



**ÖĞRETMENLERİN ÖZNEL İYİ OLUŞU İLE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Mehmet Alp ODABAŞI

Kütahya-2023

T.C.
KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**ÖĞRETMENLERİN ÖZNEL İYİ OLUŞU İLE ÖĞRETMEN
LİDERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Danışman:
Dr. Öğr. Üyesi Evrim EROL

Hazırlayan:
Mehmet Alp ODABAŞI

Kütahya – 2023

Kabul ve Onay

KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri ana bilim dalında, 202285262004 öğrenci numaralı, Mehmet Alp Odabaşı'nın hazırlamış olduğu “ÖĞRETMENLERİN ÖZNEL İYİ OLUŞU İLE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ” başlıklı yüksek lisans/doktora tez çalışması ile ilgili tez savunma sınavı jüri tarafından yapılmış ve adayın tezinin OY BİRLİĞİ ile kabul edilmesine karar verilmiştir.

29/08/2023

Tez Jürisi	İmza	
	Kabul	Ret
Dr. Öğr. Üyesi Evrim EROL (Danışman)		
Dr. Öğr. Üyesi Elif AYDOĞDU		
Doç. Dr. Ceyhun KAVRAYICI		

Onay

Doç. Dr. Eray ACAR

Enstitü Müdürü

Bilimsel Etik Bildirimi

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım “*Öğretmenlerin öznel iyi oluşu ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

29/08/2023

Mehmet Alp ODABAŞI

Özgeçmiş

Lise öğrenimini Tavşanlı İMKB Anadolu Öğretmen Lisesinde tamamlamıştır. Ardından Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümünden 2013 yılında mezun olmuştur. 2013-2017 yılları arasında Kocaeli ili Kandıra ilçesi Seyitaliler Atatürk Ortaokulunda matematik öğretmeni olarak görev yaptıktan sonra kısa bir süre Şehit Abdulsamet Özen Ortaokulunda müdür yardımcılığı görevini yürütmüştür. 2017 yılında tekrar Seyitaliler Atatürk Ortaokuluna dönerek bu okulda müdür yardımcısı olarak görevini sürdürmektedir.



ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÖZNEL İYİ OLUŞU İLE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ODABAŞI, Mehmet Alp
Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Evrim EROL
Ağustos, 2023, 137 sayfa

Bu araştırmada, öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 514 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri, öğretmen liderliği ölçeği ve öğretmen öznel iyi oluş ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma ölçeklerinden elde edilen verilerin analizinde değişkenler arasındaki ikili karşılaştırmalarda, t-testi; üç ve daha fazla karşılaştırmalarda, tek yönlü varyans analizi (ANOVA); ilişkiyi ortaya koymada, Pearson Korelasyon testi ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni yordayıp yordamadığının tespiti için regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri hem ölçek toplamında hem de boyut bazında orta yüksek seviyededir. Öğretmenlerin öznel iyi oluş ölçek geneli ve alt boyutlarının ortalama puanları; yaş, cinsiyet, mesleki kıdem ve örgütsel kıdem değişkenlerinde anlamlı bir farklılık göstermezken öğretmen öznel iyi oluşun alt boyutu olan okul bağlılığı boyutunun ortalama puanları, okul türüne ve branşa göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Öğretmenler, öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek ve öğretmen liderlerin özellikleri boyutları ile öğretmen liderliği genelini orta yüksek seviyede algılamaktadırlar. Öğretmenlerin okul çapında karar alma sürecine katılım ve çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutlarındaki algıları ise orta seviyededir. Öğretmen liderliği genel ortalama puanları; yaş, okul türü, örgütsel kıdem ve branş değişkenlerine göre, öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek boyutunun ortalama puanları; yaş, cinsiyet, okul türü, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre, öğretmen liderlerin özellikleri boyutunun ortalama puanları; yaş ve branş değişkenlerine göre, okul çapında karar alma sürecine katılım boyutunun ortalama puanları; yaş, mesleki kıdem, örgütsel kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Çeşitlilik ve sürekli gelişim alt boyutunun ortalama puanları ise yaş, cinsiyet, okul türü, mesleki kıdem, örgütsel kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin öznel iyi oluş ve alt boyutları ile öğretmen liderliği ve alt

boyutları arasında pozitif anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Son olarak öğretmen öznel iyi oluşun, öğretmen liderliğini yordadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öznel iyi oluş, Öğretmen iyi oluşu, Eğitim liderliği, Öğretmen liderliği, Liderlik.



ABSTRACT**EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS'
SUBJECTIVE WELL-BEING AND TEACHER LEADERSHIP****ODABAŞI, Mehmet Alp****Master Thesis, Department of Educational Sciences****Supervisor: Assit. Prof. Evrim EROL****August, 2023, 137 Pages**

In this study, it was aimed to determine the relationship between teachers' subjective well-being and their perceptions of teacher leadership. The sample of the study consisted of 514 teachers. The research data were collected with teacher leadership scale and teacher subjective well-being scale. In the analysis of the data obtained from the research scales, t-test was used for pairwise comparisons between variables; one-way analysis of variance (ANOVA) was used for three or more comparisons; Pearson Correlation test was used to reveal the relationship and regression analysis was used to determine whether the independent variable predicts the dependent variable.

According to the research findings, teachers' subjective well-being levels are moderately high both in terms of scale and dimension. The average scores of teachers' overall subjective well-being scale and its sub-dimensions; While there is no significant difference in age, gender, professional seniority and organizational seniority variables, the average scores of the dimension of school engagement, which is a sub-dimension of teacher subjective well-being, differ significantly according to school type and branch. While teachers perceive the dimensions of leading teaching and professional development and the characteristics of teacher leaders as well as overall teacher leadership at a medium high level, their perceptions of participation in the school-wide decision-making process and diversity and continuous improvement are at a medium level. Teacher leadership overall average scores; average scores of leading teaching and professional development dimension according to age, school type, organizational seniority and branch variables; the average scores of the dimension of characteristics of teacher leaders according to age, gender, school type, professional seniority and branch variables; mean scores of the dimension of participation in the school-wide decision-making process by age and branch variables; differs significantly according to age, professional seniority, organizational seniority and branch variables. The average scores of the diversity and continuous development sub-dimension do not differ significantly according to age, gender, school

type, professional seniority, organizational seniority, and branch variables. In the study, a positive and significant relationship was found between teachers' subjective well-being and its sub-dimensions and teacher leadership and its sub-dimensions. Finally, it was determined that teacher subjective well-being predicted teacher leadership.

Keywords: Subjective well-being, Teacher well-being, Education leadership, Teacher leadership, Leadership



ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasında “*öğretmenlerin öznel iyi oluşu ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*” konusu ele alınmıştır.

Tezin yürütülmesinde ve yazım sürecinde desteğini benden esirgemeyen, eğitim bilimleri alanında araştırma becerilerimin ve bilgimin gelişmesine katkı sağlayarak bana yol gösteren değerli danışman hocam Dr. Evrim EROL’a, araştırma verilerinin toplanması ve uygulanmasında bana yardımcı olan, tüm öğretmen arkadaşlara ve okul müdürlerine, tez çalışması sürecinde gerekli hassasiyeti gösteren çalışma arkadaşlarıma teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Ayrıca tüm hayatım boyunca her zaman yanımda olan, beni yetiştiren sevgili aileme ve tez araştırma sürecinde beni anlayan, dinleyen, en büyük destekçim olan canım eşim Aspurçe ODABAŞI’ ya sonsuz teşekkür ederim.

Mehmet Alp ODABAŞI

Kütahya, 2023

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ.....	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR	xv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU	2
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	3
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
1.4. SINIRLILIKLAR	5
1.5. TANIMLAR	5

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. LİDERLİĞİN DOĞASI VE TEMEL KAVRAMLAR	7
2.1.1. Liderliğin Tanımı	7
2.1.2. Liderliğin Özellikleri.....	8
2.1.3. Liderin Özellikleri ve Yöneticilik	9
2.1.4. Liderin Etki (Güç) Kaynakları	11
2.1.5. Liderlik Yaklaşımları	12
2.1.5.1. Özellikler Yaklaşımı	13
2.1.5.2. Davranışsal Yaklaşım	14
2.1.5.3. Durumsallık Yaklaşımı	16
2.1.6. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları	21
2.1.6.1. Dönüşümcü Liderlik	22
2.1.6.2. Etkileşimci Liderlik	22
2.1.6.3. Kültürel Liderlik	23
2.1.6.4. Vizyoner Liderlik	24
2.1.6.5. Etik Liderlik	25

2.1.6.6. Teknolojik Liderlik	25
2.1.6.7. Öğretimsel Liderlik	26
2.1.6.8. Dağıtımçı Liderlik	27
2.1.7. Öğretmen Liderliği	28
2.1.7.1. Öğretmen Liderliğinin Temelleri	29
2.1.7.2. Lider Öğretmenlerin Rollerini	30
2.1.7.3. Öğretmen Liderliğinin Güçlü Yönleri	31
2.1.7.4. Öğretmen Liderliğini Engelleleyen Faktörler	32
2.1.7.5. Öğretmen Liderliğini Destekleyen Faktörler	33
2.1.7.6. Öğretmen Liderliği ve Okul Gelişimi	34
2.2. POZİTİF PSİKOLOJİ VE İYİ OLMA HALİ	36
2.2.1. Psikolojik İyi Oluş Kavramı	37
2.2.2. Öznel İyi Oluş Kavramı	37
2.2.3. Öznel İyi Oluşun Boyutları	38
2.2.4. Öznel İyi Oluşu Açıklayan Kuramlar	40
2.2.4.1. Erek (Telic) Kuramı	40
2.2.4.2. Etkinlik (Activity) Kuramı	41
2.2.4.3. Yukarıdan Aşağıya (Top-Down) Karşı Aşağıdan Yukarıya (Bottom-Up) Kuramları	41
2.2.4.4. Çok Yönlü Uyuşmazlık (Multiple Discrepancy) Kuramı	42
2.2.4.5. Mütevazı Beklentiler (Modest Aspirations) Kuramı	43
2.2.4.6. Uyum (Adaptation) Kuramı	43
2.2.5. Öznel İyi Oluşu Etkileyen Faktörler	44
2.2.6. İşyerinde İyi Oluş	47
2.2.7. Öğretmen Öznel İyi Oluş	47
2.3. EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÖZNEL İYİ OLUŞ VE LİDERLİK	48
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	50
2.4.1. Öğretmen Liderliği ile İlgili Araştırmalar	50
2.4.2. Öznel İyi Oluş ile İlgili Araştırmalar	55
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
YÖNTEM	
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	61
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	61
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	62

3.3.1. Öğretmen Liderliği Ölçeği	62
3.3.2. Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği	64
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ	65

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. BULGULAR	68
----------------------------	-----------

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	82
5.2. ÖNERİLER	91
EKLER	94
KAYNAKÇA	99
DİZİN	119

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1: Yönetici ile lider arasındaki farklar	11
Tablo 2.2: Etkileşimci ve Dönüşümcü Liderlik	23
Tablo 2.3: Öznel İyi Oluşun Bileşenleri	39
Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı	61
Tablo 4.1: Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlere İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları	68
Tablo 4.2: Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	70
Tablo 4.3: Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları	72
Tablo 4.4: Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	73
Tablo 4.5: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	74
Tablo 4.6: Örgütsel Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	75
Tablo 4.7: Branş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları	77
Tablo 4.8: Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlere İlişkin Korelasyonel Analiz Sonuçları	78
Tablo 4.9: Regresyon Analizi Sonuçları (Öznel İyi Oluş Bağımsız – Öğretmen Liderliği Bağımlı)	79

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1: Farklı Liderlik Yaklaşımları	12
Şekil 2.2: Reddin'in Temel Liderlik Biçimleri	19
Şekil 2.3: Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Modeli	19
Şekil 2.4: Etkili Liderlik Biçimleri ile Takipçilerin Olgunluk Düzeyi Arasındaki İlişki	20



KISALTMALAR

ANOVA	Tek Yönlü Varyans Analizi
F	Varyans
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MEM	Millî Eğitim Müdürlüğü
N	Katılımcı Sayısı
Ort	Ortalama
p	Anlamlılık Düzeyi
r	Pearson Korelasyon Katsayısı
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
Sd	Serbestlik Derecesi
Ss	Standart Sapma
t	t Puanı
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
vd.	ve diğerleri
β	Standardize Edilmiş Regresyon Katsayısı



TEZ METNİ



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

İnsanların kendilerini ifade etmelerinden öte kendilerini ispat etmeye çalıştığı günümüz dünyasında liderlik, tüm yetenek ve becerileriyle vizyonlarını gerçeğe dönüştürebilen insanların eseridir. Liderler, lider olmak için değil, kendileri olmak hayatlarını yaşamak ve keyif almak için yola çıkarlar. Buradaki esas olan insanların kendilerini tam olarak ifade edebilmeleridir. Bu ifade bir değer içermeye başladığında lider olurlar (Bennis, 1999).

Öğretmenlerin bir lider olarak, diğer öğretmenleri ve öğrencileri etkileyebilmelerinin yolu geçmişte sınıflarının dışına çıkarak bir yöneticilik pozisyonunda olmalarıyla gerçekleşmekteydi. Ancak yirmi birinci yüzyıl öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap verebilmek ve öğrencilerin öğrenmelerini geliştirme yönünde adımlar atabilmek için yapılan çalışmalar yeni bakış açılarının doğmasına ve öğretmen liderliği kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Katzenmeyer ve Moller, 2013). Günümüzde okullar, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenme ve okul gelişimi için birlikte çalışma fırsatının olduğu örgütler olarak görülmektedir (Muijs ve Harris, 2006). Günümüzde okul müdürlerinin liderlik algılarının değişmesinin de etkisiyle öğretmenler sınıflarının ötesinde etkili eğitim-öğretim uygulamalarının geliştirilmesinde, meslektaşlarıyla iş birliği içerisinde okulun gelişiminde etkili liderler olarak ön plana çıkmaktadırlar (Frost ve Harris, 2003; Katzenmeyer ve Moller, 2013).

Eğitim-öğretim etkinliklerinin kalitesinin artırılmasındaki önemli konulardan biri de öğretmenlerin öznel iyi oluşlarıdır. Öznel iyi oluş, bireylerin yaşamını oluşturan etkileşim ve deyimlerden ortaya çıkan kişisel bir durumdur ve bireylerin deneyimlerine dair duyduğu olumlu duyguların ve olumsuz duyguların bir değerlendirmesidir (Diener, Lucas ve Scollon, 2006). Yüksek öznel iyi oluşa sahip bireyler karşılaştıkları olaylara ve olgulara karşı olumlu değerlendirmeleri sayesinde hoş duygular içerisinde dirler. Düşük öznel iyi oluşa sahip bireyler ise endişe, bunalım, öfke gibi hoş olmayan duygular yaşarlar (Myers ve Diener, 1995).

