin ve okul iklimi, örgütsel özdeşleşme, örgütsel güven, örgütsel adalet, örgütsel

sosyalleşme, örgütsel tinsellik, örgütsel destek, örgütsel körlük, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel eylemsizlik gibi çevresel faktörlerin öğretmen iyi oluşuna etkileri incelenebilir.

5. Bu araştırma kapsamında dönüşümsel liderlik ve öğretmen özerkliğinin öğretmen iyi oluşu üzerindeki doğrudan etkisi incelenmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda dönüşümsel liderlik ve öğretmen özerkliğinin öğretmen iyi oluşu üzerindeki dolaylı etkilerini ortaya koyacak çeşitli değişkenlerin aracılık rolleri ve bu ilişkiyi güçlendirebilme ya da azaltabilme potansiyeli bulunan değişkenlerin düzenleyici etkileri analiz edilebilir.

5.4.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Gerçekleştirilmiş bu çalışmada, dönüşümsel liderlik ve öğretmen özerkliğinin öğretmen iyi oluşu üzerinde anlamlı etkilerinin olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bulguları; güçlü bir vizyon ortaya koyarak öğretmenlere bu vizyon doğrultusunda gayret gösterme yönünde ilham veren, onlara rol-model olan, öğretmenlerin kişisel ve meslek gelişim ihtiyaçlarına olumlu yanıt veren ve öğretmenleri destekleyerek onlara rehberlik eden okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarının öğretmen iyi oluşunun güçlendirilmesinde önemli bir payının olduğunu göstermektedir. Ayrıca mesleklerine ilişkin karar alma ve uygulamada belirli bir özerkliğe sahip öğretmenlerin iyi oluş düzeylerinin de daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerini ve farkındalıklarını artırmaları, öğretmenlerin mesleki özerklik davranışlarını eğitim-öğretimin etkililiği bağlamında desteklemeleri ve öğretmenlerin iyi oluşlarını artıracak tutum ve uygulamalar içinde olmaları önerilmektedir. Bu sayede, öğretmenlerinin kendilerini daha iyi ve mutlu hissederek icra ettikleri mesleğe olan bağlılıklarının artırılacağı ve dolayısıyla eğitim-öğretimin niteliği, kalitesi ve etkililiğinin geliştirilebileceği öngörülmektedir.
2. MEB ve politika yapıcılar, okul müdürlerinin liderlik becerilerini geliştirebilecek daha çok sayıda çalışmalar yapmalı ve bu kapsamda hizmetiçi eğitimlerin niteliğini ve sayısını artırmalıdır.
3. Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini artıracak ve mesleki uygulamalarına yönelik teknoloji kullanım yeterliklerini yükseltebilecek hizmetiçi eğitimler,

seminerler ve çalıştaylar düzenlenmeli; sürekli ve hızlı bir şekilde değişen sosyo-kültürel yapı içerisinde öğretmenlerin bu değişim dönüşümlere ayak uydurabilmelerine ve öğrencileri, yöneticileri, meslektaşları ve çevreleriyle kurdukları etkileşimleri daha sağlıklı şekilde geliştirebilmelerine yönelik olarak öğretmenler sosyal ve psikolojik olarak desteklenmelidir. Mesleki bilgi, yetenek ve kapasiteleri artan ve öz-yeterlikleri yükselen öğretmenlerin daha proaktif ve özerk hareket etmeleri sağlanabilir ve mesleklerinden ve yaşamlarından duydukları memnuniyet ve tatmin artarak iyi oluşları güçlendirilebilir.



KAYNAKLAR

- Abdullah, A. G. K., Ling, Y. & Sufi, S. B. (2018). Principal transformational leadership and teachers' motivation. *Asian Education Studies*, 3(1), 36-42. <https://doi.org/10.20849/aes.v3i1.316>
- Acar, A. (2023). *Okul müdürünün dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin aracı rolü* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ege Üniversitesi.
- Achterbergh, J. & Vriens, D. J. (2010). *Organizations: Social systems conducting experiments*. Springer.
- Acton, R. & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 99-114. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>
- Ada, Ş. & Küçükali, R. (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Adler, D., M. & Fleurbaey, M. (2016). *Oxford handbook of wellbeing and public policy* (D. Adler, M. ve M. Fleurbaey, Eds.). Oxford University Press.
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K. & Verhaeghe, J. P. (2007). The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285-297. <https://doi.org/10.1080/03055690701423085>
- Akbulut, V. (2021). *Ortaokul ve lise öğrencilerinin dönüşümsel liderlik algıları, beden eğitimi dersi yatkınlıkları ve motivasyonlarının karma yöntem aracılığıyla incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Akçay Güngör, A. (2018). *Etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ege Üniversitesi.
- Aked, J., Marks, N., Cordon, C. & Thompson, S. (2008). *A report presented to the Foresight Project on communicating the evidence base for improving people's well-being*. <https://neweconomics.org/2008/10/five-ways-to-wellbeing>
- Akkaş Baysal, E. (2013). *İlköğretim okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

- Aksel, N. (2016). *Ortaokul müdürlerinin dönüştürücü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki (Samsun ili örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Aksel, N. & Elma, C. (2018). Ortaokul müdürlerinin dönüştürücü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1252-1268.
- Akyol, B. & Yazıcı, A. Ş. (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 189-208.
- Al-Bataineh, O. T., Mahasneh, A. M. & Al-Zoubi, Z. (2021). The correlation between level of school happiness and teacher autonomy in Jordan. . *International Journal of Instruction*, 14(2), 1021-1036.
- Allin, P. (2007). Measuring societal wellbeing. *Economic & Labour Market Review*, 1(10), 46-52. <https://doi.org/10.1057/palgrave.elmr.1410157>
- Allio, R. J. (2012). Leaders and leadership – many theories, but what advice is reliable? *Strategy & Leadership*, 41(1), 4-14. <https://doi.org/10.1108/10878571311290016>
- Allport, G. W. (1931). What is a trait of personality? *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 25, 368-372. <https://doi.org/10.1037/h0075406>
- Altın, F. (2019). *Okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik ve örgütsel yenileşme özelliklerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Alvoid, L. & Black, W. L. (2014). The changing role of the principal: How high-achieving districts are recalibrating school leadership. *Center for American Progress*.<https://www.americanprogress.org/issues/education-k12/reports/2014/07/01/93015/the-changing-role-of-the-principal/>
- Amabile, T. M., Schatzel, E. A., Moneta, G. B. & Kramer, S. J. (2004). Leader behaviors and the work environment for creativity: Perceived leader support. *Leadership Quarterly*, 15(1), 5-32. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2003.12.003>
- Amankwaa, A., Gyensare, M. A. & Susomrith, P. (2019). Transformational leadership with innovative behaviour: Examining multiple mediating paths with PLS-SEM. *Leadership & Organization Development Journal*, 40(4), 402-420.
- Anderson, D., Cameron-Standerford, A., Bergh, B. & Bohjanen, S. (2019). Teacher evaluation and its impact on wellbeing: Perceptions of Michigan teachers and administrators. *Education*, 139(3), 139-150.

- Anderson, L. W. (1987). The decline of teacher autonomy: Tears or cheers? *International Review of Education*, 33(3), 357-373. <https://doi.org/10.1007/BF00615308>
- Andriani, S., Kesumawati, N. K. & Kristiawan, M. (2018). The influence of the transformational leadership and work motivation on teachers performance. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(1), 19-29.
- Angus, L. (2012). Preparing teachers as informed professionals: Working with a critical ethnographic disposition and a socially democratic imaginary. In B. Down ve J. Smyth (Eds.), *Critical voices in teacher education: Teaching for social justice in conservative times* (s.45-61). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-3974-1_4
- Antonakis, J. & Day, D. V. (2018). Leadership: Past, present, and future. In *The nature of leadership*, 3rd ed. (s. 3-26). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781506395029.n1>
- Aoki, N. (2001). The institutional and psychological context of learner autonomy. In L. Dam (Ed.), *Learner Autonomy: New Insights*. AILA Review 15.
- Aoki, N. (2002). Aspects of teacher autonomy: Capacity, freedom, and responsibility. In P. Benson ve S. Toogood (Eds.), *Learner autonomy 7: Challenges to research and practice* (s. 111-124). Authentik. .
- APA. (2018a). Eudemonia. In APA dictionary of psychology. Retrieved February 13, 2023,. In <https://dictionary.apa.org/eudemonia>
- APA. (2018b). Social reality. In APA dictionary of psychology. Retrieved December 13, 2023. In <https://dictionary.apa.org/social-reality>
- Archbald, D. A. & Porter, A. C. (1994). Curriculum control and teachers' perceptions of autonomy and satisfaction. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16(1), 21–39. <https://doi.org/10.2307/1164381>
- Arcia, G., Macdonald, K., Patrinos, H., Anthony & Porta, E. (2011). School autonomy and accountability. *SABER: World Bank*. © World Bank. . <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/21546>
- Arçak, N. E. (2023). *The mediating role of self-leadership and group identification in the relationship between transformational leadership and performance* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Arkalı Gültakti, Z. (2020). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kilis 7 Aralık Üniversitesi.

- Arnold, K. A., Turner, N., Barling, J., Kelloway, E. K. & McKee, M. C. (2007). Transformational leadership and psychological well-being: The mediating role of meaningful work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(3), 193-203. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.12.3.193>
- Arslan, F. (2013). *Formatör ve koordinatör beden eğitimi öğretmenlerinin okul müdürlerinden algıladıkları dönüşümsel liderlik stilleri ile adanmışlık düzeylerinin ilişkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Arslan, Ş. N. (2022). *Öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına ilişkin algıları ve öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Arslan, Ş. N. & Zincirli, M. (2022). Öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına ilişkin algıları ve öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 13(26), 302-326.
- Aslan, S., Ertürk, A., Arutay, Ö., M., A. & Sonkur, A. (2021). Öğretmenlerin tükenmişlik ve mental iyi oluş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Kahta ilçesi örneği. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 99-126.
- Ataşbaş, R. (2017). *Öğretmen özerkliğinin, öğrenen özerkliğini desteklemeye olan etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Atıf Bayat, E. & Akbaba, A. (2022). Okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(33), 16-38.
- Atwater, D. C. & Bass, B. M. (1994). Transformational leadership in teams. In *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. (s. 48-83). Sage Publications, Inc.
- Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25-45. <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.521261>
- Avcı, A. (2015). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 161-189.
- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (1991). *The full range leadership development programs: Basic and advanced manuals*. Bass, Avolio Associates.
- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (1995). Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 199-218.

- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O. & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 421-449.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163621>
- Aydın, M. (2018). *Eğitim yönetimi (kavramlar, kuramlar, süreçler, ilişkiler)* (11 ed.). Gazi Kitabevi.
- Aydoğan, İ. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Aytaç, S. M. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Şanlıurfa örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Harran Üniversitesi.
- Aytaç, T. (2000). Okul vizyonu nedir nasıl geliştirilir. In C. Elma ve K. Demir (Eds.), *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar* (s. 1-15). Anı Yayıncılık.
- Azari, N., M., Yang, S., Botes, E. & Dewaele, J. (2022). The effect of positive emotion on foreign language teacher engagement and well-being: A cross-cultural comparison. 1-34. <https://doi.org/10.31234/osf.io/axy9h>
- Azimli, G. & Ada, Ş. (2021). Lise yöneticilerinin dönüşümcü liderlik tarzları ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(62), 263-289.
- Bachtar, D., Sudibjo, N. & Bernarto, I. (2018). The effects of transformational leadership, perceived organizational support on job and life satisfaction of preschool teachers. *Information*, 21(4), 1301-1320.
- Bakar, H. (2018). *Lise öğretmenlerinin duygusal emek davranışı ile öznel iyi oluş düzeyleri ve aralarındaki ilişkilerin incelenmesi: Kastamonu ili örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328.
<https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2014). Job demands-resources theory. In *Work and wellbeing*, Vol. III (s. 37-64). Wiley Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9781118539415.wbwell019>

- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Euwema, M. C. (2005). Job Resources Buffer the Impact of Job Demands on Burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10, 170-180. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.10.2.170>
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99, 274-284. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barbieri, B., Sulis, I., Porcu, M. & Toland, M. D. (2019). Italian teachers' well-being within the high school context: evidence from a large scale survey. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01926>
- Basch, P., F. (1990). *Textbook of international health*. Oxford University Press.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- Bass, B. M. (1990a). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications, 3rd ed*. Free Press.
- Bass, B. M. (1990b). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18, 19-31. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90061-S](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S)
- Bass, B. M. (1995). Theory of transformational leadership redux. *The Leadership Quarterly*, 6(4), 463-478. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(95\)90021-7](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90021-7)
- Bass, B. M. (1996). *New paradigm of leadership: An inquiry into transformational leadership*. US Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.
- Bass, B. M. (1999). Current developments in transformational leadership: Research and applications. *The Psychologist-Manager Journal*, 3, 5-21. <https://doi.org/10.1037/h0095852>

- Bass, B. M. & Avolio, B. (1990). *Transformational leadership development: Manual for the multifactor leadership questionnaire*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Bass, B. M. & Avolio, B. (1993). Transformational Leadership And Organizational Culture. *International Journal of Public Administration*, 17, 541-554.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I. & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207-218. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.2.207>
- Bass, B. M. & Riggio, R. E. (2006a). *Transformational leadership*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>
- Bass, B. M. & Riggio, R. E. (2006b). *Transformational leadership*. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>
- Başdemir, H., Y. (2012). Türk eğitim sisteminin yapısal sorunları ve bir öneri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 67(1), 35-52.
- Batır, S. (2022). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğrenen okul arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Bayat, E. (2019). *Okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi].
- Bayraktar, E. (2019). *Öğretmenlerin özerklik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts*. Albany: State University of New York Press.
- Benevene, P., De Stasio, S. & Fiorilli, C. (2020). Well-being of school teachers in their work environment. *Frontiers in Psychology*, 11(1), 1-4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01239>
- Bennis, W. G. (1959). Leadership theory and administrative behavior: The problem of authority. *Administrative Science Quarterly*, 4, 259-301. <https://doi.org/10.2307/2390911>
- Bennis, W. G. & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. Harper & Row.