Öğretmenlerin içinde bulunduğu koşullar düşünüldüğünde, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin zorlu ve stresli deneyimler sonucunda düşmesi onları tükenmişlik sendromu ve sağlık sorunları gibi olumsuzluklarla karşı karşıya getirebilir (Girgin ve Baysal, 2005). Diğer taraftan, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının yükselmesi okulun gelişmesinde gösterecekleri gayreti de olumlu yönde etkilemektedir (Öztürk, 2015).

Öznel iyi oluşun bileşenleri olan sevinç, neşe, tatmin, mutluluk, yaşamı değiştirme isteği, mevcut durumdan keyif alma gibi duygular, öğretmenlere duygusal bir motivasyon sağlayarak mesleklerinde ve örgüt içinde kendilerini iyi hissetmelerini sağlayabilmektedir. Ayrıca daha fazla sorumluluk alarak daha zorlu görevlere motive olabilirler ve liderlik görevlerini üstlenerek bilgi ve becerilerini paylaşmaktan çekinmeden okulun, öğrencilerin ve meslektaşlarının iş birliği içinde gelişimine katkıda bulunabilirler (Diener vd., 1999; Katzenmeyer ve Moller, 2013). Dolayısıyla olumlu duyguları içeren öznel iyi oluş ile eğitim-öğretim örgütlerinde gelişimin öncülerinden biri olan öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin varlığı öngörülebilir.

Yüksek iyi oluşa sahip liderler, iş birliğine dayalı çalışma ortamlarının oluşmasını sağlarken, çalışma azmini ve meslektaşlarının işe bağlılıklarını artırır. İşlerine bağlı ve iş birliği içinde çalışan çalışanlar da daha fazla iyi oluşun ortaya çıkmasına yol açarlar (Mann ve Wood, 2015). Bu çerçevede odağında işbirlikçi çalışmanın ve öğretmenlerin birlikte öğrenmelerinin olduğu öğretmen liderliğinin, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını artırması beklenirken, yüksek iyi oluşa sahip öğretmenlerin iş birliği içerisinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanmasında ve uygulanmasında liderlik yapmaları beklenmektedir.

Günümüzde toplumu harekete geçirmek için okullara yüklenen görevler öğretmenlere bir dizi sorumluluk ve roller yüklemektedir. Bu sorumluluklar ve roller lider öğretmenlerin ortaya çıkmasını sağlar ve yeni deneyimler ve etkileşimler ortaya çıkarır. Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının bireyin deneyimlerinin ve etkileşimlerinin kişisel bir değerlendirmesi olduğu düşünüldüğünde, bu araştırmanın problem cümlesi “Öğretmenlerin öznel iyi oluş algıları ile öğretmen liderliği algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırma, öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile öğretmen liderliği algıları arasında var olduğu düşünülen ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin öğretmen liderliği ve öznel iyi oluş algı düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin, öğretmen öznel iyi oluş ve öğretmen liderliği algıları; yaş, cinsiyet, okul düzeyi, mesleki kıdem, örgütsel kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin öznel iyi oluş algıları, öğretmen liderliği algılarını yordamakta mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim-öğretim örgütlerinde öğretmenler, okul gelişimi ve öğrenci başarısı üzerinde önemli etkilere sahip aktörlerdir (Ünsal, 2021). Öğretmenlerin öznel iyi oluşları, kişisel yaşam doyumları ve mutluluk düzeyleri ile ilişkilendirilirken; öğretmen liderliği algıları, öğretmenlerin yöneticiler ve meslektaşlarıyla olan ilişkilerini ve liderlik uygulamalarını içermektedir. Bu iki kavram arasındaki ilişki, öğretmenlerin iş tatmini, motivasyonu ve mesleki performansı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Tağ ve Çetinkaya, 2019; Tanrıverdi ve Paşoğlu, 2014). Alanyazın incelendiğinde öğretmen öznel iyi oluş alanında yapılan araştırmalarda, liderlik konusu okul yöneticiliği çerçevesinde incelendiği görülmüştür (Aslan ve Zincirli, 2022; Heidmets ve Liik, 2014; Kahraman ve Arastaman, 2022; Katıtaş, Karadaş ve Coşkun, 2022; Reckmeyer, 2020).

Öğretmen liderliği, öğrencilerle, meslektaşlarla ve yöneticilerle yapılan çalışmalar ve öğretimsel, mesleki gelişime odaklanan çalışmalar da dahil olmak üzere, eğitim sistemlerinde çeşitli düzeylerde çok çeşitli çalışmaları içeren bir şemsiye terimdir (York-Barr ve Duke, 2004). Ayrıca öğretmen liderliği okul gelişimi ve öğrenci başarısı ile önemli ölçüde ilişkilidir ve daha iyi öğrenci öğrenme çıktılarının oluşmasını sağlar (Sebastian, Huang ve Allensworth, 2017). Bu araştırmada, öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişkinin önemine odaklanılarak, okul gelişiminin ve öğrenci başarısının artırılması için alınabilecek önlemler tartışılacaktır.

Öğretmenler okullarda konumsal liderlik anlayışından farklı liderlik rolleri üstlenerek eğitim-öğretimin geliştirilmesine öncülük etmede önemli etkiye sahiptirler. Öğretmen liderler sınıf içi eğitim süreçleri yönetirken meslektaşlarına ve okuldaki diğer paydaşlara rehber olarak iş birlikçi ve öğrenci merkezli çalışarak okul gelişimi için olumlu bir ortam oluştururlar. Alanyazın incelendiğinde öğretmenler üzerine yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi ortaya çıkaran araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu çalışma öğretmenlerin olumlu, olumsuz duygularıyla ve yaşam doyumlarıyla ilişkili olarak liderlik algılarının artırılmasına; böylece öğretmenlerin refahını ve yaşamdan aldıkları doyumunu artırırken, eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğretmen liderliği kapsamında geliştirilmesinde katkı sağlayabilir.

Öğrenciler genellikle öğretmenlerin olumlu ve olumsuz duygu durumlarının farkındadır ve bunlardan etkilenirler (Sutton ve Wheatley, 2003). Dolayısıyla öğretmenlerin öznel iyi oluşları, öğretmenlerle diğer öğretmenlerin ve öğretmenlerle öğrencilerin etkileşimini etkiler. Bu doğrultuda ülkemizde eğitim-öğretim örgütlerinde öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının olumlu ya da olumsuz etkilerinin bireysel olarak düşünülemeyeceği; etkilerinin öncelikle öğrenciler, daha sonra eğitim-öğretim faaliyetleri ve son olarak toplumsal boyutlarda olacağı açıktır. Bu çalışma, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini ortaya koyarken aynı zamanda öznel iyi oluşlarının iyileştirilmesine katkı sağlayabilir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin öznel iyi oluşu ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki, okul gelişimi için ve eğitim sisteminin kalitesini artırmada dikkate alınması gereken bir faktördür. Bu çalışma öğretmenlerin liderlik algılarını, öznel iyi oluş düzeylerini ve aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkararak eğitim-öğretim etkinliklerinin ve öğretmenlerin performanslarının geliştirilmesinde olumlu etkiyle katkıda bulunabilir.

1.4. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu ve özel tüm okullarda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında görev yapan 514 öğretmen ile sınırlıdır.

1.5. TANIMLAR

Öğretmen Liderliği: Öğretmenlerin bireysel veya ortaklaşa olarak meslektaşlarını, müdürleri ve okulun diğer üyelerini, öğrenci başarısını artırmak amacıyla öğretme ve öğrenme uygulamalarını iyileştirmeleri için etkileme sürecidir (York-Barr ve Duke, 2004).

Öznel İyi Oluş: Bireyin yaşamdan aldığı doyuma ve deneyimlerine dair duyduğu olumlu ve olumsuz duygulara ilişkin olarak yaptığı duyuşsal ve bilişsel değerlendirmeleridir (Diener, 1984).



İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. LİDERLİĞİN DOĞASI VE TEMEL KAVRAMLAR

Sosyal birer varlık olan insanlar daha avantajlı koşullar oluşturmak için gruplar hâlinde yaşamışlardır. Bunun sonucunda bu grupların yönetilmesi için liderlik kavramı ortaya çıkmıştır. Bu durum, grubun yönetilmesi ihtiyacının yanı sıra grup üyelerinden birinin grubu yönetme isteğinin de sonucudur (Glueck, 1980). Bennis (1999) insanların bir lidere ihtiyaç duymadan sadece ıssız bir adada yaşayabileceklerini, iki kişi bir arada olduğunda durumu idare edip belki birbirlerini geliştirebileceklerini fakat üç kişi bir aradaysa kargaşa çıkmaması için mutlaka bir lidere ihtiyaç olduğu belirterek liderliğin doğasını açıklamıştır.

Liderlik kavramı, sosyal bilimlerin farklı alanlarında birçok araştırmaya konu olmuştur. Sosyal bilimler, pozitif bilimler kadar düzene ve kurala dayalı bir alan değildir. Ayrıca liderliğin belli koşullarda lider ve izleyicilerden oluşan karmaşık bir yapıda olması liderliğin kavramsallaştırılması ve tanımlanmasında uzlaşa sağlanamamasına sebep olmuştur (Hughes, Ginnett ve Curphy, 2015). Kimi araştırmacılar liderliği kişilik özelliği veya davranış olarak kavramsallaştırırken kimileri de liderliği bilgi işleme perspektifi veya ilişkisel bakış açısı ile kavramsallaştırır (Northouse, 2021). Araştırmanın bu bölümünde lider ve liderlik kavramı genel hatlarıyla açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.1. Liderliğin Tanımı

Liderlik yıllar boyunca farklı biçimlerde tanımlanmıştır ve kavramsallaştırılmıştır. Aydın (2010) liderliği konum ve statüden bağımsız, bireyin davranışlarının bir sonucu olarak diğer insanları belli bir amaç doğrultusunda etkileme süreci olarak tanımlarken; Moore (1927) liderliği yönetilenler üzerindeki iradesini saygı, sadakat, itaat ve iş birliğini teşvik etme konularındaki etki etme yeteneği olarak tanımlamıştır (aktaran Northouse, 2021). Etzioni liderliği, bireyin tesirli kişisel özelliklere bağlı bir güç şeklinde tanımlamıştır (aktaran Çelik, 2015). Kouzes ve Posner (2017) de liderliğin, herkesin ortaya çıkarabileceği bir dizi beceri ve yetenek olduğunu belirterek ortak amaçları gerçekleştirmek için mücadele etmek isteyenleri harekete geçirme süreci olarak tanımlamaktadır Ayrıca liderliğin liderlik etmeyi arzulayanlar ile takip etmeyi seçenler arasındaki bir ilişki olduğu belirtmektedir.

Liderliğin tanımı dönemin özelliklerine ve araştırmacıların bakış açlarına göre farklılıklar göstermektedir. Bennis ve Nanus (1985) liderlik kavramını başkalarını etkileyen, yol gösteren, öğreten, harekete geçiren ve motive eden, etkisi her yerde

hissedilen bir düşüncedir şeklinde tanımlamıştır. Bass ve Stogdill (1990) ise liderliği bir grubun beklentilerini karşılama, sorunlarını çözme ve hedeflerine ulaşma yetkinliğinin yanı sıra grup üyeleri arasındaki etkileşimi artırma yeteneğini başlatan ve sürdüren bir süreç olarak görmüştür. Werner (1993) insanları belirli zaman, durum ve şartlarda örgütsel hedeflere ulaşmayı destekleyen, deneyimlerini onlara aktaran ve yönetimle iyi ilişkiler içerisinde olmalarını sağlayan kişiyi lider, örgütsel hedeflere ulaşmada grup eylemlerini etkileme sürecini de liderlik olarak tanımlamıştır. Safty (2003) liderliği, çağın şartlarını benimseyerek insanları ortak bir amaç etrafında bir araya getirebilmek olarak açıklarken diğer bir çalışmasında Safty (2004) liderliği takipçilerini geliştirebilen ve çevreyi değiştirebilenlerin insan ruhunun yüksek başarılarını ve vizyon odaklı faaliyetlerini anımsatan değerler bütünü olarak açıklamıştır.

Bireyin kişisel yaptırım gücünden yola çıkılarak oluşturulan ilk dönem tanımlarını göz ardı edersek neredeyse tüm tanımlar lider ile grup arasındaki etkileşime dikkat çekmiş ve liderliğin bir amaç ve vizyon doğrultusunda bir grubu etkileme süreci olduğunu göstermiştir.

2.1.2. Liderliğin Özellikleri

Liderlik ilk dönemlerde "etkileyici", "güçlü", "baskın" gibi kavramlarla birlikte anılırken, günümüzde çağdaş yaklaşımların etkisiyle liderliğin özelliklerinin değiştiği görülmektedir (Can, 2014). Northouse'ye (2021) göre liderlik takipçilerin bulunduğu bir grup içinde lider, takipçiler ve koşulların karşılıklı ilişkilerinden meydana gelen bir süreçtir. Bu süreç içerisinde müşterek amaçlara dikkat edilip liderin tesir gücünün ortaya çıkması şarttır.

Leithwood ve Riehl (2005, s.13-14) liderliği tanımlayabilmek için şu özelliklere vurgu yapmıştır:

1. *Liderlik sosyal ilişkilerde oluşur ve sosyal sonuçlara hizmet eder.* Liderler bir birey olmakla birlikte, liderlik sosyal ilişkiler ve organizasyonlarda ortaya çıkar ve örgütü çeşitli hedeflere ulaştırır. Liderlik, bireysel veya kişisel bir olay değildir.
2. *Liderlik amaç ve yön içerir.* Liderler, hedefleri netlik ve azim ile takip ederler ve başarılarından sorumludurlar. Grubun hedeflerini geliştirmek ve savunmak liderin rolüdür. Liderlik, liderin kilit oyuncu olduğu kapsayıcı bir süreçtir.

3. *Liderlik bir etkileme sürecidir.* Liderler kolektifin hedefleri doğrultusunda diğer kişilerin düşünce ve davranışlarını etkileyecek eylemler gerçekleştirirler. Aynı zamanda gerekli uygun koşulları oluştururlar.

4. *Liderlik bir işlevdir.* Pek çok araştırmacı, liderliğin yasal dayanaklardan bağımsız olarak bir dizi işlevi kapsadığını belirtirler. Farklı yetenek ve eğilimlere sahip kişilerin liderlik yapabileceğini bir ihtimal olarak öne sürerler. Bu sebeple liderlik organizasyonlardaki üst kademelere has bir süreç değildir.

5. *Liderlik koşullara ve durumlara bağlıdır.* Liderlik, farklı organizasyonların farklı durumu, doğası, hedefi ve dâhil olan bireyleri gibi birden fazla nedene bağlı olarak farklı şekillerde uygulanmaktadır. Uygulamadaki bu farklılıkları liderin takipçilerinin sayısı, amaçların niteliği ve koşullar oluşturur.

Liderlik; amaç, insan ve etkileme kavramları üzerine odaklanmaktadır. Liderliğin bu kavramlarla iç içe geçmiş yapısı, amaç, insan ve etkileme kavramlarının birbirleri arasında devam eden karşılıklı etkileşimin bir yansımasıdır.