- Bennis, W. G. & Thomas, R. J. (2002). Crucibles of leadership. *Harv Bus Rev*, 80(9), 39-45, 124.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Longman.
- Berkovich, I. & Eyal, O. (2016). The mediating role of principals transformational leadership behaviors in promoting teachers emotional wellness at work: A study in Israeli primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 45. <https://doi.org/10.1177/1741143215617947>
- Bermejo, L., Hernández-Franco, V. & Prieto-Ursúa, M. (2013). Teacher Well-being: Personal and Job Resources and Demands. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 1321-1325. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.750>
- Beukes, L. L. (2017). *Subjective well-being in teachers: a study of selected schools in KwaZulu-Natal* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. University of KwaZulu-Natal.
- Beycioglu, K. & Kondakci, Y. (2021). Organizational change in schools. *ECNU Review of Education*, 4(4), 788-807. <https://doi.org/10.1177/2096531120932177>
- Bickes, M. & Yılmaz, C. (2020). Leadership theories. In Ö. Demirtaş ve M. Karaca (Eds.), *A Handbook of Leadership Styles*. Cambridge Scholars Publishing.
- Bilir, E. M. (2007). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Billingsley, B. & Bettini, E. (2019). Special education teacher attrition and retention: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 697-744. <https://doi.org/10.3102/0034654319862495>
- Binder, C. & Binder, C. (2016). A capability perspective on indigenous autonomy. *Oxford Development Studies*, 44(3), 297-314. <https://doi.org/10.1080/13600818.2016.1167178>
- Bingöl, B. (2022). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlikleri ve örgütsel çekicilik arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Blake, R. R. & Mouton, J. S. (1966). Some Effects of Managerial Grid Seminar Training on Union and Management Attitudes Toward Supervision. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 2(4), 387-400. <https://doi.org/10.1177/002188636600200402>

- Blake, R. R. & Mouton, J. S. (1981). Management by Grid® Principles or Situationalism: Which? *Group & Organization Studies*, 6(4), 439-455. <https://doi.org/10.1177/105960118100600404>
- Blase, J. & Kirby, P., C. (2009). *Bringing out the best in teachers: What effective principals do* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Bliese, P. D. & Halverson, R. R. (1996). Individual and nomothetic models of job stress: An examination of work hours, cohesion, and well-being. *Journal of Applied Social Psychology*, 26(13), 1171-1189. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1996.tb02291.x>
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683. <https://doi.org/10.1177/00131610121969460>
- Bono, J. E. & Judge, T. A. (2004). Personality and transformational and transactional leadership: a meta-analysis. *Journal of applied psychology. Journal of Applied Psychology*, 89(5), 901–910. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.901>
- Borgmann, L., Rowold, J. & Bormann, K. C. (2016). Integrating leadership research: a meta-analytical test of Yukl's meta-categories of leadership [Article]. *Personnel Review*, 45(6), 1340-1366. <https://doi.org/10.1108/pr-07-2014-0145>
- Borman, G., D. & Dowling, N., M. . (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Boz, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Bozkurt, B. & Kara, M. (2022). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliği algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi *Electronic Journal of Social Sciences*, 21(82), 628-644.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Aldine.
- Brady, J. & Wilson, E. (2021). Teacher wellbeing in England: teacher responses to school-level initiatives. *Cambridge Journal of Education*, 51(1), 45-63. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1775789>

- Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J. & Skinner, E. (2019). Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness*, 10(2), 245-255. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0968-2>
- Brenner, C. A. (2020). *The role of beliefs and self-determined motivation in teacher candidates' development of practices that promote self-regulated learning*. <https://open.library.ubc.ca/collections/24/items/1.0394733>
- Brenner, C. A. (2022). Self-regulated learning, self-determination theory and teacher candidates' development of competency-based teaching practices. *Smart Learning Environments*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-021-00184-5>
- Bricheno, P., Brown, S. & Lubansky, R. (2009). Teacher well-being: A review of the evidence. 58. <https://www.scribd.com/doc/25759578/Teacher-Wellbeing-A-research-of-the-evidence>
- Briones, E., Tabernerro, C. & A., A. (2010). Job satisfaction of secondary school teachers: effect of demographic and psycho-social factors. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(2), 115-122.
- Brown, L. A. & Roloff, M. E. (2011). Extra-role time, burnout, and commitment: The power of promises kept. *Business Communication Quarterly*, 74(4), 450-474. <https://doi.org/10.1177/1080569911424202>
- Brown, M. E., Treviño, L. K. & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97, 117-134. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2005.03.002>
- Bryant, P. J. (2015). *A phenomenological study of the transformational leadership process and psychological well-being of the followers* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Lamar University -
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage.
- Bryman, A. (2011a). *The SAGE handbook of leadership*. SAGE London.
- Bryman, A. (2011b). Mission accomplished?: Research methods in the first five years of Leadership. *Leadership*, 7, 73-83. <https://doi.org/10.1177/1742715010386864>
- Buchmann, M. & Floden R., E. (1993). *Detachment and concern*. Teachers College Pr.
- Buluç, B. (1996). Yönetimde örgütlenme süreci. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(4), 513-522.

- Bulut Koç, S. (2013). *İlkokul ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin etkileşimsel ve dönüşümsel liderlik becerileri ile empati eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Burgess R., G. (1986). *Sociology education and schools : an introduction to the sociology of education*. Nichols Pub.
- Buric, I., Sliskovic, A. & Penezic, Z. (2019). Understanding teacher well-being: a cross-lagged analysis of burnout, negative student-related emotions, psychopathological symptoms, and resilience. *Educational Psychology*, 39(9), 1136-1155. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1577952>
- Burns, J. M. (2005). Leadership. *Leadership*, 1(1), 11-12. <https://doi.org/10.1177/1742715005049347>
- Burns, J. M. G. (2007). *Transforming leadership*. Open Road-Grove Atlantic.
- Burns, J. M. G. (2012). *Leadership*. Open Road Media.
- Burns, T. & Stalker, G., M. . (1961). *The management of innovation*. Tavistock Publications.
- Buyruk, H. & Akbaş, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özerkliği arasındaki ilişkiye dair bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 46(208). <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9996>
- Bümen, N., T. (2019). Türkiye’de merkezîyetçiliğe karşı özerklik kısılcacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 175-185. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2450>
- Bütün, Y. (2020). Öğretmen özerkliğinin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi: Mesleki benlik saygısının aracılık rolü [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caesens, G., Stinglhamber, F. & Ohana, M. (2016). Perceived organizational support and well-being: A weekly study. *Journal of Managerial Psychology*, 31(7), 1214-1230.
- Can, N. (2018). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. Pegem Akademi.
- Can Özcan, M. (2023). İlkokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile iş yaşam kaliteleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.

- Canbaz, F. (2019). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki (Bolu-merkez ortaöğretim örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Cankal, F. D. (2020). *Duygusal emeği yordayan faktörler: Psikolojik iyi oluş, lider üye etkileşimi ve işe bağlılık* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Capa-Aydin, Y., Uzuntiryaki-Kondakci, E. & Ceylandag, R. (2018). The relationship between vicarious experience, social persuasion, physiological state, and chemistry self-efficacy: The role of mastery experience as a mediator. *Psychology in the Schools*, 55(10), 1224-1238. <https://doi.org/10.1002/pits.22201>
- Carlyle, T. (1841). *On heroes, hero-women and the heroic in history*. James Fraser.
- Cemaloğlu, N., Sezgin, F. & Kılınç, A. (2012). Examining the relationships between school principals' transformational and transactional leadership styles and teachers' organizational commitment. *The Online Journal Of New Horizons In Education*, 2(2), 53-64.
- Cengiz, A. İ. (2018). *İç-dış denetim odağı ve psikolojik iyi oluş ve depresif belirtiler arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Chaplain, R. P. (1995). Stress and job satisfaction: A study of English primary school teachers. *Educational Psychology*, 15(4), 473-489. <https://doi.org/10.1080/0144341950150409>
- Choi, S. & Mao, X. (2021). Teacher autonomy for improving teacher self-efficacy in multicultural classrooms: A cross-national study of professional development in multicultural education. *International Journal of Educational Research*, 105. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101711>
- Chong, A. M. L., Cheung, C.-k., Woo, J. & Kwan, A. Y.-H. (2012). Availability, Use, and cultivation of support networks as predictors of the well-being of middle-aged and older Chinese: A panel study. *The Scientific World Journal*, 2012, 978036. <https://doi.org/10.1100/2012/978036>
- Cici, B. (2021). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılık ve motivasyonla ilişkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Cihangir-Çankaya, Z. (2005). *Öz belirleme modeli: Özerklik desteği, ihtiyaç doyumu ve iyi olma* [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Gazi Üniversitesi].
- Clausen, T., Pedersen, L. R. M., Andersen, M. F., Theorell, T. & Madsen, I. E. H. (2022). Job autonomy and psychological well-being: A linear or a non-linear association?

- European Journal of Work and Organizational Psychology*, 31(3), 395-405.
<https://doi.org/10.1080/1359432X.2021.1972973>
- Clifton, J. D. W. (2014). The eudaimonic turn: Well-being in literary studies. *Journal of Psychology in Africa*, 24(1), 123-124.
<https://doi.org/10.1080/14330237.2014.906180>
- Cohen, A. B. (2009). Many forms of culture. *American Psychologist*, 64(3), 194–204.
<https://doi.org/10.1037/a0015308>
- Collett, D. M. (2016). Book reviews : Leader behavior: Its description and measurement, by Ralph M. Stogdill and Alvin E. Coons, (Edt). Columbus: Ohio State University, Bureau of Business Research Monograph No. 88, 1957. *Educational and Psychological Measurement*, 19(3), 460-463.
<https://doi.org/10.1177/001316445901900326>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E. & Martin, A. J. (2015). Teacher well-being: Exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744-756.
<https://doi.org/10.1177/0734282915587990>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E. & Martin, A. J. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108(1), 788–799. <https://doi.org/10.1037/edu0000088>
- Conger, J. A. & Kanungo, R. N. (1988). *Charismatic leadership in organizations*. Sage Publications.
- Conley, M. W. (1986). Teachers' conceptions, decisions, and changes during initial classroom lessons containing content reading strategies. *National Reading Conference Yearbook*, 35, 120-126.
- Cooper, H., Okamura, L. & McNeil, P. (1995). Situation and personality correlates of psychological well-being: Social activity and personal control. *Journal of research in personality*, 29(4), 395-417.
- Cop, R. M. (2020). *Öğretmenlerin değişim eğilimleri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Cömert, M. (2005). *İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin algı ve beklentileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.

Crookes, G. (1997). What influences what and how second and foreign language teachers teach?

The Modern Language Journal, 81(1), 67–99.

Çakalcı, N. (2019). *Okul iklimi ve bireysel yenilikçilik kavramları arasındaki ilişkide öğretmen özerkliğinin aracılık rolü* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.

Çakır, T. (2022). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline okul mutluluğuna etkisinde okul kültürünün aracılık rolü [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Çelik, M. (2013). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik ve girişimcilik becerileri arasındaki ilişki: Bağcılar ve Bakırköy ilçeleri örneği* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Çelik, S. (2016). *Resmî liselerde dağıtılmış liderlik ve öğretmen özerkliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Elazığ ili örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Çelik, S. & Eryılmaz, F. (2006). Öğretmen algılarına göre endüstri meslek lisesi müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri (Ankara ili örneği). *Politeknik Dergisi*, 9(4), 211-224.

Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.

Çetin, O., U. & Özdemir, M. (2019). Postmodernizmin eğitim yönetimindeki izlerinin Fenwick English üzerinden

değerlendirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(2), 547-575.

Çetin, Ö. K. (2009). *Ortaöğretim okulu yöneticilerinin dönüşümsel liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Bolu ili örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Çetin, Ş., Korkmaz, M. & Çakmakçı, C. (2012). Dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik ile lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 7-36.

Çetiner, A. (2008). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Burdur ili örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları (6th Ed)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki: Muğla ili örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Çolak, İ. & Altinkurt, Y. (2016). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- Çolak, İ., Altinkurt, Y. & Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(17), 189-208.
- Daft, R., L. (1988). *Management* (4th ed.). Dryden Press.
- Daft, R. L. & Lane, P. G. (2005). *The Leadership Experience*. Thomson/South-Western.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy: From theory to classroom practice*. Authentik.
- Dam, L. & Legenhausen, L. (1999). Language acquisition in an autonomous learning environment: learner's self-evaluations and external assessments compared. In S. Cotterall ve A. D. Crabbe (Eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Peter Lang.
- Damanik, E. & Aldridge, J. (2017). Transformational leadership and its impact on school climate and teachers' self-efficacy in Indonesian high schools. *Journal of School Leadership*, 27(2), 269-296. <https://doi.org/10.1177/105268461702700205>
- David, S., A., Boniwell, I. & Conley Ayers, A. (2013). *The Oxford handbook of happiness* (S. A. David, I. Boniwell ve A. Conley Ayers, Eds.) Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199557257.001.0001>
- de Jonge, J. (1995). *Job autonomy, well-being, and health : A study among Dutch health care workers* [Doktora Tezi] Maastricht University].
- De Klerk, E. D. & Barnett, E. P. (2020). Continuing the debate on teacher autonomy: A capabilities perspective. *Journal of Education*(81). <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i81a06>
- De Lange, A. H., Taris, T. W., Kompier, M. A. J., Houtman, I. L. D. & Bongers, P. M. (2005). Different mechanisms to explain the reversed effects of mental health on work characteristics. *Scandinavian Journal of Work*, 31(1), 3–14. <https://doi.org/10.5271/sjweh.843>

- Deci, E. L., Connell, J. P. & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 580–590. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.74.4.580>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In *Handbook of theories of social psychology*, Vol. 1 (pp. 416-436). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- Dee, J., Henkin, A. & Singleton, A. (2006). A organizational commitment of teachers in urban school: Examining the effects of team structures. *Urban Education*, 41(6), 603-627.
- Demerouti, E. & Bakker, A. B. (2011). The job demands–resources model: Challenges for future research. *SA Journal of Industrial Psychology*, 37(2), 1-9. <https://doi.org/10.4102/sajip.v37i2.974>
- Demerouti, E. & Cropanzano, R. (2010). From thought to action: Employee work engagement and job performance. In A. B. Bakker ve M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. (pp. 147-163). Psychology Press.
- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*(33), 93-112.
- Demir, K. (2021). Eğitimde liderlik. In K. Yılmaz ve K. Demir (Eds.), *Eğitim yönetimi kuram ve uygulama* (1 ed.). Pegem Akademi.
- Demir, O. (2023). Öğretmenlerin mesleki özerklikleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 48(213). <https://doi.org/10.15390/EB.2023.11700>
- Demirçelik, E. & Korkmaz, M. (2017). The relationship between the leadership styles of school managers and organizational cynicism according to the perceptions of secondary school teachers. *OPUS International Journal of Society Researches*, 7(12), 33-53. <https://doi.org/10.26466/opus.309630>
- Den Hartog, D. N. & Koopman, P. L. (2001). Handbook of industrial, work & organizational psychology - volume 2: Organizational psychology. In. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781848608368>
- Dess, G. G. & Picken, J. C. (2000). Changing roles: Leadership in the 21st century. *Organizational Dynamics*, 28(3), 18-34. [https://doi.org/10.1016/S0090-2616\(00\)88447-8](https://doi.org/10.1016/S0090-2616(00)88447-8)

- Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M. & Leutner, D. (2018). A longitudinal study of teachers' occupational well-being: Applying the job demands-resources model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(2), 262-277. <https://doi.org/10.1037/ocp0000070>
- Didin, N. Ş. (2014). *Resmi ve özel eğitim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki ve bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E. (2009). *The science of well-being: The collected works of Ed Diener*. Springer Science + Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-2350-6>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Lucas, R. E. & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In *Handbook of positive psychology*. (s. 463-473). Oxford University Press.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Dienesch, R. M. & Liden, R. C. (1986). Leader-member exchange model of leadership: A critique and further development. *The Academy of Management Review*, 11, 618-634. <https://doi.org/10.2307/258314>
- Dieude, A. & Proitz, T., S. (2022). Curriculum policy and instructional planning: Teachers' autonomy across various school contexts. *European Educational Research Journal*, 0(0), 1-20. <https://doi.org/10.1177/14749041221075156>
- Dikbaş, E. (2023). *Okullardaki informal ilişkiler ile eğitimcilerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi
- Dinç, G. (2018). *Özel eğitim kurumlarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Biruni Üniversitesi.

- Dinçer, M. (2003). Eğitimin toplumsal değişme sürecindeki gücü. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 102-112.
- Doğan, M. (2001). Büyük Türkçe sözlük.
- Downton, J. V. (1973). *Rebel leadership: Commitment and charisma in the revolutionary process*. Free Press.
- Dreer, B. (2021). Teachers' well-being and job satisfaction: the important role of positive emotions in the workplace. *Educational Studies*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1940872>
- Dreer, B. (2022). Teacher well-being: Investigating the contributions of school climate and job crafting. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2044583>
- DSÖ. (2004). *Promoting mental health : concepts, emerging evidence, practice : summary report / a report from the World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Abuse in collaboration with the Victorian Health Promotion Foundation and the University of Melbourne*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42940>
- Durmaz, C. (2020). *Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimine ilişkin algıları ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Durr, T., Chang, M. & Carson, R., L. (2014). Curbing teacher burnout : The transactional factors of teacher efficacy and emotion management. In P. Richardson, W., S. Karabenick, A. ve H. Watt, M., G. (Eds.), *Teacher motivation: Theory and practice* (s. 198-213). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203119273>
- Dülger, Ş. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kararlara katılımı ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki (İstanbul ili Esenyurt ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Dündar, S. (2013). Aristokrasiye eğitimsel bir bakış: Postmodernizmde eşitsizliğin dönüşümü. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(200), 140-158.
- Eagly, A. H. & Carli, L. L. (2003). The female leadership advantage: An evaluation of the evidence. *The Leadership Quarterly*, 14(6), 807-834.
- Eagly, A. H. & Johannesen-Schmidt, M. C. (2001). The leadership styles of women and men. *Journal of social issues*, 57(4), 781-797.

- Eagly, A. H. & Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 108(2), 233. *Psychological Bulletin*, 108(2), 233–256. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.2.233>
- Ebersold, S., Rahm, T. & Heise, E. (2019). Autonomy support and well-being in teachers: Differential mediations through basic psychological need satisfaction and frustration. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 22, 921-942. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09499-1>
- Ebersold, S., Rahm, T. & Heise, E. (2019). Autonomy support and well-being in teachers: Differential mediations through basic psychological need satisfaction and frustration. *Social Psychology of Education*, 22(4), 921–942.
- Edwards, C. B. (2008). *An investigation of the relationship between transformational leadership and organizational health* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Capella University.
- Edwards, S., D. (2005). A psychology of breathing methods. *International Journal of Mental Health Promotion*, 7(4), 28-34. <https://doi.org/10.1080/14623730.2005.9721958>
- Effelsberg, D., Solga, M., & Gurt, J. (2014). Getting followers to transcend their self-interest for the benefit of their company: Testing a core assumption of transformational leadership theory. *Journal of Business and Psychology*, 29, 131-143.
- Eid, M. & Larsen, R., J. (2008). *The science of subjective well-being*. The Guilford Press.
- Ekşi, H., Güneş, F. & Yaman, N. (2018). Öğretmenlerin evlilik uyumlarının psikolojik iyi oluşları ve toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 8(50), 203-233.
- Ekvall, G. & Arvonen, J. (1991). Change-centered leadership: An extension of the two-dimensional model. *Scandinavian Journal of Management*, 7(1), 17-26. [https://doi.org/10.1016/0956-5221\(91\)90024-U](https://doi.org/10.1016/0956-5221(91)90024-U)
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. & Thrash, T. M. (2002). The need for competence. In *Handbook of self-determination research*. (pp. 361-387). University of Rochester Press.
- Enginar, R. (2022). *Öğretmenlerin izlenim yönetimi taktikleri, örgütsel muhalefet düzeyleri ile öznel iyi oluş durumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- English, F., W. (2006). *Encyclopedia of educational leadership and administration*. Sage publications.

- Eraslan, L. (2003). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Erdil, R. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Erdoğan, İ. (2005). *Yeni bir binyıla doğru Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözümler*. (4th Ed.). Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve okul yönetimi*. Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (1993). *Yönetim psikolojisi*. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Eren, E. (2017). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (16th Ed.). Beta Yayınları.
- Eres, F. (2011). Relationship between teacher motivation and transformational leadership characteristics of school principals. *International Journal of Education*, 3(2), 1-17.
- Ergin, D. (2008). *Okul yönetiminde duygusal zeka ve dönüşümsel liderliğe ilişkin öğretmen algıları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Erözyürek, A. (2019). *Okul yönetiminin demokratiklik düzeyi ile öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Ertürk, A., Kara, S. B. K. & Güneş, D. Z. (2016). Duygusal emek ve psikolojik iyi oluş: Bir yordayıcı olarak yönetsel destek algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1723-1744.
- Ertürk, S. (2016). *Eğitimde program geliştirme* (2nd Ed). Edge Akademi Yayıncılık.
- European, C., European, E., Culture Executive, A., Directorate-General for Education, Y. S., Culture, Eurydice, Forsthuber, B., Desurmont, A. & Oberheidt, S. (2009). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. Eurydice. <https://doi.org/doi/10.2766/35479>
- Evans, B. K. & Fischer, D. G. (1992). A hierarchical model of participatory decision-making, job autonomy, and perceived control. *Human Relations*, 45(1), 1169-1189. <https://doi.org/10.1177/001872679204501103>
- Eyal, O. & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275. <https://doi.org/10.1108/09578231111129055>
- Fernandez-Armesto, F. (2007). *The world: A history*. Pearson/Prentice Hall.

- Fernet, C., Lavigne, G. L., Vallerand, R. J. & Austin, S. (2014). Fired up with passion: Investigating how job autonomy and passion predict burnout at career start in teachers. *Work & Stress*, 28(3), 270-288. <https://doi.org/10.1080/02678373.2014.935524>
- Fidan, T. (2007). *Ankara ili ilköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel özerkliğe ilişkin görüş ve önerileri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Fiedler, F. E. (1964). A Contingency Model of Leadership Effectiveness. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (s. 149-190). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/s0065-2601\(08\)60051-9](https://doi.org/10.1016/s0065-2601(08)60051-9)
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. McGraw-Hill.
- Fırat, N. (2021). *Okul yöneticilerinin kamu liderliği davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Firmansyah, F., Prasojo, L. D., Jaedun, A. & Retnawati, H. (2022). Transformational leadership effect on teacher performance in Asia: A meta-analysis. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(6), 2127-2146.
- Foucault, M. (1984). The order of discourse. In M. Shapiro (Ed.), *Language and politics* (s. 108–138). New York University. ((Original work published 1971))
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Mc Graw Hill.
- Freire, P. (2019a). *Kültür işçileri olarak öğretmenler öğretmeye cesaret edenlere mektuplar* (Ç. Sümer, Trans.). Yordam Kitap.
- Freire, P. (2019b). *Ezilenlerin pedagojisi* (Ç. D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Trans.; 19th Ed.). Ayrıntı Yayınları.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705-716. <https://doi.org/10.1037/a0014695>
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76. <https://doi.org/10.1177/0013164499591005>
- Fullan, M. (1997). *Change Forces*. The Falmer Press.
- Gable, S. L. & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9, 103-110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>

- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Ganza, W., L. (2008). Learner autonomy – teacher autonomy: Interrelating and the will to empower. In T. Lamb ve H. Reinders (Eds.), *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses* (s. 63-79). John Benjamins Publishing Company.
- Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: Distinguishing perceptions by school cultural characteristics* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. University of Pennsylvania.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Geijsel, F., Sleegers, P., Leithwood, K. & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teacher's commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 228-256. <https://doi.org/10.1108/09578230310474403>
- Gelmez, S. (2018). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin dönüştürücü liderlik özellikleri (İstanbul ili Beyoğlu ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Ghiselli, E. E. (1963). The validity of management traits in relation to occupational level. *Personnel Psychology*, 16(2), 109-113. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1963.tb01259.x>
- Gilbert, M. H., Dagenais-Desmarais, V. & St-Hilaire, F. (2017). Transformational leadership and autonomy support management behaviors: The role of specificity in predicting employees' psychological health. *Leadership & Organization Development Journal*, 38, 320-332. <https://doi.org/10.1108/LODJ-08-2015-0173>
- Gillham, J. E. & Seligman, M. E. (1999). Footsteps on the road to a positive psychology. *Behaviour research and therapy*, 37(1), 163-173. [https://doi.org/10.1016/s0005-7967\(99\)00055-8](https://doi.org/10.1016/s0005-7967(99)00055-8)
- Goddard, R. & O'Brien, P. (2003). Beginning teachers' perceptions of their work, well-being, and intention to leave. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 6(2), 99-118.
- Gözükara, İ., & Şimşek, O. F. (2015). Linking transformational leadership to work engagement and the mediator effect of job autonomy: A study in a Turkish private non-profit university. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 195, 963-971.
- Göçen, A. (2019). Öğretmenlerin yaşam anlamı, psikolojik sermaye ve cinsiyetinin psikolojik iyi oluşlarına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 135-153.

- Graen, G. & Schieman, W. (1978). Leader–member agreement: A vertical dyad linkage approach. *Journal of Applied Psychology*, 63, 206-212. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.63.2.206>
- Graen, G. B., Novak, M. A. & Sommerkamp, P. (1982). The effects of leader–member exchange and job design on productivity and satisfaction: Testing a dual attachment model. *Organizational Behavior & Human Performance*, 30, 109-131. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(82\)90236-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(82)90236-7)
- Granziera, H., Collie, R. & Martin, A. (2020). Understanding teacher wellbeing through job demands-resources theory. In C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating Teacher Resilience: International Approaches, Applications and Impact* (pp. 229-244). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_14
- Granziera, H., Martin, A. J. & Collie, R. J. (2023). Teacher well-being and student achievement: A multilevel analysis. *Social Psychology of Education*, 26(2), 279-291. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09751-1>
- Greenglass, E. R., Burke, R. J. & Moore, K. A. (2003). Reactions to increased workload: Effects on professional efficacy of nurses. *Applied psychology*, 52(4), 580-597.
- Greenleaf, R. K. (2002). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness, 25th anniversary ed.* Paulist Press.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(1), 333-356. <https://doi.org/https://doi.org/10.1108/09578230410534667>
- Griva, K. & Joeke, K. (2003). UK teachers under stress: Can we predict wellness on the basis of characteristics of the teaching job? *Psychology & Health*, 18(4), 457-471. <https://doi.org/10.1080/0887044031000147193>
- Grosser, M. & de Waal, E. (2008). Recentering the teacher: from transmitter of knowledge to mediator of learning. *Education as Change*, 12(2), 41-57. <https://doi.org/10.1080/16823200809487206>
- Gül, F., Ö. (2016). *Eğitimsel liderlik uygulamaları bağlamında öğretmen özerkliğinin incelenmesi*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Gül, İ. & Dikbaş, E. (2023). The relationship between teachers' and school administrators' informal relationships and their subjective well-being levels: Teachers' and school administrators' informal relationships. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 15(1), 715-740.

- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 654-700.
- Gün, F. (2020). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin okula bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi .
- Gündoğdu, R. & Yavuzer, Y. (2012). Öğretmen adaylarının öznel iyi oluş ve psikolojik ihtiyaçlarının demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 115-131.
- Gürsoy, F. (2020). *Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algı düzeyleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Hackman, J. R. (1980). Work redesign and motivation. *Professional Psychology*, 11, 445-455. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.11.3.445>
- Hackman, J. R. & Lawler, E. E. (1971). Employee reactions to job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 55(3), 259-286. <https://doi.org/10.1037/h0031152>
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170. <https://doi.org/10.1037/h0076546>
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior & Human Performance*, 16, 250-279. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7)
- Hadımoğlu, D. (2022). *İstanbul ili Beyoğlu ilçesi özel ortaöğretim okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (2006). *Multivariate data 114 analysis (5th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, 43(6), 495-513.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Hamberger, N. M. & Moore, R. L. (1997). From personal to professional values: conversations about conflicts. *Journal of Teacher Education*, 48(4), 301-310. <https://doi.org/10.1177/0022487197048004008>

- Hammersley, M. (1993). On the Teacher as Researcher. *Educational Action Research*, 1(3), 425-445. <https://doi.org/10.1080/0965079930010308>
- Hanson, E., M. (1991). *Eduactional administration and organizational behavior* (3rd ed ed.). Allyn and Bacon.
- Hanushek, E. A. & Rivkin, S. G. (2006). Teacher quality. *Handbook of the Economics of Education*, 2(1), 1051-1078.
- Harris, A. (2002). *School improvement: What's in it for schools?* . Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203471968>
- Hart, R. (2020). *Positive psychology: The basics*. Taylor & Francis Group.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315147857>
- Hascher, T. & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Hastings, R. P. & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24, 115-127.
<https://doi.org/10.1177/0143034303024001905>
- Heidmets, M. & Liik, K. (2014). School principals' leadership style and teachers' subjective well-being at school. *Problems of Education in the 21st Century*, 62(1), 40-50. <https://doi.org/10.33225/pec/14.62.40>
- Helson, R. & Srivastava, S. (2001). Three paths of adult development: Conservers, seekers, and achievers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 995-1010. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.6.995>
- Hersey, P. (1984). *The Situational Leader*. Center for Leadership Studies.
- Hersey, P. & Blanchard, K. H. (1969). Life cycle theory of leadership. *Training & Development Journal*, 23, 26-34.
- Hersey, P. & Blanchard, K. H. (1977). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources* (3th ed.). Prentice-Hall.
- Hesapçioğlu, M. (1997). Bilgi toplumunda eğitim ve okulun geleceğine ilişkin düşünceler. *Yeni Türkiye Dergisi*, 2(7), 21-28.
- Hiçyılmaz, Y. (2021). *Okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik stillerinin okullarındaki yenilik yönetimine etkisinde öğrenen örgüt ve yetenek yönetiminin rolü* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Hill, D., McLaren, P., Cole, M. & Rikowski, G. (1999). *Postmodernism in educational theory: Education and the politics of human resistance*. Tufnell Press.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.
- Holmes, E. (2005). *Teacher well-being*. Psychology Press.
<https://doi.org/10.4324/9780203465400>
- House, R. J. (1996). Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy and a reformulated theory. *The Leadership Quarterly*, 7, 323-352. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(96\)90024-7](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(96)90024-7)
- House, R. J. & Dessler, G. (1974). The path-goal theory of leadership: Some post hoc and a priori tests. In J. G. Hunt ve L. L. Larson (Eds.), *Contingency Approaches to Leadership*. Southern Illinois University Press.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2020). *Educational administration: Theory, research, and practice* (Ç. S. Turan; 7th ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hoy, W. K. & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: no justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259.
<https://doi.org/10.1108/09513540410538831>
- Hoyle, J. (2007). *Leadership and futuring: Making visions happen*. SAGE Publications.
- Huang, H.-M. & Liaw, S.-S. (2007). Exploring learners' self-efficacy, autonomy, and motivation toward e-learning. *Perceptual and Motor Skills*, 105(2), 581-586.
<https://doi.org/10.2466/pms.105.2.581-586>
- Huang, S., Yin, H. & Lijie, L. (2019). Job characteristics and teacher well-being: the mediation of teacher self-monitoring and teacher self-efficacy. *Educational Psychology*, 39(3), 313-331.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1543855>
- Huta, V. & Ryan, R. M. (2010). Pursuing pleasure or virtue: The differential and overlapping well-being benefits of hedonic and eudaimonic motives. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 11, 735-762. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9171-4>
- Hutcheson, M. (2016). *The influence of autonomy, competence, and relatedness on teacher well-being* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Mercer University.
- Illich, I. (2010). *Okulsuz toplum* (Çev. Öner, C.). Oda Yayınları.
- İme, Y. & Öztosun, A. (2020). Pozitif psikoloji ekseninde iyi oluş. In D. Ümmet (Ed.), *Tüm kavram ve yaklaşımlarıyla pozitif psikoloji* (s. 143-166). Pegem Akademi.

- İnce, A. (2022). *Covid 19 sürecinde öğretmenlerin pozitif liderlik algıları ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Ingersoll, R., M. (1997). The status of teaching as a profession: 1990-1991. *National Center for Educational Statistics (NCES 97-104)*, 1-68.
- Ingersoll R., M. (1996). Teachers' decision-making power and school conflict. *Sociology of Education*, 69(2), 159–176. <https://doi.org/10.2307/2112804>
- Işık, U. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları, program özerkliği ve özel eğitime yönlendirme davranışlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- İşman, A. & ESKİCUMALI, A. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Değişim Yayınları. Değişim Yayınları.
- Jacobs, C., Pfaff, H., Lehner, B., Driller, E., Nitzsche, A., Stieler-Lorenz, B., Wasem, J. & Jung, J. (2013). The influence of transformational leadership on employee well-being: Results from a survey of companies in the information and communication technology sector in Germany. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 55, 772-778. <https://doi.org/10.1097/JOM.0b013e3182972ee5>
- Janda, K. F. (1960). Towards the explication of the concept of leadership in terms of the concept of power. *Human Relations*, 13(4), 345-363. <https://doi.org/10.1177/001872676001300404>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H. & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109, 1010-1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Jones, C., Hadley, F., Waniganayake, M. & Johnstone, M. (2019). Find your tribe! Early childhood educators defining and identifying key factors that support their workplace wellbeing. *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(4), 326–338.
- Jose, A. & Thibodeaux, M. S. (1999). Institutionalization of ethics: The perspective of managers. *Journal of Business Ethics*, 22(2), 133-143. <https://doi.org/10.1023/A:1006027423495>
- Kabaalioğlu, H. & Yıldırım, T. (1995). *Türkiye'nin idari teşkilatı*. Kazancı Yayınları.
- Kahraman, G. (2021). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile ilişkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Kahraman, G. & Arastaman, G. (2022). The relationship between transformational leadership of principals and subjective well-being of teachers: A correlational study. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1016859>
- Kahya, E. (2023). *Okul yöneticilerinin dönüştürücü liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Kansu, G. (2018). *Teacher wellbeing as the predictor of teacher-student interpersonal relationships in efl classrooms* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi.
- Karabacak, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Karaca, A. A. & Lapa, T. Y. (2016). Examining of leisure time participation, psychological well-being and leisure negotiation of university students. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3293-3304.
- Karakuş, M., Ersözlü, Z., Uşak, M. & Ocean, J. (2021). Self-efficacy, affective well-being, and intent-to-leave by science and mathematics teachers: A structural equation model. *Journal of Baltic Science Education*, 20(2), 237-251. <https://doi.org/10.33225/jbse/21.20.237>
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56.
- Katz, D. & Kahn, R. L. (1966). *The social psychology of organizations*. Wiley.
- Kaufman, R. (2001). Coalition activity of social change organizations in a public campaign. *Journal of Community Practice*, 9(4), 21-41. https://doi.org/10.1300/J125v09n04_02
- Keçeci, B. (2020). Pozitif psikoloji: Kuramsal gelişime bir bakış. In D. Ümmet (Ed.), *Tüm kavram ve yaklaşımlarıyla pozitif psikoloji* (s. 1-14). Pegem Akademi.
- Keldal, G. (2015). Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği'nin Türkçe formu: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness and Well-Being*, 3, 103-115.
- Keleş, G. Ö. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüştürücü liderlik özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Muğla ili örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Üniversitesi.

- Kelloway, E. K., Turner, N., Barling, J. & Loughlin, C. (2012). Transformational leadership and employee psychological well-being: The mediating role of employee trust in leadership. *Work & Stress*, 26(1), 39-55. <https://doi.org/10.1080/02678373.2012.660774>
- Kermen, U., Tosun, N. İ. & Doğan, U. (2016). Yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşun yordayıcısı olarak sosyal kaygı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 20-29.
- Kesik, F. & Bayram, A. (2015). Eğitim sisteminin eleştirel pedagoji perspektifinden bir değerlendirmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 900-920.
- Kessels, C. (2010). *The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Leiden Üniversitesi.
- Kets de Vries, M. (2007). *Liderliğin gizemi* (Z. Dicleli, Trans.). Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Keyes, C. L. M. & Annas, J. (2009). Feeling good and functioning well: Distinctive concepts in ancient philosophy and contemporary science. *The Journal of Positive Psychology*, 4, 197-201. <https://doi.org/10.1080/17439760902844228>
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D. & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Khan, A., Nawaz, A. & Khan, U., I. (2016). Leadership theories and styles: A literature review. *Journal of Resources Development and Management*, 16.
- Kilgallon, P., Maloney, C. & Lock, G. (2008). Early childhood teachers' sustainment in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(2), 41-54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2008v33n2.3>
- Kılıç, A. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile işten ayrılma niyeti algıları arasındaki ilişki: Öznel iyi oluşun aracılık rolü* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kılınç, A., Ç., Bozkurt, E. & İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 9(18), 77-98.

- Kırılmaz, H. & Ayparçası, F. (2016). Modernizm ve postmodernizm süreçlerinin tüketim kültürüne yansımaları. *İnsan ve İnsan*, 3(8), 32-58. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.280014>
- Kiriş, B. (2016). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., Perry, N. E. & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165. <https://doi.org/10.1037/a0026253>
- Klingensmith, E. N. (2007). *The relative impact of principal managerial, instructional, and transformational leadership on student achievement in Missouri middle level schools* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. University of Missouri Columbia.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational wellbeing and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702-715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>
- Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği: Yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik, modern, çağdaş ve güncel yaklaşımlar*. Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Koh, W. L., Steers, R. M. & Terborg, J. R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16(4), 319-333. <https://doi.org/10.1002/job.4030160404>
- Kondakci, Y., Zayim Kurtay, M. & Caliskan, O. (2019). Antecedents of continuous change in educational organizations. *International Journal of Educational Management*, 33(6), 1366-1380. <https://doi.org/10.1108/ijem-11-2018-0349>
- Koontz, H., O'Donnell, C. & Weihrich, H. (1984). *Management* (8th International student ed.). McGraw-Hill International.
- Kouni, Z., Koutsoukos, M. & Panta, D. (2018). Transformational leadership and job satisfaction: The case of secondary education teachers in Greece. *Journal of Education and Training Studies*, 6(10), 158-168.

- Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (2002). *The leadership challenge (3rd Ed)*. Jossey-Bass.
- Köylü, D. & Gündüz, Y. (2019). Öğretmenlerin karar alma sürecine katılım düzeylerinin örgütsel bağlılık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 279-299.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Kuloğlu, E. M. (2023). *Program özerkliği, öğretmen özerkliği, öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık ve TBAP arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kuyucu, E. (2023). *Öğretmenlerin yöneticilerinin dönüştürücü liderlik rollerine yönelik algılarının örgütsel bağlılık düzeyleri ile ilişkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adıyaman Üniversitesi.
- Kuyumcu, B. (2012). Türk ve İngiliz üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş duygusal farkındalık ve duygularını ifade etmelerinin ülke ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-24.
- Kürkçü, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Kürücü, Z. (2022). *Okullarda algılanan yönetici desteği ile öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- LaCoe, C. S. (2006). *Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how current public school climate affects teacher autonomy* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. University of Pennsylvania
- Laitinen, S. (2022). Work-related well-being profiles among health education teachers. *Education Sciences*, 12, 343. <https://doi.org/10.3390/educsci12050343>
- Lam, S.-f., Cheng, R. W.-y. & Choy, H. C. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction*, 20(1), 487-497.
- Lamb, T. E. (2007). Learner autonomy and teacher autonomy, synthesising an agenda. In E. Lamb T. ve H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* John Benjamins.