2.1.3. Liderin Özellikleri ve Yöneticilik

Modern çağda teknolojik ve toplumsal koşulların gelişmesiyle liderlik kavramında anlam ve içerik açısından farklılaşmalar oluşmuştur. Bu gelişmeler aynı zamanda bireyin sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik ve psiko-sosyal durumunu da şekillendirmekte ve algıların farklılaşmasına neden olmaktadır. Toplumsal yapıda belirlenen değişimlerin temel sebebi ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda farklılaşan bireyleri aynı amaca yöneltecek liderlerin de özelliklerinin değişmesi kaçınılmazdır (Özkan, 2016).

Can (2007, s.266), bir liderlerde olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Uzun vadelidir, geleceğe göre plan yapar.
- Yenilik ve değişim arar, yaratıcılığı ve risk almayı destekler.
- Kendini çalışanlarla birlikte değerlendirir ve duyarlı olmaya çalışır.
- Bulunduğu zamanda ve gelecek planlarında iddialıdır.
- Mantiğa ve motivasyona inanır, diğerlerini motive eder.
- Farklı seçenekler planlar ve ortak paydada birleşmeyi amaçlar.

- Stratejik ve planlı düşünmeyi destekler ve doğru işler yapar.
- Yetki kazanır, model alma yönü ve uzmanlığı ile seçilir ve kabul edilir.

Lider; geleceğe umut ve iyimserlikle bakmalı, gerektiğinde risk almalı, astlarına güvenmeli, çevreyi iyi analiz etmeli, hedef ve standartlarını belirlemeli, sıkı kontrolden kaçınarak astlarının özgürce hareket edebilecekleri bir ortam yaratmalı ve çok daha da önemlisi, yöneticilikten çok liderlik becerilerine sahip olmalıdırlar (Wadsworth, 1999). Lider, bu özellikleriyle yöneticilerden ayrılır. Yöneticiler; kontrol eder, öngörür, kısa vadeli düşünür, süreklilik ve biçim arar, esnemez, gerçekler ve yanıtlarla ilgilenir. Lider; hayal gücünü kullanır, açıktır, sentez yapar, risk alır. Uzun vadelidir, inisiyatif alır, aktiftir, keşfetmeye çalışır, alternatifler arar, içerikle ilgilenir, stratejiyle ilgilenir, deneyci, dinamik ve tümevarımcıdır (Hass, 2000; aktaran Çalık, 2020). Bennis (1999, s.50) “Yönetici işleri doğru yapar, liderse doğru işleri yapar.” söylemiyle koşullara göre organizasyonun en iyi sonuca ulaşabilmesine yardımcı olanın yönetici olduğunu, gereken değişimlere ayak uydurmak amacıyla organizasyonun vizyonunu geliştirerek gerekli yenilik ve düzenlemeleri yapanın ise lider olduğunu ortaya koymuştur. Can’a (2014) göre lider, yaratıcıdır ve yeni işleri başlatır; yönetici ise mevcut işlerin yöneticisidir. Yönetici olağan politikaları devam ettirirken lider yeni politikalar belirler.

Liderliğin ortaya çıkmasında formel otoritenin ve resmî yetkilerin var olması şart değildir. Formel yetkilere sahip olmayan ya da geniş yetkilere sahip olup onları kullanmayan bireyler büyük gruplarla bütünleşebilir ve onları peşinden sürükleyebilirler. Özellikle okul yöneticileri formel liderler olarak görülürken, okul yöneticilerinin öğretmenleri güdülemesi, onları yönlendirmesi okul yöneticilerini informal lider konumuna getirebilir. Dolayısıyla yöneticilik ve liderlik birbirlerinden ayrılırlar. Liderlik özelliklerine sahip olmayan yöneticiler ile yöneticilik rolüne sahip olamayan liderler olabilir. İdeal olanın ise yöneticilerin liderlik özelliklerine sahip olmaları olarak söylenebilir (Çelik, 2015). Bennis (1999) yönetici ile lider arasındaki farkları, koşullara hâkim olan ile ona teslim olan olarak betimlemiş ve diğer önemli farkları Tablo 1.1.’deki gibi açıklamıştır.

Tablo 2.1: Yönetici ile lider arasındaki farklar

Yönetici	Lider
Statikodur.	Yenilikçidir.
Taklit eder.	Yaratıcıdır.
Yapıyı korumaya çalışır.	Yapıyı geliştirmeye çalışır.
Sistemler ve yapı üzerinde durur.	Kişilerin üzerine eğilir.
Çalışanlarını baskı ve kontrol altında tutmaya çalışır.	Çalışanlarına güven verir.
Kısa vadeli düşünür.	Uzun vadeli düşünür.
“Nasıl?” ve “Ne zaman?” sorularını sorar.	“Ne?” ve “Niçin?” sorularını sorar.
Gözü alt sınırdadır.	Gözü ufuğa yönelmiştir.

Kaynak: Bennis, 1999, ss. 49-50.

2.1.4. Liderin Etki (Güç) Kaynakları

Liderlik sürecinin temelini liderin takipçilerini etkileyebilmesi oluşturmaktadır. Liderin kullandığı güç kaynakları etkileme süreci ile yakından ilgilidir. Liderlerin etki (güç) kaynaklarını temel olarak konum gücü ve kişisel güç olarak sınıflandırılmıştır. Yasal otoritelerden kaynaklanan etki, ödül ve cezalar üzerindeki kontrol, fiziksel çalışma ortamının ve kaynakların düzenlenmesi, konum gücünü oluştururken uzmanlığın getirdiği potansiyel etki ve liderlerin arkadaşlık ve sadakate dayalı karizmatik potansiyel etkisi kişisel gücü oluşturur (Yukl, 2013). Liderlik sürecinde liderin takipçilerini etkilemede rol oynayan güç kaynakları aşağıdaki gibi açıklanabilir (French ve Raven, 1959; Lunenburg ve Ornstein, 2012).

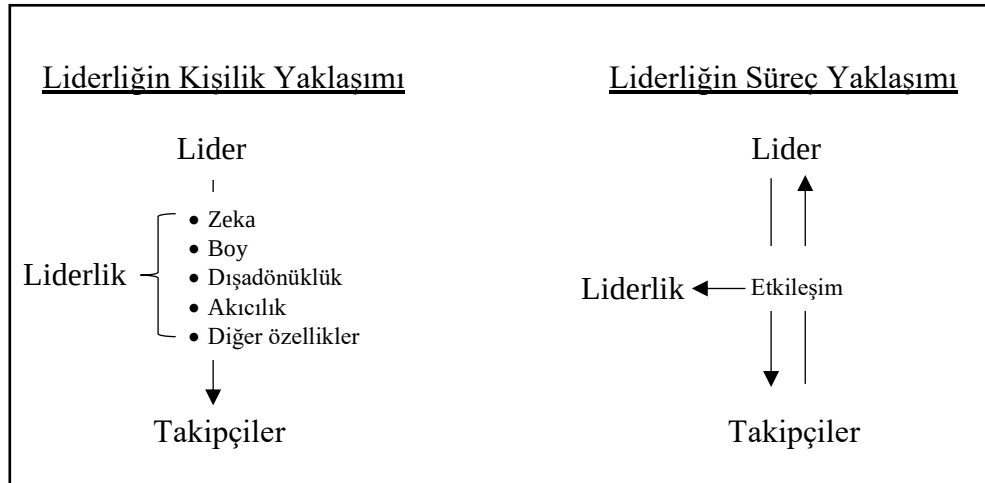
Yasal Güç: Liderinden konumundan dolayı yasal yetkilere dayalı hiyerarşik güçtür. Üst-ast ilişkisini doğurur ve lider astlar tarafından kabul edilen yetkilere sahiptir. *Ödül Gücü:* Astların yeteneklerinin değerlendirilerek onların performanslarının kontrol altında tutulması amaçlanır. Lider, kime ne kadar ödül verileceğine karar verme gücüne sahiptir. *Zorlayıcı Güç:* Liderin astlarına karşı onları kontrol etme ve cezalandırma amacı ile kullandıkları güçtür. Ödül gücünün karşıtı olan güçtür. *Uzmanlık Gücü:* Liderin sahip olduğu deneyim, yetenek ve bilgilerdir. Lider uzmanlık gücünü kullanarak grubunu ihtiyaçlarının karşılanmasında rol oynar. Eğitim-öğretim örgütlerinde yöneticinin eğitimi ve deneyimi uzmanlık gücünü oluşturur. *Karizmatik Güç:* Lider-takipçi ilişkisi sırasında liderin saygınlığı ve çekiciliğinin oluşturduğu güçtür. Takipçilerin lidere duyduğu güven, itimat ve saygı derecesi ile ilişkilidir. Liderin sahip olduğu konum gücünün fazla olması onun liderlik durumunun daha elverişli olmasını sağlar. Eğitim-öğretim örgütlerinde kurum müdürleri ve müfettişler güçlü konum gücüne sahipken genellikle gönüllü

kuruluşlardaki liderlerin konum güçleri zayıftır. Bir başka açıdan bakıldığında ise liderin takipçileri üzerindeki kişisel gücünün güçlü olması, liderin görevlerini yerine getirmede nüfuz kullanmasını kolaylaştırmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2012).

2.1.5. Liderlik Yaklaşımları

Örgütler, liderliği rakiplerinden avantajlı bir konuma sahip olabilmelerinin kaynağı olarak görmektedirler. Dolayısıyla, yönetim alanındaki araştırmacılar liderlik kavramıyla ilgilenmişler ve çeşitli liderlik yaklaşımları geliştirmişlerdir (Day, 2000). Liderlikle ilgili kuramlar: liderliğin doğuştan gelen özelliklerini esas alan özellikler yaklaşımı, liderin nasıl davrandığıyla ilgilenen davranışsal yaklaşım, temelinde liderin durumdan etkilendiği durumsal kuram ve lideri vizyon sahibi olarak gören yeni yaklaşımlar olmak üzere genel olarak dört grupta sınıflandırılmaktadır (Şahin, 2003). Kişilik özelliklerine odaklanan liderlik yaklaşımları ile süreç odaklı liderlik yaklaşımları liderliği açıklama noktasında birbirlerinden ayrılmaktadırlar. Kişilik özelliklerine odaklanan liderlik yaklaşımları liderliğin farklı bireylerin farklı derecelerde sahip oldukları özel yetenekli seçilmiş insanlara ait olduğunu ifade ederken, süreç odaklı yaklaşımlar ise liderliğin davranışlarla gözlemlenebilir herkes için muhtemel lider takipçi etkileşimi olarak ifade ederler (Jago, 1982).

Şekil 2.1: Farklı Liderlik Yaklaşımları



Kaynak: Kotter, 1990; aktaran Northouse, 2021

Liderlik alanındaki araştırmacılar, 1940 yılların sonuna kadar yaygın olarak askerî ve bürokratik yöneticilerin liderlik özelliklerine yoğunlaşırken 1960'ların ortalarına kadar liderin tercih ettiği davranış biçimlerine yoğunlaşmışlardır. 1960'ların ortalarında araştırmacılar, liderdeki başarının sadece liderin özelliklerine veya tercih edilen davranışına bağlı olmadığı sonucuna vardılar. Bunun sonucunda liderin içinde

bulunduğu durum önem kazanmış, 1980’lerden sonra ise modern yani çağdaş yaklaşımlar ortaya atılmıştır (Çelik, 2015; Şahin 2003).

2.1.5.1. Özellikler Yaklaşımı

Yaşadıkları dönemde bürokratik ve askerî yöneticilerin kişilik özelliklerinin incelenmesinin sonucunda liderlik alanında ilk bilimsel araştırmalar ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda özellikler yaklaşımı önemli sosyal, siyasi ve askerî liderlerin, liderlik için gerekli doğuştan var olan bireysel ve toplumsal özelliklerinin tespitine odaklanmıştır. Bunun sebebi araştırmacıların, liderlerin bu kişisel özellikleriyle doğan “büyük” insanlardan oluştuğunu öne sürmeleridir (Erdoğan, 1994; Northouse, 2021).

Davis’e (1997) göre lideri, lider olmayandan ayıran özellikler: kişilik, yetenek ve fiziksel özellikler olarak sınıflandırılabilir. Boy, güzellik, yaş, konuşkanlık gibi özellikler fiziksel ve kişilik özellikleridir. Diğer özelliklerin ise yönetme isteği, esneklik, işi bilme, uyum sağlama, yaratıcılık, dürüstlük ve çalışmaya özendirme olduğunu belirtmiştir (aktaran Şahin, 2003).

Başarılı liderlerin özelliklerini saptamak yaşadığı toplumla doğrudan ilişkilidir. Toplumların kültürel özellikleri bir lideri başarılı bir lider yapmaya yetebilir. Belirli liderlik özelliklerine sahip olduğu düşünülen bireylerin ait olduğu toplumun dışında etkili bir lider olabilmeleri beklenemez (Çelik, 2015). Stogdill (1948), lideri lider olmayandan ayırt edebilen hiçbir tutarlı kişilik özelliğinin olmadığını söylemiştir.

Bu yaklaşım liderliği yalnızca lider çerçevesinde ele aldığından pek başarılı olamamıştır. Yapılan araştırmaların bazılarında farklı özelliklerde etkili liderlerin varlığı tespit edilmiş, bazılarında ise liderin ortaya çıktığı grupta liderin özelliklerinden daha fazlasına sahip olanların liderlik davranışını gösteremediği gözlemlenmiştir. Bu yaklaşım ayrıca etkili liderlerin nasıl ortaya çıktığına da cevap verememektedir. Dolayısıyla liderlik sürecinin bütünüyle anlamlandırılabilmesi için farklı değişkenlere de bakmak gerekli hâle gelmiştir (Koçel, 2003).

Özellikler yaklaşımının iyi bir liderin nasıl yetiştirilebileceği konusundaki sınırlılıkları ve bu yaklaşımın lider davranışlarını açıklamadaki yetersizliği liderlik konusundaki çalışmaları başka boyutlara taşımıştır. Ancak modern liderlik yaklaşımlarından dönüşümcü ve vizyoner liderlik gibi kuramların özellikler yaklaşımıyla ilgisi sayesinde bu yaklaşıma ilgi artmıştır (Çelik, 2015).

2.1.5.2. Davranışsal Yaklaşım

Davranışsal yaklaşım, tıpkı özellikler yaklaşımı gibi lider merkezli bir yaklaşımdır. Özellikler yaklaşımının kişinin değiştirilemez ve doğuştan var olan özelliklerine odaklanması nedeniyle liderliği açıklamada yetersiz kalması sonucunda, öğrenilebilen ve geliştirilebilen yetenekler ve beceriler üzerine odaklanmasıyla ortaya çıkmıştır (Northouse, 2021).

Başarılı bir lider olabilmek için yapılan çalışmalarda bazı davranışların etkisi olduğu görülmüştür. Bunlar: liderin yetkisini devretme durumu, astlarıyla iletişim şekli, denetim ve planlama şekli gibi davranışlardır. Çeşitli uygulamalı araştırma ve teorik çalışmalar, davranışsal liderlik teorisinin gelişimine katkıda bulunmuştur. Bu çalışmalar sonucunda çeşitli liderlerin stilleri tanımlanmış ve etkililikleri ortaya konmuştur (Çetin ve Beceren 2007).