- Lambert, L., Passmore, H.-A. & Holder, M. D. (2015). Foundational frameworks of positive psychology: Mapping well-being orientations. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 56(3), 311-321. <https://doi.org/10.1037/cap0000033>
- Law, S. & Glover, D. (2000). *Educational Leadership and Learning: Practice, Policy and Research*. Open University Press.
- Lawrence, D. F., Loi, N. M. & Gudex, B. W. (2019). Understanding the relationship between work intensification and burnout in secondary teachers. *Teachers and Teaching*, 25(2), 189-199. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1544551>
- Lawson, T. (2004). Teacher autonomy: Power or control? *Education 3-13*, 32(3), 3-18. <https://doi.org/10.1080/03004270485200261>
- Lee, A. N. & Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 41, 67-79. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.006>
- Lee, J., Krause, A. E. & Davidson, J. W. (2017). The PERMA well-being model and music facilitation practice: Preliminary documentation for well-being through music provision in Australian schools. *Research Studies in Music Education*, 39(1), 73-89. <https://doi.org/10.1177/1321103x17703131>
- Leithwood, K. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-13.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129. <https://doi.org/10.1108/09578230010320064>
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199. <https://doi.org/10.1080/15700760500244769>
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Open University Press.
- Leithwood, K., Leonard, L. & Sharratt, L. (1998). Conditions Fostering Organizational Learning in Schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-276. <https://doi.org/10.1177/0013161x98034002005>
- Leithwood, K., Menzies, T., Jantzi, D. & Leithwood, J. (1996a). School restructuring, transformational leadership and the amelioration of teacher burnout. *Anxiety*,

- Stress & Coping: An International Journal*, 9, 199-215.
<https://doi.org/10.1080/10615809608249402>
- Leithwood, K., Menzies, T., Jantzi, D. & Leithwood, J. (1996b). School restructuring, transformational leadership and the amelioration of teacher burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 9(3), 199-215. <https://doi.org/10.1080/10615809608249402>
- Leithwood, K. & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.
<https://doi.org/10.1177/0013161x11436268>
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P. & Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 529-545.
<https://doi.org/10.1007/BF03173470>
- Lin, Q. & Gao, X. (2023). Exploring the predictors of teachers' teaching autonomy: A three-level international study. *Teaching and Teacher Education*, 135, 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104338>
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Authentik.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00006-6](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00006-6)
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied linguistics*, 20(1), 71-94. <https://doi.org/10.1093/applin/20.1.71>
- Liu, L., Liu, P., Yang, H., Yao, H. & Thien, L. M. (2022). The relationship between distributed leadership and teacher well-being: The mediating roles of organisational trust. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17411432221113683>
- Lomas, T., Hefferon, K. & Ivztan, I. (2014). *Applied positive psychology: Integrated positive practice*. Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781473909687>
- Lord, R. G. & Maher, K. J. (1991). *Leadership and information processing: Linking perceptions and performance*. Unwin Hyman.
- Louis, K., S. & Smith, B. (1991). Restructuring, teacher engagement and school culture: Perspectives on school reform and the improvement of teacher's work. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(1), 34-52.
<https://doi.org/10.1080/0924345910020104>

- Lunenburg, F. C. (2003). Emerging perspectives: The usefulness of the construct of transformational leadership in educational organizations. Annual Meeting of the National Council of Professors of Educational Administration, Sedona, AZ.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (1996). *Educational administration: Concepts and practices*. Belmont :Wadsworth Pub. Co.
- Liotard, J.-F. (1994). *Lessons on the Analytic of the Sublime: Kant's Critique of Judgment, [Sections] 23-29*. Stanford University Press.
- Maddux, J. E. & Gosselin, J. T. (2012). Self-efficacy. In *Handbook of self and identity, (2nd ed, s. 198-224)*. The Guilford Press.
- Maheshwari, G. (2022). Influence of Teacher-Perceived Transformational and Transactional School Leadership on Teachers' Job Satisfaction and Performance: A Case of Vietnam. *Leadership and Policy in Schools*, 21(4), 876-890. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1866020>
- Mahony, P., Hextall, I., & Richardson, M. (2011). 'Building Schools for the Future': reflections on a new social architecture. *Journal of Education Policy*, 26(3), 341-360. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.513741>
- Maslach, C., Schaufeli, W., B. & Leiter, M., P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- McCann, J. & Holt, R. (2009). Ethical leadership and organizations: An analysis of leadership in the manufacturing industry based on the perceived leadership integrity scale. *Journal of Business Ethics*, 87(2), 211-220. <https://doi.org/10.1007/s10551-008-9880-3>
- McGrath, I. (2000). Teacher autonomy. In B. Sinclair, I. McGrath ve E. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (s. 100-110). Longman.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. McGraw-Hill.
- McGregor, J. A., Camfield, L. & Woodcock, A. (2009). Needs, wants and goals: Wellbeing, quality of life and public policy. *Applied Research in Quality of Life*, 4, 135-154. <https://doi.org/10.1007/s11482-009-9069-7>
- McInerney, D. M., Ganotice, F. A., King, R. B., Morin, A. J. S. & Marsh, H. W. (2015). Teachers' commitment and psychological well-being: Implications of self-beliefs for teaching in Hong Kong. *Educational Psychology*, 35(8), 926-945. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.895801>

- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- MEB. (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Medley, D. M. (1977). *Teacher competence and teacher effectiveness : A review of process-product research*. American Association of Colleges for Teacher Education.
- Mercer, S., Oberdorfer, P. & Saleem, M. (2016). Helping language teachers to thrive: Using positive psychology to promote teachers' professional well-being. In *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching*. (s. 213-229). Springer International Publishing AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-32954-3>
- Merriam-Webster. (2019). Autonomy. In Merriam-Webster.com dictionary. Retrieved February13, 2023,. In <https://www.merriam-webster.com/dictionary/autonomy>
- Merrit, M., R. & Procter, A., N., M. (2022). Transformational leadership's influence on teacher well-being in international schools. *Philosophy of International Journal*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.23880/phij-16000235>
- Mete, U. (2018). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik özellikleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Meyer, J., W. & Rowan, B. (1978). The structure of educational organizations. In M. Meyer (Ed.), *Environments and Organizations* (s. 78-109). Jossey-Bass, San Francisco.
- Michalos, A. C. (2017). Education, happiness and wellbeing. In A. C. Michalos (Ed.), *Connecting the Quality of Life Theory to Health, Well-being and Education: The Selected Works of Alex C. Michalos* (s. 277-299). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-51161-0_12
- Miskel, C. G. (1982). Motivation in Educational Organizations. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 65-88. <https://doi.org/10.1177/0013161x82018003005>
- Mockler, N. (2011). Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517-528. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602059>
- Mombourquette, C. (2017). The role of vision in effective school leadership. *International Studies in Educational Administration*, 45(1), 19-37.

- Morgeson, F. P., Delaney-Klinger, K. & Hemingway, M. A. (2005). The importance of job autonomy, cognitive ability, and job-related skill for predicting role breadth and job performance. *J Appl Psychol*, 90(2), 399-406. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.2.399>
- Mudrak, J., Zabrodska, K., Kveton, P., Jelinek, M., Blatny, M., Solcova, I. & Machovcova, K. (2018). Occupational well-being among university faculty: A job demands-resources model. *Research in Higher Education*, 59(3), 325-348. <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9467-x>
- Muffs, M. L. (1998). *Relationships among autonomy, job satisfaction, and the intention to leave teaching: a study of elementary classroom teachers*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. University of Massachusetts Amherst.
- Munir, F., Nielsen, K., Garde, A. H., Albertsen, K. & Carneiro, I. G. (2012). Mediating the effects of work-life conflict between transformational leadership and health-care workers' job satisfaction and psychological wellbeing. *Journal of Nursing Management*, 20(1), 512–521. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2011.01308.x>
- Mustafa, M. & Cullingford, C. (2008). Teacher autonomy and centralised control: The case of textbooks. *International Journal of Educational Development*, 28(1), 81-88. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2007.07.003>
- Nartgün, S., Ş. (2021). Örgütlerde çatışma ve yönetimi. In K. Yılmaz ve K. Demir (Eds.), *Eğitim yönetimi kuram ve uygulama* (s. 233-260). Pegem Akademi.
- Nemanich, L. A. & Keller, R. T. (2007). Transformational leadership in an acquisition: A field study of employees. *The Leadership Quarterly*, 18, 49-68. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.11.003>
- Newstrom, J. W. & Davis, K. (2002). *Organizational behavior : human behavior at work* (11th ed.). McGraw-Hill-Irwin.
- Ngui, G. K. & Lay, Y. F. (2019). The predicting roles of self-efficacy and emotional intelligence and the mediating role of resilience on subjective well-being: A pls-sem approach. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 27(2), 1-25.
- Nguni, S., Slegers, P. & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177. <https://doi.org/10.1080/09243450600565746>

- Nguni, S. C. (2005). *Transformational leadership in Tanzanian education: a study of the effects of transformational leadership on teachers' job satisfaction, organizational commitment and organizational citizenship behaviour in Tanzanian primary and secondary schools* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Radboud University Nijmegen
- Nguyen, T. H. D. (2019). *Teacher autonomy in Finnish primary school: An exploratory study about classroom teachers' perceptions* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Tampere University.
- Nielsen, K. & Munir, F. (2009). How do transformational leaders influence followers' affective well-being? Exploring the mediating role of self-efficacy. *Work & Stress*, 23(4), 313-329. <https://doi.org/10.1080/02678370903385106>
- Ninkovic, S. R., Knezevic, F. & Olivera, C. (2018). Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 49-64. <https://doi.org/10.1177/1741143216665842>
- Noormohammadi, S. (2014). Teacher reflection and its relation to teacher efficacy and autonomy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1380-1389. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.556>
- Normianti, H., Aslamiah, A. & Suhaimi, S. (2019). Relationship of transformational leaders of principal, teacher motivation, teacher organization commitments with performance of primary school teachers in Labuan Amas Selatan, Indonesia. *European Journal of Education Studies*, 0. <https://doi.org/10.46827/ejes.v0i0.2308>
- Northouse, P. G. (2019). *Leadership: Theory and practice* (8th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- O'Hara, D. P. (2006). *Teacher autonomy: Why do teachers want it, and how do principals determine who deserves it?* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. University of Pennsylvania.
- Odabaşı, A. M. (2023). *Öğretmenlerin öznel iyi oluşu ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume II)*. <https://doi.org/doi:https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>

- Oldham, G. R. & Hackman, J. R. (2010). Not what it was and not what it will be: The future of job design research. *Journal of Organizational Behavior*, 31, 463-479. <https://doi.org/10.1002/job.678>
- Olken, F. & Rotem, D. (1995). Random sampling from databases: a survey. *Statistics and Computing*, 5(1), 25-42. <https://doi.org/10.1007/BF00140664>
- Oshana, M. (2003). How much should we value autonomy? *Social Philosophy and Policy*, 20(2), 99-126. <https://doi.org/10.1017/S0265052503202041>
- Owens, R. E. & Valesky, T. C. (2015). *Organizational behavior in education: Leadership and school reform* (11th ed.). Prentice Hall.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu. (2022, 14 Şubat). Resmî Gazete (Sayı: 31750).
- Özdemir, İ. (2014). Postmodern düşüncenin Türkiye’de eğitim sistemine yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi* 44(204), 18-41.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Anı Yayıncılık.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Pegem Yayınları.
- Özdoğan, B. (1997). *Çocuk ve oyun* (2nd ed.). Anı Yayıncılık.
- Özgenel, M. & Hıdıroğlu, A. (2019). Liderlik stillerine göre ortaya çıkan bir tutum: Örgütsel sinizm. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1003-1043.
- Özkara, Z., U. & Sağlam-Arı, G. (2019). *Örgütlerde güven ve liderlik kavramları-kuramlar-modeller ve uygulama*. Gazi Kitabevi.
- Öztürk, A. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları yaşam amaçları ve sosyal desteğin öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 338-347.
- Öztürk, İ. (2020). Liderliğe özellikler yaklaşımı, davranışçı yaklaşım ve durumsallık yaklaşımı. In *Liderlik: Kuram, araştırma ve uygulama* (1st ed., s. 7-43). Pegem Akademi.
- Öztürk, İ., H. . (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Page, D. & Wong, T. P. (2000). A conceptual framework for measuring servant leadership. *The human factor in shaping the course of history and development*, 69, 110.
- Paige, G. D. (1977). *The scientific study of political leadership*. Free Press.

- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr ve P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, s. 1-49). JAI Press.
- Pan, H.-L. W., Chung, C.-H. & Lin, Y.-C. (2023). Exploring the Predictors of Teacher Well-Being: An Analysis of Teacher Training Preparedness, Autonomy, and Workload. *SUSTAINABILITY*, 15(7), 5804. <https://doi.org/10.3390/su15075804>
- Park, C., Lim, D. & Ju, B. (2016). Transformational Leadership and Teacher Engagement in an International Context. In (s. 22-42). <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-9948-9.ch002>
- Park, R. & Searcy, D. (2012). Job Autonomy as a Predictor of Mental Well-Being: The Moderating Role of Quality-Competitive Environment. *Journal of Business and Psychology*, 27(3), 305-316. <https://doi.org/10.1007/s10869-011-9244-3>
- Parker, P. D. & Martin, A. J. (2009). Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 68-75.
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S. & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 503-513. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.001>
- Parkes, K. R. & von Rabenau, C. (1993). Work characteristics and well-being among psychiatric health-care staff. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 3, 243-259. <https://doi.org/10.1002/casp.2450030403>
- Patterson, K. A. (2003). *Servant leadership: A theoretical model* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Regent University.
- Pattnaik, S. C. & Sahoo, R. (2021). Transformational leadership and organizational citizenship behaviour: the role of job autonomy and supportive management. *Management Research Review*, 44(10), 1409-1426. <https://doi.org/10.1108/mrr-06-2020-0371>
- Pawelski, J. O. & Moores, D. J. (2013). *The eudaimonic turn: Well-being in literary studies*. Fairleigh Dickinson University Press. <https://books.google.com.tr/books?id=SZZyyL2di9cC>
- Pazar, B. (2021). *Öğretmen özerkliği ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.

- Pearson, L. C. & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the Teaching Autonomy Scale. *The Journal of Educational Research*, 86, 172-178. <https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941155>
- Pearson, L. C. & Moomaw, W. E. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, 29(1), 38-54.
- Pekbay, M. (2021). *Self-efficacy as the predictor of L2 English teachers' well-being* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Peng, Y., Wu, H. & Guo, C. (2022). The relationship between teacher autonomy and mental health in primary and secondary school teachers: The chain-mediating role of teaching efficacy and job satisfaction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 15021. <https://doi.org/10.3390/ijerph192215021>
- Phillips, A. S. & Bedeian, A. G. (1994). Leader-follower exchange quality: The role of personal and interpersonal attributes. *Academy of Management Journal*, 37, 990-1001. <https://doi.org/10.2307/256608>
- Piaget, J. (1948). *The moral judgment of the child*. Free Press.
- Pianta, R., C. & Hamre, B., K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Pillay, H., Goddard, R. & Wilss, L. (2005). Well-being, burnout and competence : Implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(2), 22-33. <https://doi.org/10.14221/ajte.2005v30n2.3>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H. & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1, 107-142. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(90\)90009-7](https://doi.org/10.1016/1048-9843(90)90009-7)
- Ponder, A. L. (2023). *Influence of rural arizona principals' transformational leadership on teachers' organizational commitment: Teachers' perspectives* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Grand Canyon University.
- Ponton, M., Derrick, G., Hall, J. M., Rhea, N. & Carr, P. (2005). The relationship between self-efficacy and autonomous learning: The development of new instrumentation. *International Journal of Self-Directed Learning*, 2(1), 50-61.

- Porter, A. C. (1989). External standards and good teaching: The pros and cons of telling teachers what to do. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(4), 343-356. <https://doi.org/10.3102/01623737011004343>
- Puccio, G., Murdock, M. & Mance, M. (2011). *Creative leadership: Skills that drive change* (2nd ed.). Sage Publications.
- Purwanto, A., Singgih, E., J., I., Goestjahjanti, S. F., Fahlevi, M., Nadeak, M., Fahmi, K., Anwar, R. & Asbari, M. (2020). The role of job satisfaction in the relationship between transformational leadership, knowledge management, work environment and performance. *Solid State Technology*, 63(2), 293-314.
- Qiu, X. & Li, Z. (2022). A research of occupational happiness of primary school teachers based on JD-R Model. *International Journal of Multidisciplinary in Management and Tourism*, 6(1), 47–61. <https://doi.org/10.14456/ijmmt.2022.5>
- Quinn, R. E. & Spreitzer, G. M. (1997). The road to empowerment: Seven questions every leader should consider. *Organizational Dynamics*, 26, 37-49. [https://doi.org/10.1016/S0090-2616\(97\)90004-8](https://doi.org/10.1016/S0090-2616(97)90004-8)
- Rahm, T. & Heise, E. (2019). Teaching happiness to teachers-development and evaluation of a training in subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 10, 2703. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02703>
- Rajesh, C., Ashok, L., Rao, C. R., Kamath, V., Kamath, A. & Chandra Sekaran, V. (2020). Predictors of psychological well-being among high school teachers: A cross-sectional study from Southern India. *Indian Journal of Community Health*, 32(4), 722-726. <https://doi.org/10.47203/ijch.2020.v32i04.019>
- Ramos, C. R. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*(8), 183-202. <https://doi.org/10.14483/22487085.10510>
- Rana, V. (2017). Teachers as a social engineer and backbone of society. *International Journal of Applied Research*, 3(8), 869-871.
- Razik, T. A. & Swanson, A. D. (2001). *Fundamental concepts of educational leadership and management*. Prentice Hall.
- Reddin, W. J. (1970). *Managerial effectiveness*. Mc Graw-Hill Book Company.
- Reinhardt, A. C. (2004). Discourse on the transformational leader metanarrative or finding the right person for the job. *ANS. Advances in nursing science*, 27(1), 21-31. <https://doi.org/10.1097/00012272-200401000-00004>
- Renshaw, T., Bolognino, S., Fletcher, S. & Long, A. (2015). Using mindfulness to improve well-being in schools. *NASP Communiqué*, 43, 4-8.

- Retallick, J. & Butt, R. (2004). Professional well-being and learning: A study of teacher-peer workplace relationships. *The journal of Educational Enquiry*, 5(1), 85-99.
- Robbins, S. P. (1994). *Essentials of organizational behavior* (4th ed.). Prentice Hall.
- Robbins, S. P. (1997). *Organizational behavior* (7th, Ed.). Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs.
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing-teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and child psychology*, 29(4), 8-17.
- Rogers, C., R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: As developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science. Formulations of the person and the social context* (Vol. 3, s. 184-256). McGraw-Hill.
- Rogers, S. L., & Cruickshank, T. (2021). Change in mental health, physical health, and social relationships during highly restrictive lockdown in the COVID-19 pandemic: Evidence from Australia. *PeerJ*, 9, 1-28.
<https://doi.org/10.7717/peerj.11767>
- Rosenblatt, Z. (2004). Skill flexibility and school change: A multi-national study. *Journal of Educational Change*, 5(1), 1-30.
<https://doi.org/10.1023/B:JEDU.0000022841.54071.36>
- Rosener, J. B. (2011). Ways women lead. In P. Werhane ve M. Painter-Morland (Eds.), *Leadership, Gender, and Organization* (s. 19-29). Springer Netherlands.
https://doi.org/10.1007/978-90-481-9014-0_3
- Ross, J. A. & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199.
<https://doi.org/10.1080/09243450600565795>
- Ross, S. W., Romer, N. & Horner, R. H. (2012). Teacher well-being and the implementation of school-wide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(2), 118-128.
<https://doi.org/10.1177/1098300711413820>
- Rowe, W. G. & Guerrero, L. (2013). *Cases in leadership* (3rd ed.). Los Angeles, Calif. London : Sage.
- Rudolph, L. (2006). *Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how it relates to job satisfaction* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. University of Pennsylvania.

- Rue, L. W. & Byars, L. L. (2009). *Management: Skills and application* (13th ed.). McGraw-Hill Irwin.
- Rust, D., V. (1991). Postmodernism and its comparative education implications. *Comparative Education Review*, 35(4), 610-626. <https://doi.org/10.1086/447066>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryan, R. M., Huta, V. & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 9, 139-170. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D. & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Ryff, C. D. & Singer, B. H. (2006). Best news yet on the six-factor model of well-being. *Social Science Research*, 35, 1103-1119. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2006.01.002>
- Ryff, C. D., Singer, B.H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *J Happiness Stud*, 9, 13-39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Rytzler, J. (2019). Turning the gaze to the self and away from the self – Foucault and Weil on the matter of education as attention formation. *Ethics and Education*, 14(3), 285-297. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1617452>
- Safia, M. (2020). *Öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların öğrenen örgüt olma ve öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.*

- Sahetmammedov, R. (2023). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin mizah davranışları ile öğretmenlerin öznel iyi oluşu arasındaki ilişki [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.*
- Sasmoko, S., Herisetyantri, I., Suroso, J. S. & Ying, Y. (2017). Am i a well-being teacher?(A review of subjective well-being for elementary teachers). *Man in India*, 97(19), 293-300.
- Schaufeli, W. B. (2015). Engaging leadership in the job demands-resources model. *The Career Development International*, 20, 446-463. <https://doi.org/10.1108/CDI-02-2015-0025>
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schermerhorn, J. R., Osborn, R. N., Uhl-Bien, M. & Hunt, J. G. (2011). *Organizational behavior*. John Wiley & Sons.
- Schoch, S., Keller, R., Buff, A., Maas, J., Rackow, P., Scholz, U., Schüler, J. & Wegner, M. (2021). Dual-focused transformational leadership, teachers' satisfaction of the need for relatedness, and the mediating role of social support. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.643196>
- Scott, W. R. (1995). *Institutions and organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Selamat, N., Nordin, N. & Adnan, A. A. (2013). Rekindle teacher's organizational commitment: the effect of transformational leadership behavior. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 566-574.
- Seligman, M., E., P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 2(2002), 3-12.
- Seligman, M., E., P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. NY: Free Press.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Sen, A., K. (1992). *Inequality re-examined*. Clarendon Press.

- Sesli, E. (2023). *Dönüşümsel liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen liderliği ve kolektif öğretmen yeterliğinin aracılık rolü* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Sevinç, H. H. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Seymen, S. (2023). *Özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş, iş doyumu ve okul yaşam kalitesi bakımından karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Shamir, B., House, R. J. & Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organization Science*, 4, 577–593.
- Sigler, T. H. & Pearson, C. M. (2000). Creating an empowering culture: examining the relationship between organizational culture and perceptions of empowerment. *Journal of Quality Management*, 5(1), 27-52. [https://doi.org/10.1016/S1084-8568\(00\)00011-0](https://doi.org/10.1016/S1084-8568(00)00011-0)
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518-524.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). Teachers' perceptions of the school goal structure: Relations with teachers' goal orientations, work engagement, and job satisfaction. *International Journal of Educational Research*, 62(1), 199–209. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.004>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114, 68-77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251-1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Slemp, G. R., Kern, M. L. & Vella-Brodrick, D. A. (2015). Workplace well-being: The role of job crafting and autonomy support. *Psychology of Well-Being*, 5(1), 7. <https://doi.org/10.1186/s13612-015-0034-y>
- Sonnentag, S. (2015). Dynamics of well-being. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2, 261-293. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111347>
- Sönmez, V. (2014). *Eğitim felsefesi* (12th ed.). Anı Yayınları.

- Söylemez, M. (2019). *Dönüşümsel liderlik, sosyal sermaye, özyeterlilik ve lider-üye etkileşimi ilişkisi: Kocaeli serbest bölgesinde bir araştırma* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sparks, D. (2012). *The relationship between teacher perceptions of autonomy in the classroom and standards based accountability reform* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. University of Maryland.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457-477.
- Spreitzer, G. M. (1996). Social structural characteristics of psychological empowerment. *Academy of Management Journal*, 39(2), 483-504.
- Steinhardt, M. & Dolbier, C. (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American College Health*, 56(4), 445-453. <https://doi.org/10.3200/JACH.56.44.445-454>
- Stiegler, B. (2010). *Taking care of youth and the generations*. Stanford University Press.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership; a survey of the literature. *The Journal of Psychology*, 25, 35-71. <https://doi.org/10.1080/00223980.1948.9917362>
- Stogdill, R. M. (1950). Leadership, membership and organization. *Psychological Bulletin*, 47, 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0053857>
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.
- Strong, L. E. G. (2012). *A psychometric study of the teacher work-autonomy scale with a sample of U.S. teachers* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Lehigh University.
- Sturmfels, M. (2006). Stress, morale, and well-being as constructed by teachers in Victorian Government schools and their impact on school organizational health: A research in progress report. *Post-Script*, 7(1), 21-33.
- Subaşı, A. (2022). *Okul müdürü yönetim tarzları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Sumaryanto, S. (2012). The influence of motivation, work environment, welfare, and principal leadership on the performance of secondary school teachers in Indonesian. *Jurnal Ekonomi dan Kewirausahaan*, 12(12), 37–39.

- Sun, R. & Wang, W. (2017). Transformational leadership, employee turnover intention, and actual voluntary turnover in public organizations. *Public Management Review*, 19(8), 1124-1141. <https://doi.org/10.1080/14719037.2016.1257063>
- Supermane, S. (2019). Transformational leadership and innovation in teaching and learning activities: The mediation effect of knowledge management. *Information Discovery and Delivery*, 47(4), 242-250.
- Symonds, C. R., Martins, A. C. & Hartwell, H. J. (2013). Foodscapes and wellbeing in the workplace: a university setting. *Nutrition and Food Science*, 43(4), 356-364. <https://doi.org/https://doi.org/10.1108/NFS-10-2012-0109>
- Şahin İpek, D. (2017). *The relationship between teacher reflection and teacher autonomy with respect to certain variables* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Şakar, S. A. (2013). *English teachers' self-perceptions of teacher autonomy in middle schools and high schools: The case of Sakarya*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Şentürken, C. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Şentürken, C. & Oğuz, A. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(25), 3260-3283. <https://doi.org/10.26466/opus.650115>
- Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 16(16), 395-422.
- Şişman, M. & Turan, S. (2001). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Pegem Akademi.
- Tabachnick, B.G. & Fidell L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (sixth ed.) Pearson, Boston
- Tafvelin, S., Armelius, K. & Westerberg, K. (2011). Toward Understanding the Direct and Indirect Effects of Transformational Leadership on Well-Being: A Longitudinal Study. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 18(4), 480-492. <https://doi.org/10.1177/1548051811418342>
- Tahaoğlu, F. & Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 274-298.
- Tannenbaum, R. & Schmidt, W. H. (2008). *How to choose a leadership pattern*. Harvard Business Press.