Davranışsal liderlik yaklaşımıyla yapılan çalışmalar, Ohio Eyalet Üniversitesi Çalışmaları ile başlamıştır. Ohio Eyalet Üniversitesi Çalışmalarında liderlik davranışlarını tanımlamada yapıyı başlatma ve anlayış gösterme olarak kavramsallaştırılan iki ana eksen kategorize edilmiştir. Yapının başlatılması, liderin kendi görev sorumlulukları ile astlarının görev sorumluluklarını tanımlayarak örgütü hedeflerine ulaşması amacıyla harekete geçirmesidir. Düşünme; arkadaşlık, karşılıklı güven, saygı, anlayış ve sıcaklık gibi ilişki kurma davranışlarıyla ilişkilidir (Stogdill, 1948).

Michigan Üniversitesi'nce yapılan çalışmalar Ohio State Üniversitesi tarafından yapılan çalışmalarla aynı dönemde yapılmıştır. Bu çalışmalarda da iki liderlik boyutu belirlenmiştir. Bunlar: işin teknik ve görev yönlerine odaklanan iş odaklı liderler ve bireylerin arasındaki ilişkiye odaklanan çalışan odaklı liderlerdir. İşe yönelik davranış sergileyen lider, temelde başarı ile ilgilenir ve amacı görevin etkin bir şekilde yerine getirilmesidir. Örgütlerdeki bireyler arasındaki ilişkiye odaklanan, yani çalışana odaklanan, lider tipinde çalışanların kendilerini iyi hissetmeleri sağlanır (Özalp, 2003).

Robert Blake ve Jane Mouton tarafından geliştirilen yönetsel diyagram modelinde Ohio Eyalet Üniversitesi Çalışmaları ve Michigan Üniversitesi Çalışmaları ile benzerlik göstermektedir. İki boyut üzerine odaklanan çalışmada birinci boyut insanları önemseme, ikinci boyut da üretimi önemsemedir. Bu iki boyut arasında çeşitlenen

davranış grafiğinde her eksen dokuz olası pozisyona ayrılmıştır ve sonucunda 81 çeşit liderlik davranışı ortaya konmuştur (Bass ve Stogdill, 1990).

1957 yılında Douglas McGregor tarafından yayımlanan “*Girişimciliğin İnsani Yönü*” adlı kitapta sunduğu birbirine zıt iki yönetim anlayışını içeren X-Y teorileri yönetim ve liderlik alanında önemli yaklaşımlardan biridir. Buna göre;

X Teoremi:

1. İnsanlar genel olarak tembeldir, mümkün olduğu kadar işten kaçmaya çalışırlar.
2. İnsanların hırsları yoktur, sorumluluk yüklenmek istemezler. Yönetilmeyi tercih ederler.
3. İnsanlar doğası gereği bencildirler, örgütsel amaç ve isteklere kayıtsızdırlar.
4. İnsanlar değişime kapalıdırlar, pratik zekâları yoktur, kolaylıkla kandırılabilirler.
5. İnsanlar tüm bu sebeplerden dolayı çalıştırılmak için zorlanmalı, kontrol edilmeli ve faaliyetlere yönlendirilerek ödüllendirilmeli veya cezalandırılmalıdırlar.

Y Teoremi:

1. Yönetim ekonomik amaçlar ve üretim için gerekli unsurları organize etmekten sorumludur.
2. İnsanlar tembel değildir, örgütteki deneyimler insanları şekillendirir.
3. Motivasyon, potansiyel gelişim, sorumluluk alma kapasitesi, örgütsel hedeflere ulaşma isteği insanlarda mevcuttur.
4. Yönetim uygun şartları yaratarak insanların kendilerini fark etmelerini geliştirmelerini sağlamaktan sorumludur.
5. Yönetimin temel görevi, insanların kişisel çabalarını örgütsel hedefler doğrultusunda yönlendirerek örgütsel koşulları ve çalışma şartlarını insanların kendi amaçlarına en iyi şekilde ulaşabilmesi için düzenlemektir (McGregor, 1960).

McGregor’un X teoremi klasik yaklaşım çerçevesinde liderliğin geleneksel otokratik tarzıyla uyumluyken, Y teoremi insan ilişkileri çerçevesinde katılımcı yönetim ile tutarlıdır (Robbins, 1996). Y teoremi liderleri çalışanların sorumluluk vererek onların

belirli hedeflere bağı kalmalarına yardımcı olur. Daha destekleyici bir rol benimseyerek, yenilikçi ve elverişli çalışma ortamı oluşturlar (Bauer ve Erdoğan, 2012).

Genel olarak davranışsal yaklaşım liderin davranışlarındaki temel yönelimlerin farklı iki boyutuna vurgu yapmaktadır. Birincisi, bireylere ve grup içerisindeki ilişkilere odaklanan lider tipi; ikinci olarak ise işi bitirmeye ve hedefe ulaşmaya odaklanan lider tipidir (Hoy ve Miskel, 2010). Etkili lider, birinci durumda amacın gerçekleştirilmesi doğrultusunda grup üyelerine destek sağlayarak onlara yardımcı olur. İkinci durumda ise amacın gerçekleştirebilmesine yönelik görev yönelimli liderlik davranışı sergileyerek daha kaliteli bir işin ortaya konmasını sağlar (Hellriegel, Slocum ve Woodman, 1986).

2.1.5.3. Durumsallık Yaklaşımı

Liderliğin meydana geldiği grubun durumsal değişkenlerini görmezden gelen davranışçı kuram, liderlik kavramını tam olarak açıklayamamıştır. Birey, grup ve çevre arasındaki ilişkiler yeni durumlara göre değişiklikler gösterebilir. Liderliğin de yeni durumlara cevaben değişmesi gerektiği fikri gündeme gelmiştir (Hanson, 1995).

İsminden de anlaşılacağı üzere durumsallık yaklaşımı liderliğe durumlar bakımından odaklanır. Teorinin öncülü, farklı durumların farklı liderlik türleri talep etmesidir. Bu açıdan etkili bir lider olmak, kişinin tarzını farklı durumların taleplerine göre uyarlamasını gerektirir. Etkili bir lider, astların gelişimlerini doğru bir şekilde analiz eder ve duruma uygun liderlik stilini ortaya koyar (Northouse, 2021).

Durumsallık yaklaşımında öne çıkan teoriler; Fiedler'in durumsal bağlılık teorisi, Vroom ve Yetton'un normatif durumsallık teorisi, Robert House ve Martin Evans tarafından geliştirilen yol-amaç kuramı, Reddin'in 3 boyutlu liderlik teorisi ve Hersey ve Blanchard'ın durumsal liderlik teorisidir (Çelik, 2015). Tüm bu teorilerin temelde farklı liderlik tarzlarının farklı durumlarda uygun veya etkili olacağı görüşüne dayandığı söylenebilir.

Daha çok davranışsal yaklaşım çerçevesinde araştırmalarına başlayan Fiedler “lider etkililiği” olarak adlandırılan önemli çalışmaları durumsallık yaklaşımı içerisinde değerlendirilmiştir. Ona göre lider davranışları; göreve yönelik ve ilişkilere yönelik olmak üzere ikiye ayrılır. Bu iki liderlik tarzından birinin seçilmesi zarureti yoktur. Çok istenen veya hiç istenmeyen yüksek kontrollü durumlarda göreve yönelmiş liderler daha etkiliyken, ekstrem olmayan ve orta düzeyde kontrol gerektiren durumlarda ilişkilere yönelmiş liderler daha etkilidir (Aksel, 2003).

Fiedler'e göre liderin karakteri ile çevrenin karmaşıklığı ve yapısal özellikleri liderin davranış biçimini belirlemede önemli etkenlerdir. Fiedler'in çalışmalarına göre liderin etkinliği ilk olarak liderin örgüt içindeki konumuna ve koşullara bağlıdır. Dolayısıyla bazı liderler, karşılaştıkları koşullara bağlı olarak bir örgütte başarılı olurken başka bir örgütte başarılı olamayabilirler (Erdoğan 1994).

Fiedler'in durumsallık teorisi üzerine yapılan araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibidir (Başaran 1992, s.77):

- 1- Takipçileri ile iyi bir ilişkisi olan lider, takipçilerinin katılımı ile görev yapısını belirlediğinde ve pozisyon gücü güçlü olduğunda en yüksek etkinliğe ulaşır.
- 2- Net bir şekilde görev yapısını oluşturan güçlü bir lider, takipçileri ile kötü bir ilişki içerisinde olsa bile yüksek verim sağlar.
- 3- Görevin tanılandırılmasında ve oluşturulmasında, konumundan kaynaklanan gücünü kullanmada ve takipçileri ile ilişki kurmada zayıf olan liderin etkinliği düşüktür.
- 4- Bir grubun etkinliği, liderin önemli durumlara uygun liderlik tarzını ortaya koymasına bağlıdır.
- 5- Uygun ortam oluşturulduğunda grup üyelerinden herhangi birisi liderlik davranışı gösterebilir.
- 6- Her ortamda işe yarayan kapsamlı ve en iyi liderlik tarzı yoktur.

Durumsallık yaklaşımında öne çıkan diğer teorilerden olan yol-amaç kuramı liderin takipçileri için önemli amaçlar belirleyerek onları verimli ve memnun edilmiş olmalarının sağlanması amacıyla nasıl motive edeceğini açıklamak üzere geliştirilmiştir. Yol-amaç kuramı lider davranışlarını dört tipte incelemiştir (House ve Mitchell, 1975):

Otoriter (Yönlendirici) Lider: Astlarına, yapılacak işlerin ne olduğu, nasıl yapılması gerektiği, işlerin yapılma zamanı ve işle ilgili ilke ve standartlar hakkında kuralları ve yönlendirmeleri yapan lideri nitelendirmektedir. Lider, karar alma sürecine astlarını katmaz.

Destekleyici Lider: Arkadaşça çalışma iklimi oluşturarak astlarını daha huzurlu ve mutlu bir ortamda çalışmalarını sağlamaya çalışan lideri nitelendirir.

Katılımcı Lider: Kararlar alınırken astların karar verme sürecine davet ederek öneriler bekleyen lideri nitelendirir.

Başarı Yönelimli Lider: Astları için iddialı hedefler koyan, performansta mükemmelliği önemseyen, astlarının işlerini yüksek standartlarda icra edebilmeleri için güven ortamı yaratan lideri nitelendirir.

Durumsallık yaklaşımının içerisinde değerlendirilen bir diğer teori Vroom ve Yetton'un normatif durumsallık teorisidir. Vroom ve Yetton yaptıkları çalışmalarda yol-amaç teorisine benzer şekilde farklı liderlik türlerinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Fakat bu kuram daha ziyade astların karar verme süreçlerine katma durumuna uygun liderlik davranışlarının nasıl olması gerektiği üzerine durmuştur. Vroom ve Yetton ideal karar verme süreçlerine ilişkin otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru beş liderlik şekli oluşturmuşlardır (Çelik, 2015):

Otoriter Lider (I): Lider, mevcut bilgileri kullanarak karar verir ve uygular.

Otoriter Lider (II): Lider, bilgileri astlarından alarak sorunun çözümü için karar verir ve uygular. Astlara sorunu söyleyebilir veya söylemez. Astların oynadığı rol gereken bilgileri sunmaktır.

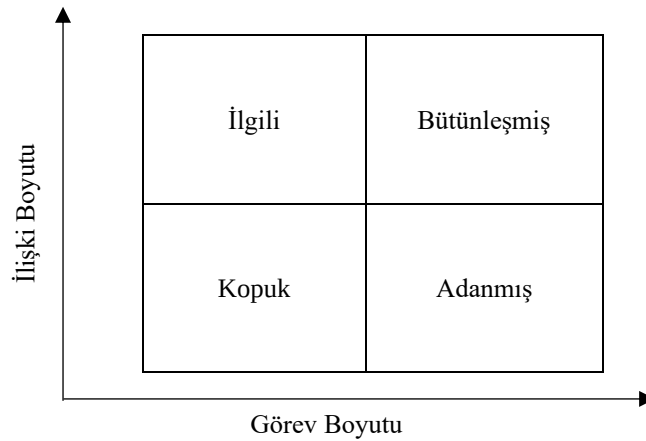
Danışan Lider (I): Lider, astlarıyla bireysel olarak görüşerek sorun hakkında görüşerek onlardan görüş ve öneri alır. Sonra astlarının görüş ve önerilerini yansıtarak veya yansıtmayarak bir karar alır.

Danışan Lider (II): Lider, sorunun çözümü için astlarıyla grup olarak bir araya gelir. Toplu olarak fikirler edinerek kararı kendisi alır.

Katılımcı Lider: Lider, sorunun çözümü için astlarını bir araya getirir. Görüş ve öneriler paylaşılır. Liderin rolü başkanlık yapmaktır. Grubun desteklediği uygun karar alınır ve uygulanır.

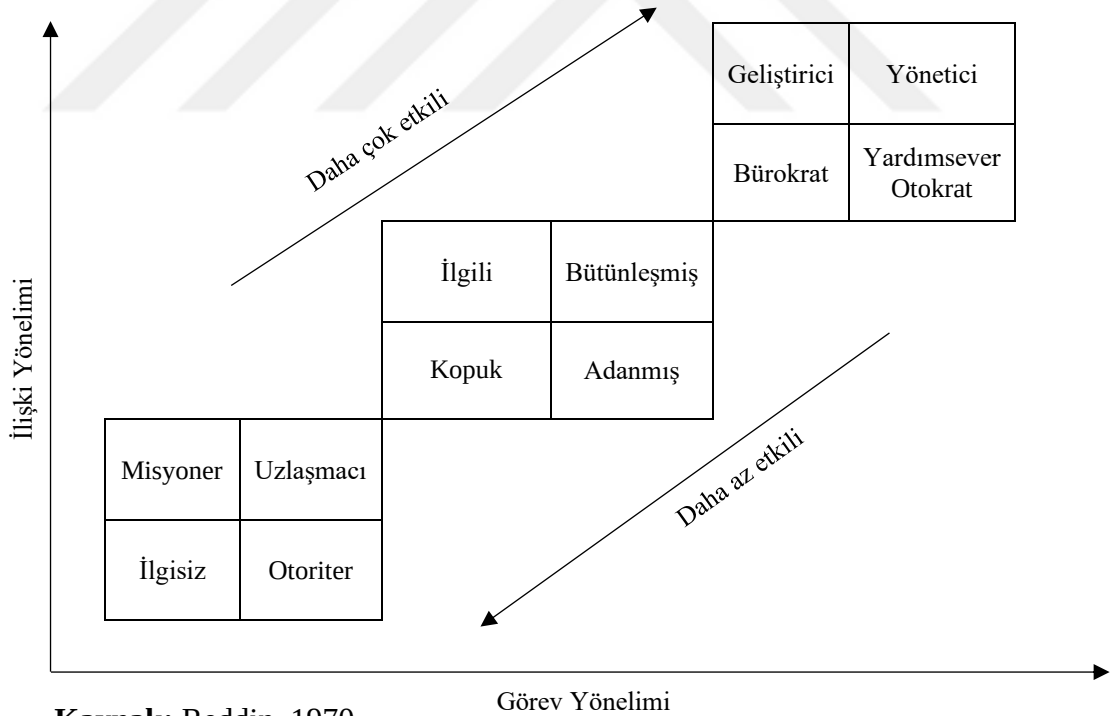
Liderlikte öne çıkan yaklaşımlardan biri de Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Modelidir. Reddin Ohio liderlik modelinden etkilenerek göreve dönüklük ve ilişkilere dönüklük boyutları üzerine dört temel liderlik biçimi saptamıştır. Bunları; ilgili, ilgisiz (kopuk), bütünleşmiş ve adanmış olarak adlandırmıştır (Aksel, 2003).

Şekil 2.2: Reddin'in Temel Liderlik Biçimleri



Reddin daha sonra her biçimin her duruma uygun olmadığını düşünerek üçüncü bir boyut eklemiş ve etkililik boyutunu ortaya koymuştur. Bu model şekil 2.3.'te gösterilmiştir (Reddin, 1970).

Şekil 2.3: Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Modeli

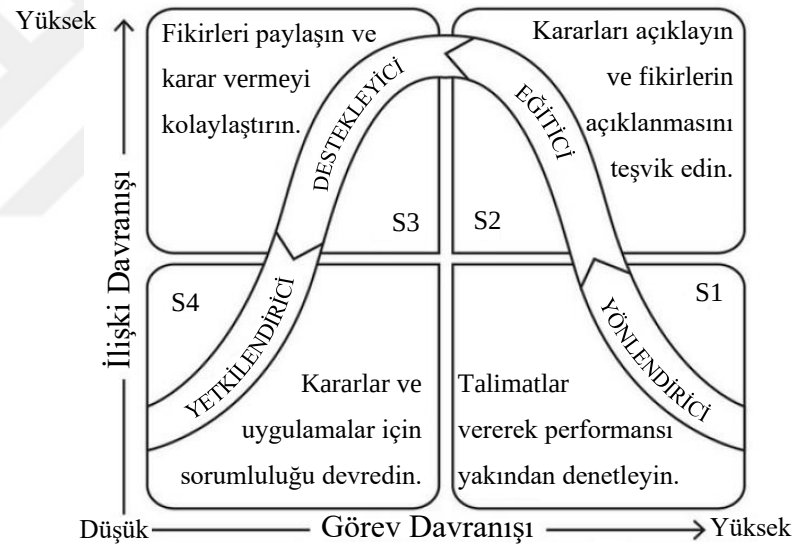


Kaynak: Reddin, 1970.

Reddin'e (1970) göre temel liderlik biçimleri uygun şekillerde kullanıldığında etkili liderlik biçimlerine dönüşürken, uygun olmayan biçimlerde kullanıldığında daha az etkili biçimlere dönüşmektedir. Durumsal liderlik yaklaşımlarından bir diğeri de Hersey ve Blanchard'ın birlikte çalıştığı Yaşam Eğrisi (Astların Olgunluğu) Modelidir. Bu model

liderin görev davranışlarının (rehberlik ve yönlendirme) ve ilişki davranışlarının (sosyo-duygusal destek) uygunluğunu etkileyen ana etmenin takipçilerinin hazır olma düzeyi (astların olgunluğu) olduğunu öne sürmektedir (Hersey ve Blanchard, 1988). Bu modele göre olgunluk düzeyi düşük bir grupta astlar daha az yetenekli, daha düşük eğitilmiş ve özgüvenleri daha düşük olacağından, lider göreve yönelik davranışlar sergileyerek etkili bir liderlik yaparken; yüksek olgunluk düzeyine sahip gruplarda lider, astların görüş ve önerilerini alarak karar alma süreçlerinin güçlenmesi amacıyla yüksek ilişki davranışı sergileyerek daha etkili liderlik süreci ortaya koyacaktır (Ovvens, 1987; aktaran Çelik 2015). Bu modele göre takipçileri etkilemenin en iyi yolu yoktur. Hersey ve Blanchard (1988) hangi liderlik tarzının hangi gruplarda kullanılabileceğini belirlemeye yönelik çalışmaları sonucunda dört tip liderlik tarzı (Şekil 2.4) belirlemişlerdir:

Şekil 2.4: Etkili Liderlik Biçimleri ile Takipçilerin Olgunluk Düzeyi Arasındaki İlişki



Takipçilerin Olgunluk Seviyesi			
Yüksek	Orta-Yüksek	Orta-Düşük	Düşük
R4	R3	R2	R1
Yetenekli ve istekli	Yetenekli fakat isteksiz	İstekli fakat yeteneksiz	İsteksiz ve yeteneksiz

Kaynak: Hersey ve Blanchard, 1988

Bu modele göre düşük olgunluk seviyesindeki takipçiler (R1) ile yönlendirici (S1) liderlik tarzı, orta-düşük (R2) olgunluk seviyesindeki takipçiler ile eğitici (S2) liderlik tarzı, orta-yüksek (R3) olgunluk seviyesindeki takipçiler ile destekleyici (S3)

liderlik tarzı ve yüksek (R4) olgunluk seviyesindeki takipçiler ile yetkilendirici (S4) liderlik tarzı eşleştirmesi ideal olan uygulamadır (Hersey ve Blanchard, 1988).

Durumsallık yaklaşımına göre liderlerin tarzları, takipçilerinin davranışlarına ve olgunluk düzeylerine göre değişebilen durumlarla belirlenir. Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ve diğer çalışanların görevlerini yerine getirirken farklı olgunluk düzeylerinde oldukları görülmektedir. Okul müdürleri; öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğretim becerileri, alan hâkimiyeti gibi konulardaki uygulamalarının farklı olduğunun farkındadırlar. Dolayısıyla lider ile takipçileri arasındaki iletişim ve ilgi biçimleri farklılık gösterebilmektedir. Bunun sonucunda da farklı liderlik davranışları ortaya çıkabilmektedir (Uğurlu, 2017). Durumsallık yaklaşımı, farklı liderlik biçimlerini tanımlaması ve belirli bir liderlik tarzının her koşulda aynı sonuçları vermeyeceği temel varsayımıyla çok popülerlik kazanmasına rağmen birçok olumsuz eleştiri de almıştır (Sousa ve Voss, 2008). Northouse (2021) durumsallık yaklaşımına yönelik eleştirileri şu şekilde özetlemiştir:

- Demografik özelliklerin liderlik için takipçilerinin tercihlerini nasıl etkilediğini incelememesi,
- Örgütlerde lider ile takipçileri arasındaki ilişkinin eşleştirilmesini açıklamada zorlanması,
- Durumsal liderlikle alakalı ortaya konan önermeleri ve varsayımları doğrulamak üzere yapılan kapsamlı araştırmaların yetersiz olması,
- Liderlik stili ile takipçilerin düşük gelişmişlik düzeyinden yüksek gelişmişlik düzeyine çıkması arasındaki ilişkiyi tam olarak açıklayamaması,
- Liderin davranışlarındaki örgütteki duruma göre değişimlerin yanlış sonuçlar doğurduğunda ne yapılacağına dair bir açıklamanın olmaması.

2.1.6. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları

Özellikle son yıllarda iş dünyası koşullarının değişmesi ile birlikte örgütler ve örgütlerin ihtiyaçları insanlarla birlikte değişmiştir. Bu durum, yeni liderlik yaklaşımlarının ortaya çıkmasına yol açmıştır (Jacobsen ve House, 2001).

Liderlik ile ilgili yapılan tanımlamalar çok fazladır. Bazı araştırmacıların tanımlarda kaybolduğu liderlikle ilgili sadece üç temel yaklaşım liderlik olgusunu açıklamakta eksik kalmıştır. Yapılan deneysel çalışmalarla daha pragmatik bir yaklaşımla çağın koşullarına göre uyarlanmış işleyen liderlik anlayışları benimsenmiştir (Spillane ve

Orlina, 2005). Çağdaş liderlik yaklaşımları olarak ifade edilen bu yeni yaklaşımları aşağıdaki gibi açıklamak mümkündür.

2.1.6.1. Dönüşümcü Liderlik

1980'lerin başından itibaren araştırmacıların ilgi odağı haline gelen dönüşümcü liderlik, insanları dönüştüren ve değiştiren bir süreçtir. Odak noktasında değerler, duygular, etik, normlar ve ileriye dönük hedefler vardır. Takipçilerin güdülerini değerlendirmeyi, ihtiyaçlarını karşılamayı ve onlara tam birer insan gibi davranmayı içerir. Dönüşümcü liderlik, takipçileri genellikle kendilerinden beklenenden daha fazlasını başarmaya sevk eden ender özelliklere sahip etki biçimlerini içerir. Genellikle karizmatik, ilham verici, düşünselliği ön planda tutan ve bireye saygılı uygulamaları içeren bir liderlik sürecidir (Northouse, 2021). Dinamik ve sürekli gelişen bir ortamda ayakta kalabilmek için gelişmek ve yeniden yapılanarak değişime ayak uydurmak zorunda olan örgütler, radikal değişimlerle yenilenmeyi gerçekleştirebilecek kabiliyetli liderlere ihtiyaç duyarlar. Bu vizyona sahip olan ve takipçilerine kabul ettirme performansına sahip bireyler dönüşümcü liderlerdir (Özalp ve Öcal, 2000).

Dönüşümcü liderliğin en önemli iki boyutu moral ve motivasyondur. İyi bir dönüşümcü lider, takipçilerinin gelişimine en iyi katkıyı sunar. Takipçilerinin potansiyellerini geliştirerek grubun hedeflerinin ve başarılarının bireysel hedeflerin üzerinde tutulmasını sağlar. Bu sayede örgütsel dönüşümü gerçekleştirir (Güneş ve Buluç, 2012). Günümüzde okullar kapsamlı bir gelişime odaklanan, takım çalışmasını önemseyen ve çalışma arkadaşlarından öğrenme eğilimi olan liderlerle yönetilme yolundadır. Bu, eğitim-öğretim örgütlerinin odak noktasının, çalışanları okul hedeflerine çeken ve iş birlikçi planlar yapan dönüşümcü liderliğe doğru kaydığını göstermektedir.

2.1.6.2. Etkileşimci Liderlik

Etkileşimci liderlik, lider ile takipçileri arasındaki ilişkilere odaklanan ve geleneksel yönetimin işlevlerini taşıyan bir liderlik tarzıdır. Liderin en önemli görevi, takipçilerini performanslarını artırmaları için motive etmektir. Bu sayede belirlediği örgütsel amaç ve hedeflere ulaşma başarısı artar (Okçu, 2011; aktaran Işık İnanc ve Serinkan, 2020). Etkileşimci liderlikte lider, takipçilerine elde etmek istedikleri bir şey için istediklerini vermektedir. Lider ile takipçi arasındaki ilişki dikey ikili bağımlılığı içerir. Takipçilerinin liderlerinin isteklerini yerine getirmeleri çok önemlidir. Ayrıca liderler genellikle takipçilerinin beklentilerini karşılamak zorundadır. Etkileşimci

liderlik, liderin takipçilerinin değişen ihtiyaçlarını ne ölçüde karşılayabildiğine bağlıdır (Kirby, Paradise ve King, 1992).

Etkileşimci liderlikte lider ile takipçileri arasındaki ilişkinin düzeyi hedefin ne ölçüde gerçekleştirildiğiyle alakalıdır. Örgütlerde çalışanlar başarılı olduklarında statü ve para ile ödüllendirilirler. Örgütteki faaliyetler zaman fark etmeksizin, vizyon ve örgüt kültüründe hiçbir değişiklik yapılmadan sürdürülmektedir (Eraslan 2011). Etkileşimci liderlikte bürokratik otorite ve formel düzen önemli rol oynamaktadır. Etkileşimci liderler; görevlerin, çalışma standartlarının ve sonuçların açıklığa kavuşturulmasını vurgular. Etkileşimci lider, çalışanların uyumuna odaklanma eğilimindedir ve bu liderler çalışan performansını etkilemek için oldukça büyük ölçüde örgütsel ödüllere ve cezalara güvenmektedirler (Tracey ve Hinkin, 1996). Etkileşimci liderliğin daha iyi anlaşılması için araştırmacılar, dönüşümcü liderlik ile karşılaştırma yoluna gitmişlerdir.

Tablo 2.2: Etkileşimci ve Dönüşümcü Liderlik

Etkileşimci	Dönüşümcü
Lider sorun çözen konumundadır.	Lider sorunların ortaya çıkmaması için öngörü içerisinde olur, inisiyatif kullanır.
Lider, örgüt kültürüne uyum içinde çalışır.	Lider, yeni fikirleri hayata geçirerek örgüt kültürünü değiştirmek için çalışır.
Hedefe ulaşmada lider tarafından belirlenen ödül ve cezalar kullanılır.	Hedefe ulaşmada yüksek idealler ve ahlaki değerler ön plandadır.
Lider, takipçileri kendi kişisel çıkarlarını düşünerek motive eder.	Lider, takipçileri motive ederken grup çıkarlarını ön planda tutar.
Lider, statükonun korunmasına önem verir, performansı artıracak kararları yoğun stres altında alır.	Sorunların çözümünde yaratıcı ve yenilikçi fikirler teşvik edilir. Her davranış bireyin birinci planda olduğu, ilgi ve desteğin ifade edilmesine yöneliktir.

Kaynak: Odumeru ve Ogbonna, 2013, s. 359

2.1.6.3. Kültürel Liderlik

Kültür; bir grubu, topluluğu, toplumu diğer toplumlardan ayıran ve kendine özgü bir yapıya sahip olan, gruptaki insanların alışkanlıkları ve düşünce biçimleri hakkında ipuçları veren, sosyal becerilere sahip ve bireylerin tüm maddi ve manevi unsurlarını içerir. Kültürün devamını sağlayan, kazandıklarını gelecek kuşaklara aktarma potansiyeline sahip kişilerdir (Kaplan, 2015). Sergiovanni ve Starrat'a (1988) göre kültürel lider, kültürel değerleri korurken kültürün önemli olgularına değinir, gelenekleri geliştirir ve okul ortamında önemli değer ve ilkelerin devamını sağlar. Okul örgütünü ele

aldığımızda lider sadece karar vermekle kalmaz, aynı zamanda okul ortamında meydana gelen çeşitli sorunlara geniş kapsamlı çözümler üretebilmek için öğretmenleri araştırma yapmaya teşvik eder; öğretmenleri okulun temel değerleri ve öğretim konusunda yönlendirir. Kültürel liderlik, okulun misyonunu yerine getirmesi için önemli bir etkiye sahiptir. Kültürel lider çalışanları ortak bir kültürle etkileyerek, örgüt kültürü çerçevesinde bir araya getiren ve bu sayede başarılı sonuçlar elde eden kişidir (Yıldırım, 2001). Okul örgütlerinde ise kültürel lider, okul kültürünün gücünü kullanmayı bilen ve bu kültürü izleyenleri ortak amaçlar doğrultusunda harekete geçirmek için yöneten kişidir (Beyer ve Browning, 1999). Kültürel liderlik iki aşamadan oluşur: mevcut kültürü korumak ve yeni bir kültür yaratmak. Mevcut kültürü korumak; çatışma nedenlerini azaltmak, örgütte kültürlerarası bölünmeleri önlemek, motivasyonu canlı tutmak ve hedeflere göre yönlendirmekten oluşur. Yeni bir kültür oluşturmak; kişisel özellikleri kullanmak, izleyiciyle bütünleşmek ve etkilemek, eski kültürü zayıflatarak yeni bir kültür yaratmak şeklindedir (Geylani, 2013).