- Tarman, B. (2012). Prospective Teachers' Beliefs and Perceptions about Teaching as a Profession. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 1964-1973.
- Taylor, J., Bradley, S. & Nguyen, A. N. (2003). Job autonomy and job satisfaction: new evidence. *Working Papers 541528, Lancaster University Management School, Economics Department*, 1-24.
- TDK. (2021). Özerklik. In sozluk.gov.tr dictionary. Retrieved March 14, 2023. In <https://sozluk.gov.tr/>
- Tekin, E. G. (2014). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma duygusal zekâ ve sosyal iyi olma düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J. & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(1), 63. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63>
- Tezcan, M. (2019). Postmodernizm ve eğitim. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 26(1), 39-50. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000519
- Thompson, N. & Bates, J. (2009). *Promoting workplace well-being*. Springer.
- Tian, J., Zhang, W., Mao, Y. & Gurr, D. (2022). The impact of transformational leadership on teachers' job burnout: the mediating role of social-emotional competence and student-teacher relationship. *Journal of Educational Administration*, 60(4), 369-385.
- Tok, T. N. & Bacak, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumunu ile yöneticileri için algıladıkları dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1135-1166.
- Tosun, F. (2015). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmen görüşlerine göre araştırılması: Başakşehir ilçe örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Töremen, F. & Yasan, T. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri (Malatya ili örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 27-39.
- Troesch, L. M. & Bauer, C. E. (2017). Second career teachers: Job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 67, 389-398.

- Tsang, K., Du, Y. & Teng, Y. (2022). Transformational leadership, teacher burnout, and psychological empowerment: A mediation analysis. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 50(1), 1-11. <https://doi.org/10.2224/sbp.11041>
- Tsang, K. K., Du, Y. & Teng, Y. (2022). Transformational leadership, teacher burnout, and psychological empowerment: A mediation analysis. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 50(1), 1-11. <https://doi.org/10.2224/sbp.11041>
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tsoukas, H. & Chia, R. (2002). An organizational becoming: Rethinking organizational change. *Organization Science*, 13, 567-582. <https://doi.org/10.1287/orsc.13.5.567.7810>
- Turan, C. (2023). *Algılanan örgütsel destek, örgütsel adalet ve öğretmen iyi oluşu arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Turan, C. & Kılıçoğlu, D. (2022). Algılanan örgütsel destek, örgütsel adalet ve öğretmen iyi oluşu arasındaki ilişki. M. Koçali (Ed.), *Eyfor XIII Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi 2022 içinde* (300 s.). Ankara: EYUDER
- Turan, S. (2014). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Turan, S. & Bektaş, F. (2014). Liderlik. In S. Turan (Ed.), *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Ulutaş, S. (2010). *Kriz yönetimi ve dönüşümcü liderlik* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Usher, E. L. & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 125-141. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.03.002>
- Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education*. Routledge.
- Uzalgiden, M. A. (2019). *Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının öz-yeterlik inançları ve psikolojik ihtiyaçların doyumunda denge değişkenleri açısından incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

- Uzer, M. (2010). *İlköğretim okul yöneticilerinin dönüştürücü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri: Silivri ilçesi örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Uzun, L. (2020). *Teacher wellbeing as the determiner of teacher-student interaction in efl context* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Üzüm, P. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesi (İzmir ili örneği)*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Valckx, J., Vanderlinde, R. & Devos, G. (2020). Departmental PLCs in secondary schools: the importance of transformational leadership, teacher autonomy, and teachers' self-efficacy. *Educational Studies*, 46(3), 282-301. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1584851>
- Valentine, J. W. & Prater, M. (2011). Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: High school principals make a difference. *NASSP Bulletin*, 95(1), 5-30. <https://doi.org/10.1177/0192636511404062>
- Van de Weijer, M., Baselmans, B., Van der Deijl, W. & Bartels, M. (2018). A growing sense of well-being: a literature review on the complex framework well-being. 1-37. <https://psyarxiv.com/3rmx9/>
- Van Petegem, K., Creemers, B. P. M., Rosseel, Y. & Aelterman, A. (2005). Relationships between teacher characteristics, interpersonal teacher behaviour and teacher wellbeing. *The Journal of Classroom Interaction*, 40(2), 34-43.
- Viac, C. & Fraser, P. (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis. *OECD Education Working Papers*, No. 213. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>
- Vitterso, J. (2016). *Handbook of eudaimonic well-being*. Springer International Publishing/Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-42445-3>
- Vroom, V. & Yetton, P. (1973). Leadership and decision-making. *Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press*. <https://doi.org/10.2307/j.ctt6wrc8r>
- Vroom, V. H. & Jago, A. G. (1988). *The new leadership: Managing participation in organizations*. Prentice-Hall, Inc.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of LS Vygotsky: The fundamentals of defectology* (Vol. 2). Springer Science & Business Media.
- Warr, P. (1999). Well-being and the workplace. In *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. (s. 392-412). Russell Sage Foundation.

- Warren, M. A., Donaldson, S. I. & Lee, J. Y. (2018). Applying positive psychology to advance relationship science. In *Toward a positive psychology of relationships: New directions in theory and research*. (s. 9-33). Praeger/ABC-CLIO.
- Waterman, A. S. (1990). The relevance of Aristotle's conception of eudaimonia for the psychological study of happiness. *Theoretical & Philosophical Psychology*, 10(1), 39-44. <https://doi.org/10.1037/h0091489>
- Webb, R., Vulliamy, G., Sarja, A., Hämäläinen, S. & Poikonen, P. L. (2009). Professional learning communities and teacher well-being? A comparative analysis of primary schools in England and Finland. *Oxford Review of Education*, 35(3), 405-422. <https://doi.org/10.1080/03054980902935008>
- Weber, M., Henderson, A. M. & Parsons, T. (1947). *The theory of social and economic organization*, 1st Amer. ed. Oxford University Press.
- Weibler, J. (2004). Democratic leadership. In *Encyclopedia of leadership* (Vol. 1, pp. 331-338). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. <https://books.google.com.tr/books?id=pSzstgEACAAJ>
- Wermke, W. (2013). *Development and autonomy : Conceptualising teachers' continuing professional development in different national contexts* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Stockholm University.
- Wermke, W., Olason Rick, S. & Salokangas, M. (2019). Decision-making and control: perceived autonomy of teachers in Germany and Sweden. *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 306-325. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1482960>
- White, P. A. (1992). Teacher empowerment under "ideal" school-site autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 69-82. <https://doi.org/10.3102/01623737014001069>
- Wilches, U., J. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 12(1), 245-275. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.2720>
- Windlinger, R. (2021). *Leadership in schools and teacher well-being: An investigation of influence processes* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Freiburg Üniversitesi.
- Wisniewska, D. (2018). Current issues in teacher autonomy. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 33, 117-127. <https://doi.org/10.14746/gl.2007.33.10>
- Wissing, M. P. & Van Eeden, C. (2002). Empirical clarification of the nature of psychological well-being. *South African Journal of Psychology*, 32(1), 32-44. <https://doi.org/10.1177/008124630203200105>

- Wiyono, B. B. (2017). The effectiveness of the implementation of principals' transformational leadership in motivating teachers to carry out their profession duties. . *International Journal of Learning and Teaching*, 3(2), 144-147.
- Wong, V., Ruble, L., A., Yu, Y. & McGrew, J., H. . (2017). Too stressed to teach? Teaching quality, student engagement, and iep outcomes. *Exceptional Children*, 83(4), 412-427.
<https://doi.org/10.1177/0014402917690729>
- Xu, H. (2015). The development of teacher autonomy in collaborative lesson preparation: A multiple-case study of EFL teachers in China. *System*, 52, 139-148.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.system.2015.05.007>
- Yakut, S. & Yakut, İ. (2018). Öğretmenlerde psikolojik iyi oluş ve iş yerinde dışlanma ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 13(18), 1357-1376.
- Yaman, B. (2023). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişki [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Yan, H. (2010). A brief analysis of teacher autonomy in second language acquisition. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(2).
<https://doi.org/10.4304/jltr.1.2.175-176>
- Yıldırım, B. (2018). *Eğitim örgütlerinde kültürel liderlik ve meslek ahlakı*. Pegem Akademi.
- Yıldırım, K. (2014). Main factors of teachers' professional well-being. *Educational Research and Reviews*, 9(6), 153-163.
- Yildiz Durak, H. (2023). Conversational agent-based guidance: examining the effect of chatbot usage frequency and satisfaction on visual design self-efficacy, engagement, satisfaction, and learner autonomy. *Education and Information Technologies*, 28(1), 471-488. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11149-7>
- Yıldız, E. (2019). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin bireysel yenilikçilik algılarına etkisi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yılmaz, S. & Arcasoy, G. G. (2019). Dönüşümcü liderlik ve örgütsel sessizlik arasındaki ilişki. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 6(40), 2066-2087.
- Yin, H., Huang, S. & Wang, W. (2016). Work environment characteristics and teacher well-being: The mediation of emotion regulation strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(9).

- Yolcu, O. (2019). *Ortaokul fen bilimleri öğretim programının Stufflebeam Değerlendirme Modeli temelinde öğretmen özerkliği açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Yoon, J. & Thye, S. R. (2002). A dual process model of organizational commitment: Job satisfaction and organizational support. *Work and Occupations*, 29, 97-124.
<https://doi.org/10.1177/0730888402029001005>
- Yukl, G. A. (2012). Effective leadership behavior: What we know and what questions need more attention. *Academy of Management Perspectives*, 26(4), 66-85.
<https://doi.org/10.5465/amp.2012.0088>
- Yukl, G. A. (2013). *Leadership in organizations*. Pearson.
- Yukselir, C. & Ozer, O. (2022). Investigating the interplay between English language teachers' autonomy, well-being and efficacy. *Issues in Educational Research*, 32(4), 1643-1657.
- Zakaria, Z., Don, Y. & Yaakob, M. F. M. (2021). Teachers' well-being from the social psychological perspective. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 10(2), 641-647. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i2.21115>
- Zaloğlu, E. (2023). *The relationship between EFL instructors' wellbeing and their professional autonomy* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86, 981-1015.
<https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zeichner, K. M. & Tabachnick, B. R. (1981). Are the Effects of University Teacher Education 'Washed Out' by School Experience? *Journal of Teacher Education*, 32(3), 7-11.
<https://doi.org/10.1177/002248718103200302>
- Zel, U. (2006). *Kişilik ve liderlik*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Zengin, A. A. (2019). *Algılanan liderlik stiliinin iş yaşam kalitesi üzerine etkisi: X ve y kuşakları arası karşılaştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Nişantaşı Üniversitesi.

- Zengin, R., Akın, M. A. & Karadaş, H. (2021). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2677-2706. <https://doi.org/10.17679/inuefd.9912812>
- Zhu, C., Devos, G. & Li, Y. (2011). Teacher perceptions of school culture and their organizational commitment and well-being in a Chinese school. *Asia Pacific Education Review*, 12(2), 319-328. <https://doi.org/10.1007/s12564-011-9146-0>
- Zhu, W., May, D. R. & Avolio, B. J. (2004). The impact of ethical leadership behavior on employee outcomes: The roles of psychological empowerment and authenticity. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11, 16-26. <https://doi.org/10.1177/107179190401100104>



EKLER

EK 1. Kişisel Bilgiler Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma, dönüşümsel liderlik, öğretmen özerkliği ve öğretmen iyi oluşu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Fırat Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda yürütülen bir yüksek lisans tezine veri toplamak için hazırlanmıştır. Bu çalışma için sizden beklenen her bir maddenin karşısında bulunan size uygun seçeneği işaretlemenizdir. Araştırma için bazı demografik bilgiler istenmekte olup kimlik bilgileriniz veya iletişim bilgileriniz istenmemektedir. Hiçbir sorunun doğru veya yanlış cevabı yoktur. Bu yüzden önemli olan soruları içtenlikle cevaplandırmanızdır. Sizden toplanan veriler başka bir amaç için kullanılmayacak ve gizli tutulacaktır. Çalışmanın amacına ulaşabilmesi için tüm soruların eksiksiz ve gerçekçi biçimde cevaplanması önem arz etmektedir. Katılımlarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim. **Kemal FİDAN / Yüksek Lisans Öğrencisi**

KİŞİSEL BİLGİLER	
Cinsiyet:	☐ Kadın ☐ Erkek
Medeni Durum:	☐ Evli ☐ Bekar
Yaşınız:	
Göreviniz:	☐ Öğretmen ☐ M. Yardımcısı ☐ Müdür
Öğrenim Düzeyiniz:	☐ Önlisans ☐ Lisans ☐ Y. Lisans ☐ Doktora
Branşınız:	
Meslekteki yılınız:	
Çalışma Durumunuz:	☐ Ücretli ☐ Sözleşmeli ☐ Kadrolu
Okul Türünüz:	
Bulunduğunuz Okuldaki Görev Yılınız	
Okuldaki Öğrenci Sayısı:	☐ 0-300 ☐ 301-500 ☐ 501-700 ☐ 701-900 ☐ 901 ve üstü ☐
Okuldaki Öğretmen Sayısı:	☐ 0-19 ☐ 20-39 ☐ 40-59 ☐ 60 ve üstü

EK 2. Dönüşümsel Liderlik Ölçeği

Madde No		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Bazen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Yöneticim için çalışanlarının menfaatleri kişisel çıkarlarından önce gelir.					
2	Yöneticimin tavırları benim ona saygı duymamı sağlar.					
3	Yöneticim güç ve güven duygusunu hissettiren davranışlar sergiler.					
4	Yöneticim önem verdiği değerlerden ve inançlardan bahseder.					
5	Yöneticim güçlü belirgin bir amaca sahip olmanın önemini vurgular.					
6	Yöneticim kararlarının ahlâkî ve etik sonuçlarını hesaba katar.					
7	Yöneticim ortak görev bilincine sahip olmanın önemini vurgular.					
8	Yöneticimle çalışmaktan iftihar ediyorum.					
9	Yöneticim gelecek hakkında iyimser konuşur.					
10	Yöneticim geleceğin getireceği fırsatlardan bahseder.					
11	Yöneticim hedeflere ulaşılacağına olan inancı ile ilgili olarak bize olan güvenini belli eder.					
12	Yöneticim başarılması gereken şeyler hakkında tutkuyla bahseder.					
13	Yöneticim sorunların çözümünde farklı bakış açıları arar.					
14	Yöneticim görevlerin tamamlanabilmesi için yeni yollar önerir.					
15	Yöneticim sorunlara farklı açılardan da bakmamızı ister.					
16	Yöneticim işle ilgili önemli varsayımları hala uygun olup olmadıklarını yeniden değerlendirir.					
17	Yöneticim öğretmeye ve yönlendirmeye zaman harcar.					
18	Yöneticim çalışanlarına, personeli olmalarından daha çok birey olarak davranır.					
19	Yöneticim her çalışanın farklı ihtiyaçlara, arzulara ve yeteneklere sahip olabileceğini dikkate alır.					
20	Yöneticim yeteneklerini geliştirmede çalışanlarına yardım eder.					