2.1.6.4. Vizyoner Liderlik

Vizyon kavramı araştırmacılar tarafından özellikle 1990'lardan beri yoğun bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Erçetin, 2000). Şimşek (2002) vizyonu, bir organizasyonun değerlerini, şu anki durumunu, ilerde olmak istediği yeri belirleyen ve ortak bir hedef doğrultusunda çalışanlarını bütünleştirerek organizasyonu gelecekte amaçlanan konuma yönlendiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Erçetin (2000) vizyoner liderliği, insanları harekete geçirebilmek ve topluca etkileyebilmek için bir vizyon oluşturarak onlara iletebilme yeteneği olarak tanımlar. Vizyoner liderlik, diğer liderlerden daha net bir şekilde kendi kişiliğini, tarzını ve tercihlerini yansıtan bir organizasyon yaratır. Vizyoner liderler takipçilerinin duygu ve düşüncelerini etkileyerek karizmatik bir şekilde örgütü başarıya ulaştıran liderdir. Vizyoner liderlik süreci, hedeflenen geleceğin tasarımını ve örgütteki diğer kişilerin onu paylaşma motivasyonunu ve başarısı için kişisel sorumluluk almaya kendilerini adanmalarını içerir (Nwankwo ve Richardson, 1996). Vizyoner liderler, örgütlerin amaçlarına ulaşması için süreç içerisinde karşılaşabilecekleri tüm yolları önceden kestirerek en uygun olanı seçmelidir. Vizyoner liderin seçtiği bu yolda bütün sorumlulukları alarak kararlı bir duruş sergilemesi gerekir. Vizyoner lider görüş ve vizyonuyla etkilediği takipçilerinin bu yola dâhil olmasını sağlamalıdır (Doğan, 2016).

2.1.6.5. Etik Liderlik

Etik ilkeler, örgütlerin faaliyetlerinde doğru ve yanlış yönlerin sınırlarını belirlemede etkilidir (Sever ve Atik, 2019). Etik ilkeler çerçevesinde hareket eden bir lider, personeline davranış çerçevesi de oluşturmali ve iyi ile kötüyü, doğru ile yanlış birbirinden ayıracak sınırlamalar ve kurallar oluşturmali (Turhan, 2007). Etik liderliğin tanımına rehberlik eden on temel özellik vardır. Bu özellikler: insanlara sorumluluk vermek, değerler ve etik bilinç oluşturmak, değerler çerçevesi içinde kararlar almak, başkalarına örnek olmak, politika ile uygulamaların uyumunu sağlamak, değerler ve etik konusunda bireyleri eğitmek, algıları önemsemek, etik değerlere sahip bireyler yaratmak, istikrarlı bir şekilde hızlanan değişimlere odaklanmak, işe alım ve terfii desteklemek, inisiyatif alınmasını sağlamak olarak ifade edilmektedir (Harvey, 2004; aktaran Akdoğan ve Demirtaş, 2014). Etik lider; alacağı kararlarda bireysel beklenti ve hırslarını geri planda tutan, bilinçli hatalardan kaçınan, olası hataların önüne geçmeye çalışan, karşı taraftan herhangi bir beklenti içerisine girmeyen ve menfaat beklemeden sorumluluklarını yerine getiren bir liderdir (Güler, 2017). Brown ve Treviño (2006) etik liderlerin dürüst ve güvenilir olduğu varsayımından hareketle insanları ve toplumu önemseyen, yaşamlarında etik davranışları odak haline getiren, adil ve ilkeli karar vericiler olarak görülmesini etik liderliğin ahlaki kişi yönü olarak nitelendirmiştir. Ayrıca yaptıkları çalışmalarda ahlaki yönetici boyutu olarak adlandırdığı etik liderliğin bir başka önemli yönünü de ortaya çıkarmışlardır. Ahlaki yönetici, etiği kendi liderlik yöntemlerinin bir parçası olarak yoğun bir şekilde kullanır, etiği bir iletişim biçimi olarak görür, her zaman etik bir rol model yaratma niyetindedir ve çalışanları için ödül ve cezaları yalnızca etik rehberlik için kullanır.

2.1.6.6. Teknolojik Liderlik

İçinde bulunduğumuz zaman diliminde teknolojinin ulaştığı değişim düzeyinin, genişleyen kullanım alanlarının ve kullanım yoğunluğundaki artış örgütler için teknolojinin sürekli uygulama alanında olmasını zorunlu bir ilke haline getirmiştir. Gelişmiş örgütlerin varlığını devam ettirmesi, hedeflenen amaçlara ulaşabilmesi ve gelişimini sağlayabilmesi gelişen teknolojik değişimlere ayak uydurmasına bağlıdır (Şimşek ve Akın, 2003). Teknolojik liderler, gelişime odaklanan ve yeni yollar, metotlar, planlar ve programlarla örgüt içinde sistematik gelişim faaliyetleri oluşturabilen kişilerdir. Teknolojik liderlik, teknolojinin var olan yapıya uyarlanması kadar, teknoloji ve değişime karşı örgütte her türlü engele karşı verilen mücadele süreci olarak

değerlendirilmelidir (Watts, 2009). Teknoloji liderliği, okul genelinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin yararlı ve etkin kullanımına ilişkin örgütsel kararları, politikaları ve eylemleri temsil eder. Günümüzde teknoloji liderliği okul yöneticilerin etkili bir lider olmasını belirlemesinde etkili bir değişkendir (Anderson ve Dexter, 2005). Okuldaki tüm personelin ve öğrencilerin günümüz koşullarına uyum sağlaması sürecinde teknolojiyi kullanarak onlara yol gösteren kişi teknoloji lideridir (Can, 2003).

2.1.6.7. Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderlik, 1980'li yıllarda odağına okul yöneticilerini alarak geliştirilmiştir. Öğretimsel liderliğin temel hedefi, öğretim programlarının kontrol ve koordine edilerek okulu geliştirmektir. Etkili öğretim programlarının geliştirilmesinde okul yöneticileri kilit rol oynamaktadır. Bu yüzden öğretimsel lider öğretim ve öğrenme üzerine odaklanmaktadır (Çelik, 2015). Öğretimsel liderlik yaklaşımı, öğretim etkinliklerinin geliştirilmesi yükümlülüğünün okul yöneticilerine ait olduğunu belirtir. Yöneticilerin öğrencilerin gereksinimlerini belirleyerek bu doğrultuda eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanmasına olanak sağlamak, sınıflarda uygulanan eğitim-öğretim uygulamalarını denetlemek, okulun akademik başarısını izlemek gibi görevleri vardır (Marks ve Printy, 2003). Tanrıöğen (2000) öğretimsel liderlik davranışlarını altı boyutta incelemiştir. Bunlar: iletişim becerileri, öğretmeni ve öğretimi geliştirme, öğrenci gelişimini izleme, eğitim-öğretim faaliyetlerini denetleme, amaçları tanımlama ve öğretimsel iklim geliştirmedir. Rutherford'a (1985, s.31-34) göre öğretimsel liderlerin özellikleri şunlardır:

1. Net vizyonu vardır: Okullarının ne olmasını istedikleriyle ilgili, öğrencilere ve onların isteklerine odaklanan, sürekli gelişime vurgu yapan hedeflere sahiptirler. Böylelikle vizyon sahibi efektif müdürler, amaçlar üzerinde ortak bir anlayışa ve başarılarıyla ilgili ilerleme bilincine sahiptirler. Müfredat, öğretim ve değerlendirmenin hem sınıf içinde hem de düzeyler arasında koordinasyonuna yönelik çalışmaktadırlar.

2. Vizyonu eyleme dönüştürebilirler: Yöneticiler, okul çapındaki hedeflere ve beklentilere önem vermektedirler. Öğretmenler, bu hedeflere ulaşmak ve bu beklentileri karşılamak için birlikte çalışan bir ekibin üyeleri olarak görülmektedirler.

3. *Hedeflere ulaşma çabalarını destekleyen bir ortam yaratabilirler:* Bu yöneticiler öğretme ve öğrenme kalitesini en üst düzeye çıkarmak için gerekli kaynakları elde edebilir ve tahsis edebilirler. Akademik odaklı, düzenli ve amaca yönelik bir okul ortamını teşvik eden kurallar ve düzenlemeler oluşturur ve sürdürürler. İyi bir okul ortamını öncelik olarak görmeyen bir müdür bulmak imkânsız değilse de nadirdir. Onlara göre iyi bir okul ortamı, öğrencilerin öğrenimini ve gelişimini artıran ortamdır.

4. *Okullarında neler olup bittiğini bilirler:* Her bir öğrencisinin derslerde ne kadar performans gösterdiğini bilmektedirler. Ayrıca bu yöneticiler, öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıfta ne yaptığını ve ne kadar iyi yaptıklarını öğrenmek için sınıfta bolca zaman geçirmektedirler.

5. *Bildikleri doğrultusunda hareket ederler:* Öğretimsel liderliğe sahip müdürler, okullarda olayları izlemekten daha fazlasını yapmaktadırlar. Başarılı öğretmenleri doğrudan ve içtenlikle takdir etmektedirler. Bu tür eylemler, öğretmenlerin kendileri ve çalışmaları hakkında iyi hissetmelerini sağlamaktadır. Okullarının olumlu yönlerine odaklanma eğiliminde olmalarına rağmen sorunları da fark ederek gerekli önlemleri almaktadırlar.

Tüm bu özelliklerin bir sonucu olarak hem okullardaki akademik başarının artırılması hem de öğretmen liderliğini desteklemesi açısından öğretimsel liderlik önemli bir etkiye sahiptir.

2.1.6.8. Dağıtımçı Liderlik

Çağdaş liderlik yaklaşımlarından biri olan dağıtımçı liderlik, liderliğin ve dolayısıyla sorumluluğun paydaşlara dağıtılarak özünde iş birliğine ve örgütün bütüne yaymayı odak haline getirmiş bir liderlik yaklaşımıdır (Baloğlu, 2011; Özdemir, 2012). Bu doğrultuda dağıtımçı liderlik, örgütlerin değişim ve karar alma süreçlerinde çalışanları harekete geçiren birden fazla grubun etkileşimi sonucu ortaya çıkan, sorumluluğun çeşitli roller üstlenen liderler arasında paylaşıldığı, başarıya ulaşmanın yolunun birden çok liderin etkileşimine bağlı olduğu sosyal bir liderlik dağılımıdır (Muijs ve Harris, 2003). Goleman (2002) her bireyin bir şekilde liderlik özelliği gösterebileceğini belirtmiştir (aktaran Harris, 2003). Bu görüş, herkesin lider olacağı anlamına gelmemekle birlikte demokratik ve iş birliğine dayalı bir liderlik anlayışının temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda dağıtılmış liderlik herhangi bir etki altında kalmadan olağan sürecinde

kendiliğinden ortaya çıkan ve örgüt üyelerinin kendilerini bu kolektif sürecin içinde bulduğu bir liderlik yaklaşımıdır. Okullarda ise bu sürecin sonucunda liderliğin merkezîleştirildiği söylenebilir (Gronn, 2000; Harris, 2003). Bu yaklaşımla örgütü oluşturan bireylerin güçlü birer lider olduğu topluluklarda güçlü tek bir lidere ihtiyaç yoktur. Güçlü bir tek bir liderin olduğu örgütlerdeki bireyler ise etkisiz olduğu söylenebilir.

2.1.7. Öğretmen Liderliği

Okul liderliği kavramın eğitim örgütlerindeki payı oldukça önemlidir. Okul liderliği konusunda da okul yöneticileri kilit rol oynamaktadır (Beycioğlu ve Aslan, 2007). Ancak okullar üzerine yapılan son zamanlardaki araştırmalarda değişen çağın etkisiyle, liderlik rolünde tek yetkilinin okul müdürü olmadığı, öğretmen liderlerin ve diğer profesyonellerin öğretim etkinliğinin geliştirilmesinde etkin roller üstlendiği ortaya çıkarılmıştır (Heller ve Firestone 1995; Smylie ve Denny 1990). Ayrıca formel yapı sonucu ortaya çıkan yetkileriyle örgüte liderlik eden bireysel liderlik uygulamalarının, örgütsel bir nitelik olan okul liderliğine ilişkin kapsamlı bir içgörü ortaya çıkarmasının güç olduğu söylenebilir (Pitner ve Ogawa 1981). Öğretmen liderliğinin kavramsal olarak netlik kazanması için dağıtımcı liderlik ile ilişkisini incelemekte yarar vardır. Bu ilişkiyi üç maddede açıklayabiliriz. İlk olarak, öğretmen liderliği okulda yenilikçi bir değişim süreci için birden fazla paydaşın iş birliği ile hareket eder. İkincisi, liderlik uygulamalarının birden fazla bireyin çalışmasına yayıldığı ve liderlik görevinin paydaşların etkileşimi yoluyla başarıldığı bir sosyal liderlik dağılımını ima eder. Üçüncü olarak karşılıklı etkileşim sonucu çeşitli rollerdeki liderlerin sorumluluğu paylaştığını belirtir (Muijs ve Harris, 2003).

Beycioğlu (2009) öğretmen liderliğini; okulu geliştirme süreçlerinde meslektaşları için yaratıcı ve yenilikçi roller oluşturmak, mesleki yenilik ve gelişime açık olarak bireysel ve sınıf düzeyinde en etkili öğretimi sağlanmak, bilgilerini çalışma arkadaşları ile dayanışma içerisinde ve demokratik bir duruş sergileyerek paylaşma yeterliliği olarak tanımlamıştır. Can'a (2006) göre ise öğretmen liderliği; öğretmenlerin öğrencilerle paylaştığı öğretim vizyonlarını geliştirerek öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine paylaşılarak ve isteyerek gelişim düzeylerine göre katılmalarını ve öğrencilerin kendilerini sürekli olarak geliştirmesini sağlayabilme becerisidir. Lider öğretmenin, sınıfta bir güven ortamı yaratarak formel öğretim metotlarını informal

metotlarla birleştirip öğrencilerine düzen ve uyum içerisinde rehber ve danışman rollerinde sunabilmesi gerekir.

Lider öğretmen, meslektaşlarının mesleki gelişimlerini etkili bir şekilde sürdürmesinde, okulun öğrenme ve öğretmeyi geliştirme sürecinde, öğrencilerin öğrenme etkinliklerinde kullanacakları öğretim uygulamalarının belirlemesinde ve etkin bir şekilde uygulamasında okulun tüm paydaşlarına katkı sağlar. (Kılınç ve Recepoğlu, 2013). Ayrıca Rosenholtz (1991) lider öğretmeni meslektaşlarından farklı kılan unsurların; teknik bilgisinin farkında olarak problem çözebilmek, öğrenmeye açık olmak, meslektaşlarını cesaretlendirerek onların bilgi, beceri ve uzmanlıklarını açığa çıkartmak olduğunu söylemiştir. Günümüz koşullarında eğitim-öğretim örgütlerinde hedeflenen başarının gerçekleştirilebilmesi için formel okul müdürü liderliği anlayışından uzaklaşıp öğrenme ve öğretmenin odak noktası olan ve hızlı kararlar alıp uygulayabilen lider öğretmenlere odaklanmak gerekmektedir (Rakhymzhanov ve Türker, 2022).

2.1.7.1. Öğretmen Liderliğinin Temelleri

Yirmi birinci yüzyıl araştırmacılarına göre okul örgütlerinde Taylorizm etkisindeki bilimsel yönetim anlayışıyla sadece görevini “hatasız” yapan öğretmen algısı yerini daha demokratik yaklaşımlara bırakmıştır. Öğretmenler sınıflarda eğitim-öğretimden sorumlu çalışanlar değil, okullarda iş birliğine dayalı üretken insanlar olarak nitelendirilmeye başlanmıştır. Bu da okullarda yeni davranışlar, yeni perspektifler ve yeni rolleri gerektirmektedir (Beycioğlu ve Özer, 2013). Öğretmen liderliği özünde, tüm öğretmenlerin liderlik edecek bilgi, beceri ve uzmanlığa hâkim olduğu prensibine göre hareket eden bir modelidir. Bunun sonucunda, öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasının gerekçelerinden birinin en iyi sınıf uygulamalarını geliştirerek ve okuldaki yönetimin etkin bir şekilde öğretme ve öğrenmeyi desteklemek için uyarlanarak öğrencilerin ihtiyaçlarına en iyi şekilde cevap verebilmek olarak ifade edilebilir (Harris ve Muijs 2005).

Eğitimde başarıya ulaşmanın, liderlik rollerinin iş birliği içerisinde tüm paydaşlar tarafından paylaşılması durumunda istenilen düzeye gelebileceği söylenebilir. Yapılan araştırmalara göre okul yönetimi tarafından mentorluk ve koçluk yapma konusunda desteklenen öğretmenlerin, okulda iş birliğine dayalı olarak çalışma ortamının iyileştirilmesinde katkıda bulunduğu gösterilmiştir (Keung, 2009). Eğitim örgütlerinin karmaşık yapısı nedeniyle tek kişinin yönetimi zorlaşmaktadır. Bu durum sonucunda

okullar, daha etkili bir öğrenme ortamı yaratma olanağı için öğretmenlere liderlik rolü sağlamaktadır (Turan, 2010).

Eğitim-öğretim örgütleri toplumun bilgi ihtiyacını karşılama, kültür aktarma, değişimlere uyum sağlama ve yenilikleri uygulama gibi konularda katkı sağlamakta ve topluma karşı sorumluluklarını yerine getirmektedir. Dolayısıyla eğitim örgütlerinin gelişmeye en çok ihtiyacı olan ve bu ihtiyaca bir an önce karşılık vermesi gereken kurumların başında geldiği söylenebilir. Bu durum okullarda değişime hazır olmayı ve buna olanak sağlayan öğretmen liderliğinden faydalanmayı gerekli kılmaktadır (Bayram, 2010). Yaşanan küresel değişimlerin sonucu olarak okullarda da değişimler devam ettikçe öğretmenlerden eğitim örgütlerinde liderlik rollerini benimsemeleri beklentisi artacaktır (Urbanski ve Nickolaou, 1997). Sürekli yenilenen, hızla değişen ve etkileşim hâlinde olan bu dünyada, öğretmenlerden de sınıf içinde ve dışında kendilerini dönüştürmeleri, iş birliği içinde çalışmaları ve değişime öncü olmaları beklenmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında "Öğretmenler yeni nesil sizin eseriniz olacaktır." diyen Mustafa Kemal Atatürk, öğretmenlerin toplumda yaratabilecekleri farkı ve öğretmenlik mesleğinin önemini vurgulamıştır (Başkan, 2001).

2.1.7.2. Lider Öğretmenlerin Roller

Öğretmenler üstlendikleri rollerle bölüm başkanlığı, zümre başkanlığı, çeşitli komisyon ve programlarda görev almışlardır. Ancak bu rollerde öğretmenler, değişimi başlatan ve geliştiren liderler değil yalnızca değişimin temsilcileri olarak hizmet vermişlerdir (Harris ve Muijs, 2005). Çağdaş liderlik yaklaşımlarının etkisiyle önceden sınıflarda uygulayıcı rolünde bulunan öğretmenler, günümüzde paylaşımcı ve iş birliğine dayalı liderlik anlayışlarıyla değişen farklı rolleri üstlenmeye başlamışlardır (Frost ve Harris, 2003). Murphy'e (2005) göre etkili bir eğitim-öğretim faaliyeti için lider öğretmene düşen en temel rol etkili öğrenme yollarını geliştirmektir.

Danielson'a (2007) göre lider öğretmenlerin rolleri formel liderlik rolleri ve informal liderlik rolleri olmak üzere iki grupta toplanmıştır. Öğretmenlerin formel görevleri arasında zümre başkanlığı, usta öğretmenlik, koçluk, formatörlük, rehberlik gibi roller vardır. Bu tür roller öğretmenin eğitimlerinden gelen ve o pozisyon için seçilmesinin doğal bir sonucudur. Öğretmenlerin formel rolleri okullardaki müfredatın ve projelerin yönetilmesinde, çalışma gruplarının oluşturulmasında, öğretim materyallerinin geliştirilmesinde hayati rol oynar. Bunun yanında, öğretmen liderliğinin en temel özelliği

informel rolleridir. Bu roller organik olarak açığa çıkar. Bu roller için seçilmemişlerdir. Meslektaşlarının onlara olan saygısı onlar üzerindeki etkilerinden kaynaklanmaktadır. Bu etkileri sayesinde meslektaşları ile iş birliği oluşturarak okulun kapasitesinin geliştirilmesinde etkin rollere sahiptirler. Katzenmeyer ve Moller (2013, ss. 6-11) lider öğretmen rollerini açıklarken şu özelliklere vurgu yapmıştır;

1. *Sınıf içinde ve dışında liderlik etme:* Lider öğretmenler uzmanlığı ve deneyimleriyle sınıf içinde öğretim uygulamalarındaki yetkinliklerini bütün öğrenciler ve okul başarısı için meslektaşlarıyla paylaşma sorumluluğu olarak sınıflarının ötesine taşıyabilirler. Okuldaki diğer paydaşlarla etkileşimde bulunmak için öğretmenlerin sınıf ötesinde liderlik anlayışına sahip olmaları gerekir.
2. *Öğrenen ve lider topluma katkı sağlama:* Lider öğretmenler kendi çevresinde birlikte öğrenen, sorunları paylaşan, bu sorunlara birlikte çözüm arayan meslektaşları arasında kendiliğinden oluşur. Toplumun bir parçası olan öğretmenler, sorumluluk üstlenerek öğretimsel uygulamaların geliştirilmesinde katkı sağlarlar. Bu sayede kendi mesleki değerlerini güçlendirirken daha geniş toplumlara ulaşırlar.
3. *Öğretimi geliştirmek için öğretmenleri etkileme:* Öğretmen, liderliğin anahtar kelimelerinden biri etkidir. Öğretmen liderler, meslektaşlarına rehberlik ederek onları öğretim uygulamalarını geliştirmeleri konusunda etkilemektedir. Diğer öğretmenlere yardıma hazır olan lider öğretmenler bilgilerini paylaşarak ve iyi uygulamaları aktararak kendi etki alanlarını genişletirler.
4. *Sonuca ulaşmak için sorumluluk üstlenme:* Hedefe ulaşma konusunda daha cesaretlidirler. Karşılaştıkları sorunların çözümü için yoğun çaba harcayan lider öğretmenler sonucun sorumluluğundan çekinmezler. Sınırlı formel güçlerinin olduğunu bilmesine rağmen hedefe ulaşma konusunda geri adım atmazlar. Öğretmen liderler hesap verebilirlerdir.

2.1.7.3. Öğretmen Liderliğinin Güçlü Yönleri

Çağdaş dünyada diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim-öğretim örgütlerinde de gelişimi sürdürebilmek için iş birliğine dayalı öğrenme uygulamalarının gerekliliği vurgulanmıştır. Öğretmen liderliği de özünde iş birliğine dayalı uygulamalarla öğretmenlerin meslektaşlarını beslediği bir yaklaşımdır. Öğretmen liderliği, okul çapında

bir kültür oluşturarak sınıf ve okul düzeyinde değişimi ve gelişimi sağlar. Bunun sonucu olarak öğrencilerin öğrenimlerinde güçlü ve ölçülebilir olumlu değişimler sağlanır. Aynı zamanda zaman içinde kalıcı ve sürdürülebilir değişimler yaratır ve destekler (Muijs ve Harris, 2003). Öğrencileri üzerinde fark yaratan lider öğretmenler, öğrencileriyle birlikte başarılı olma duygusuyla daha fazla sorumluluk alarak mesleklerinde daha etkili olmaktadır. Aynı zamanda okul ortamında meslektaşlarıyla daha fazla etkileşime sahip olan lider öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumları olumlu yönde gelişir. Bunun sonucunda öğretmenler daha zorlayıcı görevleri icra etme noktasında motive olurlar ve meslekte kalma istekleri artar (Katzenmeyer ve Moller, 2013). Okul yöneticileri günümüzde daha karmaşık örgüt yapısı içerisinde olduklarından, bürokratik yönetim anlayışından uzaklaşarak öğretmen liderliğini teşvik etmelidirler ve daha paylaşımcı kararlar almalıdırlar. Böylece öğretmen liderliğini teşvik ederken kendileri için de avantaj sağlamış olurlar.

2.1.7.4. Öğretmen Liderliğini Engelleyen Faktörler

Katzenmeyer ve Moller (2013) öğretmen liderliğinin okul kültürüne yerleşmesindeki zorlukları dört başlık altında incelemiştir. İlk olarak, liderlik rolünü üstlenen öğretmenlerin kendi bilgi ve tecrübelerini paylaşmaktan çekinmeleri ve destek göremeyeceklerini düşünmeleridir. İkinci olarak, okul yöneticilerinin hiyerarşik konumlarından dolayı var olan gücünü paylaşmak istememeleridir. Bunun bir diğer sebebi de hukuki ve mali zorlukların karar alma mekanizmasını sınırlandırmasıdır. Üçüncü olarak, okul yöneticilerinin yönetim anlayışındaki esnekliği zayıflık olarak görmeleridir. Son olarak da fikir birliğinin oluşmaması sonucunda çatışmaların ortaya çıkabilmesidir. Okulun vizyonuna zarar veren herhangi bir olumsuzluk öğretmen gruplarını parçalayabilir. Mulford (2003, ss. 30-31) öğretmen liderliğine ilişkin engelleri şu şekilde açıklamıştır:

- Kalabalık okullar, yetersiz maddi kaynak ve öğretmen eksikliği sonucu oluşan stres,
- Sorunların çözümü amacıyla iş birliği içinde etkili fikirlerin ortaya çıkması için gereken zaman sıkıntısı,
- Okulların formel yapılarından dolayı zorlaşan bürokratik ortam ve baskı,
- Okul yöneticiliğine değer verilmeyen ve devamlı tartışılan ama çözüme kavuşturulamayan bir algı,

- Okullarda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi sırasında oluşan sosyal sorunlar, yoksulluk, yetersiz sağlık hizmetleri ve işsizlik gibi dış etmenler,
- Artan sorumluk ve iş yükü için yetersiz ücretlendirme,
- Karmaşıklaşan örgütler ve süreçleri içerisinde performans hakkında geri dönütlerin yetersizliği,
- Bireylerin hayatlarında yaşadıkları diğer ailevi ve kişisel sorunlar.

Boyd-Dimock ve McGree (1995) öğretmenlerin liderlik uygulamalarında bazı engellerle yüzleşmek zorunda olduklarını belirtmiştir. Liderler kendi rollerini anlaşılır ve demokratik yollarla kendileri tanımlamaları gerekmektedir. Aksi takdirde sorunlar çıkmaya başlar ve tüm örgüt paydaşları içerisinde statüdeki eşitliğin bozulduğu düşünülebilir ve kafa karışıklığına sebep olarak gerilimi artırır. Ayrıca ek sorumluluklar nedeniyle lider öğretmenler hem öğretmenlik hem de liderlik rollerinde etkili olma yeteneklerinden taviz vererek fedakârlık yapmak durumunda kalmaktadırlar.

2.1.7.5. Öğretmen Liderliğini Destekleyen Faktörler

Muijs ve Harris'in (2006; ss. 967-970) öğretmen liderliği alanında yaptığı çalışmalarda öğretmen liderlerin ortaya çıkmasında ve liderliğini sürdürülebilmesine yardımcı olacak şu koşulları belirlemiştir:

1. *Destekleyici Kültür:* Okul yöneticileri, okulu etkili bir şekilde geliştiren ve öğrencilerin ve okulun hedeflerini esas olan uygulamalar için öğretmenlerin çabalarına güvenmeleri gerekir. Öğretmenler de ek iş yükü olarak algılamadan yöneticilerin güdülerine güvenmelidirler.

2. *Destekleyici Yapılar:* Okuldaki tüm personelle bir araya gelme fırsatı oluşturularak ortaklaşa yeni girişimlerin tartışılacağı alanlar yaratılmalıdır. Böylece hangi temellerde ilerleneceği ve katkıların neler olacağı net olarak ortaya konmuş olacaktır. Ayrıca değişim odaklı içsel koşulların yaratılması için öğretmenlere sorumluluk verilmelidir.

3. *Güçlü Rehberlik ve Destek:* Bazı öğretmenler içe dönük ve deneyimsizdirler. Öğretmen liderliğinin ortaya çıkabilmesi için öğretmenleri bireysel veya kolektif olarak projeler üstlenmeye teşvik edilmeleri gerekmektedir.

4. *Eylem Araştırmaları*: Okulların gelişimsel faaliyetlerinin kalitesi için farklı zamanlarda öğretmenlere yönelik çeşitli eğitsel faaliyetler düzenlenmelidir. Aynı zamanda öğretmenler kendi deneyimlerinden yola çıkarak öğretim tekniklerini geliştirmelidirler. Mesleki faaliyetleri hakkında araştırma yaparak değişim için harekete geçmelidirler.

5. *Yenilikçi Mesleki Gelişim*: Okul faaliyetleri dışındaki kolektif öğrenmeyi esas olan mentorluk, koçluk, akran eğitimi gibi mesleki gelişime yönelik yenilikçi yaklaşımlar öğretmen liderliğini desteklemektedir.