EK 3. Öğretmen Özerkliği Ölçeği

Madde No		Tamamen Katlıyorum	Katlıyorum	Bazen Katlıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağıma kendim karar veririm.					
2	Öğretim programını (konu, içerik, kazanım vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlerim.					
3	Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçerim.					
4	Derslerimde kullanacağım ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendim karar veririm.					
5	Dersi planlarken, öğrenci gereksinimlerine göre konu seçimini kendim yaparım.					
6	Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yaparım.					
7	Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yaparım.					
8	Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanırım.					
9	Öğretim programında yer almayan güncel konulara derslerimde yer veririm.					
10	Öğrencilere istediğim konularda ödev veririm.					
11	Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar veririm.					
12	Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirlerim.					
13	Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar veririm.					
14	Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılırım.					
15	Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade ederim.					
16	Meslektaşlarımla ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz.					
17	Veliler ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz.					

EK 4. Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği

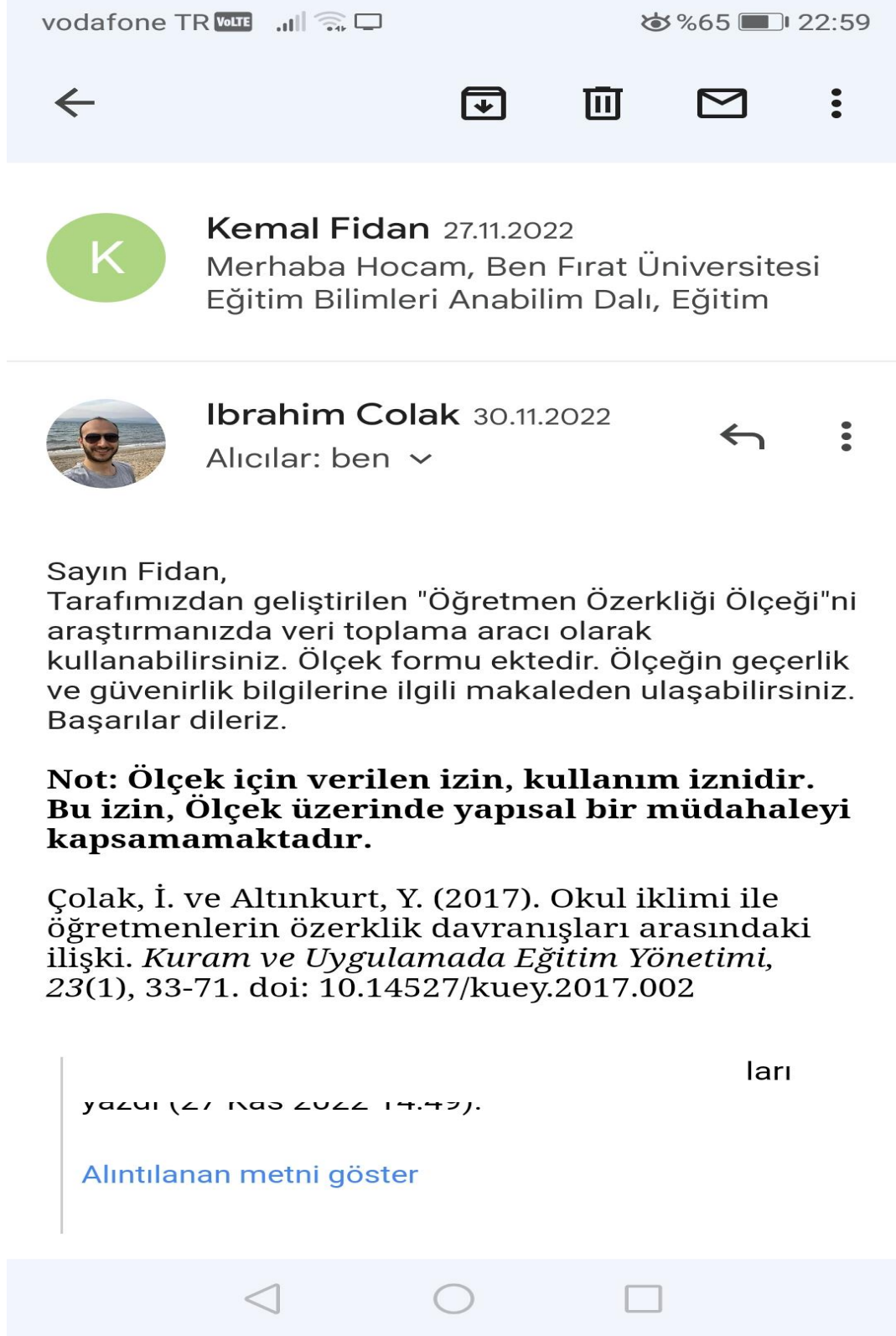
Madde No		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Bazen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Gelecekle ilgili iyimserim.					
2	Kendimi işe yarar (faydalı) hissediyorum.					
3	Kendimi rahatlamış hissediyorum.					
4	Diğer insanlara karşı ilgiliyim.					
5	Farklı işlere zaman ayırabilecek enerjim var.					
6	Sorunlarla iyi bir şekilde başa çıkabilirim.					
7	Açık ve net bir biçimde düşünebiliyorum.					
8	Kendimden memnunum.					
9	Kendimi diğer insanlara yakın hissediyorum.					
10	Kendime güveniyorum.					
11	Kendi kararlarımı kendim verebiliyorum.					
12	Sevildiğimi hissediyorum.					
13	Yeni şeylere karşı ilgiliyim.					
14	Neşeli hissediyorum.					

İZİN BELGELERİ

EK 5. Dönüşümsel Liderlik Ölçeği Uygulama İzni İçin E Mail



EK 6. Öğretmen Özerkliği Ölçeği Uygulama İzni İçin E Mail



EK 7. Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği Uygulama İzni İçin E Mail



EK 8. Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.03.2023-14951



T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
KARARLARI

Oturum Tarihi
03.03.2023

Oturum Saati
10:00

Oturum Sayısı
2023/04

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 03.03.2023 tarihinde saat 10:00'da Kurul Başkanı Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ başkanlığında, aşağıda imzaları bulunan kurul üyelerinin katılımlarıyla toplanarak gündemdeki konuları görüşmüş ve aşağıdaki kararları almıştır.

Karar 13: Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ' ın sorumlu araştırmacı olduğu ve yüksek lisans öğrencisi Kemal FİDAN'a ait, "**Dönüşümsel Liderlik, Öğretmen Özerkliği ve Öğretmen İyi Oluşu Arasındaki İlişki**" başlıklı çalışma etik Kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oy birliğiyle karar verilmiştir.

Kurul Üyeleri:

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Prof. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU
Prof. Dr. Süleyman İLHAN
Prof. Dr. Kenan PEKER
Prof. Dr. İrfan EMRE
Prof. Dr. Taner YILDIRIM
Prof. Dr. Rıfat BİLGİN
Doç. Dr. Haki PEŞMAN
Doç. Dr. Yunus Emre KARAKAYA
Doç. Dr. Ayşe Ülkü KAN
Doç. Dr. Serkan BİÇER

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU	Prof. Dr. Süleyman İLHAN
Prof. Dr. Kenan PEKER	Prof. Dr. Taner YILDIRIM
Prof. Dr. Rıfat BİLGİN	Prof. Dr. İrfan EMRE
Doç. Dr. Haki PEŞMAN	Doç. Dr. Yunus Emre KARAKAYA
Doç. Dr. Ayşe Ülkü KAN	Doç. Dr. Serkan BİÇER

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 9. MEM Anket Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 05.05.2023-321067



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-79137285-605.01-75614328
Konu : Araştırma İzni

04.05.2023

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterliği)

İlgi :a) 14/04/2023 tarih ve 314207 sayılı yazısı.

b) Valilik Makamının 26/04/2023 tarih ve 79137285-605.01-E. 75019194 sayılı onayı.

Danışmanlığını Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ'ın yaptığı Üniversitesiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Programı yüksek lisans öğrencisi Kemal FİDAN'ın "Dönüşümsel Liderlik, Öğretmen Özerkliği ve Öğretmen İyi Oluşu Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tez uygulaması çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı anket uygulamaya veri toplamak için izin isteği ilgi (a) yazınız ile Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Söz konusu anket uygulama çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı il merkezinde bulunan liselerde görev yapan öğretmenlere yönelik olarak uygulanabilmesi için Valilik Makamından alınan ilgi (b) onay ve anket ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Mehmet YİĞİT
Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Makam Onayı (1 sayfa)
- 2- Anket (2) sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
05.05.2023



-ebys
'HK1
cmur
3670
bilir.





09.05.2023-321207
T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : E-80802877-605.01-321207
Konu : Araştırma İzni Hk.

09.05.2023

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜNE

İlgi : 13.04.2023 tarihli, 314094 sayılı ve "Anketler-Kemal FİDAN" konulu yazı

İlgi sayılı yazınız gereği; Elazığ Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünün "Araştırma İzni" konulu, 04.05.2023 tarihli ve E-79137285-605.01-75614328 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgileriniz ile gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Soner ÖZGEN
Rektör Yardımcısı

Ek: Yazı (5 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-79137285-605.01-75019194
Konu : Araştırma İzni

26/04/2023

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21/01/2020 tarih ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı genelgesi.,
b) Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 14/04/2023 tarih ve 314207 sayılı yazısı.

Danışmanlığını Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ'ın yaptığı Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Programı yüksek lisans öğrencisi Kemal FİDAN'ın "Dönüştürsel Liderlik Öğretmen Özerkliği ve Öğretmen İyi Oluşu Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tez uygulaması çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı uygulamanın Müdürlüğümüze bağlı il merkezinde bulunan liselerde görev yapan öğretmenlere yönelik anket çalışmasına veri toplamak için izin isteği ilgi (b) yazı ile Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak ilgi (a) genelge çerçevesinde Müdürlüğümüz bünyesinde oluşturulmuş Bilimsel Araştırma İzin Değerlendirme Komisyonu 25.04.2023 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi Ar-Ge Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmıştır. Söz konusu uygulamanın Müdürlüğümüze bağlı il merkezinde bulunan resmi okullarda gerekli verilerin temin edilmesine yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak, okul idaresinin de izni doğrultusunda çalışmaların, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde 24 Nisan 2023 -26 Mayıs 2023 tarihleri arasında uygulamaya dahil edilen konularla sınırlı kalma şartıyla gerçekleştirilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet YİĞİT
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
İdil ÖZDEMİR DOĞAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 10. Orijinallik Raporu



T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
LİSANSÜSTÜ TEZ BENZERLİK RAPORU

FORM
20

I - ÖĞRENCİ BİLGİLERİ

Adı ve Soyadı	Kemal FIDAN	Öğrenci No: 212402106
Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi	
Programı	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Bütünleşik Doktora	

II - TEZ BİLGİLERİ

Tez Başlığı (Enstitü Tescilli)	Dönüşümsel Liderlik, Öğretmen Özerkliği ve Öğretmen İyi Oluşu Arasındaki İlişki
Danışman	Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ
II. Danışman	

III - ENSTİTÜ BENZERLİK RAPORU

Yukarıda bilgileri verilen öğrencimizin tezi, CD ortamında MSWORD ve PDF formatında vermiş olduğu kopyaları kullanarak aşağıda belirtilen filtreler uygulanmak suretiyle TURNİTİN intihal tespit programında analiz edilmiştir:

1. Kaynaklar bölümü hariç
2. Özet ve Abstract dâhil, diğer ön bölümler hariç
3. Alıntılar dâhil
4. Benzerlik oranı %1 ve üzeri ise dâhil

İntihal tespit programının üretmiş olduğu rapora göre ilgili tezin benzerlik oranı

Tez savunma sınavından önce
taranan sayfa sayısı (119)

% 9

Tez Savunma Sınavından sonra
taranan sayfa sayısı (144)

% 10

değerlerine sahip olup Enstitümüzce uygulanan kabul edilebilir üst sınır %25'dir.

Kontrol Personeli Esengül KILIÇ	Tez, veri tabanına saklanmıştır. ☒ Saklanmamıştır. ☐	20/02/2024 _____
Sınav Jüri Üyesi (Unvanı, Adı ve Soyadı)	<u>Düşünce:</u> _____	İmza _____

AÇIKLAMA

1. Form öğrenci tarafından bilgisayar ortamında doldurulur ve üst yazı ekinde savunma sınavı jüri üyelerine gönderilir.
2. Her bir jüri üyesi bu raporu dikkate alarak Tez Bireysel Değerlendirme Formu'nda ve bu formda ilgili alanları doldurmaktadır.

Fırat Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
23119 - Elazığ / TÜRKİYE

<http://ebe.firat.edu.tr/>

Telefon : +90 424 237 0086
Fax: +90 424 237 0087
e-posta: egtbilens@firat.edu.tr

ÖZ GEÇMİŞ

2015 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Amerikan Kültürü ve Edebiyatı bölümünden mezun oldu. 2016 yılında atanarak MEB bünyesinde Siirt Merkez’de İngilizce öğretmeni olarak görevine başladı. 2022 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi bölümünde yüksek lisansa başladı.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