6. *Gelişim Çabalarında Koordinasyon*: Liderliğin paylaşıldığı örgütlerde bireylerin farklı yönleri dağılmasının önüne geçmek için ortak bir vizyon ve kültür oluşturularak öğretmenlerin yönetime dâhil edilmesi gerekmektedir.

7. *Yüksek Düzeyde Öğretmen Katılımı*: Okulun geliştirilmesi sürecinin küçük bir grupla sınırlı kalması öğretmen liderliğinin etkisini azaltabilir. Okul yöneticileri, çalışma gruplarına çeşitli girişimlerle geniş katılımı sağlamak için çaba göstermelidirler. Bu sayede başlangıçta herhangi bir faaliyete doğrudan dâhil olmayan bir öğretmenin yeni girişim ve gelişmelere dâhil olabileceği vurgulanarak yeni fikirlerle meşgul olma istekleri desteklenir.

8. *Kolektif Yaratıcılık*: Öğretmenlerin fikirlerini paylaşması ve birlikte hareket ederek problemleri çözmeye yoluna gitmeleri, yenilikçi ve yaratıcı çalışmaların ortaya çıkmasında en önemli etkenlerden biridir. Öğretmen liderliği de iş birliğine ve karşılıklı paylaşımına vurgu yapmaktadır.

9. *Paylaşılan Mesleki Uygulamalar*: Farklı stil ve yaklaşımlara sahip öğretmenler iş birlikçi çalışma yolları ile diğer öğretmenlere farklı öğretim türlerini ve yeni teknikleri aktarmaktadırlar. Mesleki deneyimlerini farklı ortamlarda uygulayan lider öğretmenler diğer öğretmenler üzerinde güçlü bir etki bırakmaktadırlar.

10. *Tasdik Etme ve Ödüllendirme*: Öğretmen liderliğinin sürdürülebilir olması için çabaların ödüllendirilmesi ve takdir edilmesi önemlidir. Aynı zamanda çeşitli akreditasyon çalışmaları ile üstlenilen mesleki faaliyetler yaygınlaştırılmalıdır.

2.1.7.6. Öğretmen Liderliği ve Okul Gelişimi

Öğretmen liderliğinin okul gelişimine katkı sağlayabilmesi için ilk olarak okulun tepeden inme, hiyerarşik ve saf bürokrasiye dayalı geleneksel örgütsel yapısının iş birlikçi

ve daha demokratik bir yapıya dönüştürülmesi gerekmektedir (Beycioğlu, 2009). Başarılı bir okul gelişimi, okulların her birinin değişimi ve gelişimi yönetme yeteneğine bağlıdır. Okul içinde değişim ve gelişimin sağlanabilmesi için öğretmenlerin kendi kapasitelerini ve meslektaşlarının kapasitelerini artırma konusunda karşılıklı öğrenmeyi sağlayacak koşullar, fırsatlar ve deneyimler yaratılmalıdır. Okullar, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenme ve iş birliği içerisinde çalışma fırsatına sahip olduğu örgütlere dönüştüğü takdirde kolektif büyüme ve gelişme sağlanmış olur. Dolayısıyla okulların öğrenen organizasyonlara dönüşmesi toplumsal gelişim için umut verici görünmektedir. Bu ancak bireysel fikirlerin ve eylemlerin özgürce ifade edilebildiği demokratik bir sürecin parçası olarak öğretmenlerin iş birliği içerisinde potansiyellerini ve yeteneklerini ortaya koyarak liderlik yapabildiği örgütlerde başarılabilir (Harris ve Muijs, 2005). Okulda karar alma süreçleri ve alınan kararlar yönetici ve öğretmenlerle birlikte yapıldığında sonuçları kabullenmek daha kolaydır. Okul kültürünün oluşmasında öğretmenler arasındaki düşünce paylaşımını önemli bir etkindir. Okul örgütünü oluşturan bütün bireylerin ortak amacı, okul ve öğrenci başarısını artırmaya çalışmaktır. Liderlik rollerinin öğretmen performansındaki etkileri açıktır ve öğretmenden beklenen de okulu ve öğrenciyi geliştirmektir (Çelik, 2015).

Okulların günümüz koşullarında etkinliğini artırması ancak yenileşmeyle gerçekleşebilir. Okulların; topluma açık, öğrencilerin duygularına önem veren, çeşitliliği kabul eden, teknolojiye duyarlı, demokratik ve ahlaki değerleri koruyan, çalışanlarla iş birliği içerisinde, dış dünya ile bağlantılı, kendi yapısını sorgulayan, değişime açık örgütler olabilmesinin koşulu okulun önemli üyeleri olan öğretmen ve yöneticilerin değişim ve gelişim konusunda kendilerini geliştirebilmeleridir. Bu doğrultuda öğretmen liderliğinin yönetici ve öğretmenleri değişime ve gelişime yönlendirmesi, okul gelişiminin öğretmen liderliğiyle olabileceğinin göstergesidir (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Bursalıoğlu'na (2015) göre okul gelişiminde anahtar rol öğretmenlerdedir. Okul gelişiminde öğretmenin bu rolünü değişim sürecinden ayrı tutmak başarısızlıkla sonuçlanacaktır. Etkili değişimler ancak öğretmenlerin benimsediği ve eğitim ve deneyimlerinden ortaya çıkan uygulamalarla gerçekleşebilir. Okullarda etkili liderlik, uluslararası eğitim politikası gündemlerinde öncelikli konular arasındadır. Okul iklimi ve ortamının yanı sıra öğretmenlerin motivasyonlarını ve kapasitelerini etkileyerek okul çıktılarının iyileştirilmesinde kilit bir rol oynar. Okullarda etkili liderlik, eğitimin verimliliğini ve eşitliğini geliştirmek için esastır. (OECD; 2008)

2.2. POZİTİF PSİKOLOJİ VE İYİ OLMA HALİ

En temel tanımıyla psikoloji, davranış ve zihinsel süreçlerin bilimsel olarak incelenmesidir (Feldman, 2015). İkinci Dünya Savaşı'nın etkileriyle psikoloji bilimi; ruhsal hastalıkları iyileştirmek, tüm insanların daha üretken olmalarına yardımcı olarak hayatlarını tatmin edici seviyede tutmak ve üstün yetenekleri ortaya çıkarmak misyonlarından iki tanesini ihmal ederek sadece sorunlu bireylerin ruhsal ve zihinsel problemlerine odaklanır hale gelmiştir. Toplumda da bireylerdeki hastalık belirtilerini iyileştiren bir disiplin algısına dönüşmüştür (Linley, 2009). Maslow (1954) da o güne kadarki psikolojinin aşırı pragmatik olduğunu, bilimin insani değerlere dayandığından hareketle bu durumun insanların ihtiyacı olan doğal ve olumlu değerlerine çok az şey kattığını belirtmiştir. Kızıyla girdiği bir diyalog sonucu bireylerin içindeki gücü fark eden Martin E. P. Seligman, “ruhun içini görmek” olarak betimlediği yaklaşımla insanların yanlışlarını düzeltmek yerine, insanların sahip oldukları güçlü niteliklerini belirleyip geliştirerek ve bu güçlü niteliklerini ortaya çıkarabilecekleri uygun ortamı bulmalarına yardımcı olmayı odak noktası haline getirerek pozitif psikolojinin temellerini oluşturmuştur (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

21. yüzyılın başında öne çıkarılan pozitif psikolojinin temelleri insancıl psikolojiye (fenomenoloji) dayandığı söylenebilir (Aydın, Yılmaz ve Altinkurt, 2013). Bu bağlamda pozitif psikoloji, insancıl psikolojinin konusu olan bireyin kendini gerçekleştirme potansiyeline ulaşması için sahip olduğu kaynakları aramaya yöneltir ve insanların yapamadıklarından çok yapabileceklerine odaklanarak insanlara pozitif bir bakış açısıyla bakar (Demir ve Türk, 2020). Seligman ve Csikszentmihalyi'ye (2000) göre bireylerin olumlu özelliklerine odaklanan pozitif psikolojinin ilgilendiği bireysel özellikler şunlardır: sevgi, yetenek, cesaret, kişiler arası ilişkileri, duyarlılık, sebat, merhamet, yaratıcılık, gelecek planları, maneviyat ve bilgeliktir. Toplumsal özellikler ise sorumluluk, fedakârlık, nezaket, hoşgörü, ölçülü olma ve iş ahlakıdır. Aynı zamanda pozitif psikoloji kişisel algılarımızı ön planda tutar. Bu algılar: yaşantılar sonucu oluşan iyi oluş, memnuniyet ve tatmin, anı betimleyen akış ve mutluluk son olarak gelecek için umut ve iyimserliktir. Pozitif psikolojinin ilgilendiği konulardan biri olan iyi oluş kavramı temelinde iki açıdan incelenmiştir. Olumlu duyguların olumsuz duygulardan daha çok var olduğu, haz ve tatmin odaklı mutluluk, öznel iyi oluş; hayatın amacına yönelik daha derinden anlam bulmaya yönelik yaşamak, psikolojik iyi oluş olarak değerlendirilmiştir (Deci ve Ryan, 2008).

2.2.1. Psikolojik İyi Oluş Kavramı

Bradburn (1969) psikolojik iyi olma hâlini, birbirinden bağımsız iki değişken olarak belirttiği, bireyin olumlu duygularının ve olumsuz duygulardan fazlasına sahip olma olarak açıklamıştır. Fakat daha sonra yapılan araştırmalarda bu yaklaşım değişkenlerin birbirinden tam olarak bağımsız olmadığı; psikolojik iyi olma hâlinin kendini kabul etme, başkalarıyla olumlu ilişkiler, özerklik, çevre hâkimiyeti, yaşamdaki amaç, kişisel gelişim gibi yönlerinin ampirik alanda temsil edilemeyeceği ve yoğun sıkıntılı ve stresli anlarda bile olumlu-olumsuz duyguların birlikte var olabileceği konularında eleştirilmiştir (Folkman, 1997; McDowell ve Praught, 1982; Ryff, 1989). Psikolojik iyi oluş kavramı iyi oluşun mutluluktan daha fazlası olduğunu öne sürer. Bu bakış açısı, eudaimonia olarak adlandırılır ve iyi yaşamak veya kişinin içsel potansiyellerini gerçekleştirilmesiyle ilgilidir. Dolayısıyla psikolojik iyi oluş, iyi oluşun bir sonuç ya da son durum olmadığını, kişinin erdemli potansiyellerini gerçekleştirmesini ve doğası gereği yaşamayı amaçladığı gibi yaşamasını gerçekleştirme ya da gerçekleştirme süreci olduğunu savunur (Deci ve Ryan, 2008). Ryff ve Keyes (1995) psikolojik iyi oluşu, kişinin kendisinin ve geçmiş yaşamının olumlu değerlendirmelerini (Kendini Kabul Etme), kişinin yaşamının amaçlı ve anlamlı olduğu düşüncesini (Yaşamın Amacı), başkalarıyla kaliteli ilişkiler içerisinde olmayı (Baskalarıyla Olumlu İlişkiler), sürekli büyüme ve gelişme duygusunu (Kişisel Gelişim), kişinin hayatını ve çevresindeki olan biteni etkili bir şekilde yönetebilmesini (Çevre Hâkimiyeti) ve kendi kaderini tayin etme duygusunu (Özerklik) işleyen bir kavram olarak altı boyutta açıklamıştır.

2.2.2. Öznel İyi Oluş Kavramı

Bir mutluluk teorisi olarak betimlenen öznel iyi oluş kavramı, yeni bir araştırma alanı olmasına karşın mutluluğun temelleri çok eskidir. Romalı devlet adamı Cicero "Mutlu olan aptal yoktur, mutlu olmayan bilge yoktur." söylemiyle mutluluğun zeki insanların yaşamına eşlik ettiğini savunurken Aristoteles mutluluğu en yüksek iyilik, erdem olarak betimlemiştir. Üzerinden geçen yüzyıllar sonucunda mutluluk hakkında birçok fikir ortaya atılmıştır. En nihayetinde öznel iyi oluşun temellerinin oluşturulması kapsamlı bir bilimsel çalışmanın sonucudur (Myers ve Diener, 1995). Wilson (1960) insanların ihtiyaçları ile mutluluk arasında bir ilişki kurmuştur. İhtiyaçların anında karşılanmasının mutluluğa neden olduğunu, karşılanmayan ihtiyaçların sürekliliğinin ise mutsuzluğa neden olduğunu belirtir. Ayrıca bireyin tatmin derecesinin, geçmiş deneyimleri, kıyaslamaları, kişisel değerleri gibi faktörlerden etkilenen uyum veya istek

düzeyine bağlı olduğunu belirtir. Bu nedenle yüksek isteğin, mutluluk için bir tehdit olarak görüldüğünü belirtmiştir (Wilson, 1967). Tanımı günümüze kadar bir dizi evrime uğrayan öznel iyi oluş bireyin deneyimlerine dair hoş duygulara sahip olması ve şu anda yaşamasa bile bu duygulara yatkın olması anlamına gelir. Bir başka deyişle öznel iyi oluş bireyin arzu ve hedeflerine göre deneyimlerinden tatmin olmasıdır. Bradburn'un (1969) yaptığı bireyin olumlu duygularının olumsuz duygularından fazlasına sahip olma durumu günümüzde öznel iyi oluşa sahip bireyler ile ilişkilendirilmektedir. Öznel iyi oluş bireyin yaşamının tüm yönlerine dair bir yargıya varırken bireyin belirli bir ilgi alanındaki duygularını ve hazzını değerlendirmektedir. Bu değerlendirmede bireyin durumlara verdiği tepkiler, duygusal durum, yaşam doyumuna ilişkin düşünceleri, çalışma hayatı, arkadaşlık, eğitim süreci, evlilik gibi yaşamın çeşitli alanlarındaki doyum düzeyleri dikkate alınmaktadır (Diener, 1984; Diener, Oishi ve Lucas, 2003). Öznel iyi oluş çoğunlukla kişinin hayatından yüksek düzeyde olumlu duygulanım, düşük düzeyde olumsuz duygulanım ve yüksek derecede tatmin yaşaması olarak yorumlanır. Kişi bu üç yapının da etkisini yaşamında hissettiğinde, öznel iyi oluşun yüksek olduğu söylenir. Dolayısıyla böyle bir değerlendirme sonucunda öznel iyi oluş kavramı, sıklıkla “mutluluk” ile birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bu nedenle, kişinin öznel iyi oluşunu en üst düzeye çıkarmak, kişinin mutluluk duygularını en üst düzeye çıkarmak olarak görülmüştür (Deci ve Ryan, 2008). Öznel iyi oluş kavramının üç özelliği vardır. Birincisi, bireye ait olmasıdır; bireyin kişisel deneyimlerinin sonucudur. İkincisi, olumlu özellikleri içermesidir; herhangi bir olumsuz duygu durumunun teşhisini koymayı amaçlamaz. Bireylerdeki mutluluk düzeyini değiştiren faktörlere odaklanır. Son olarak bireyin belirli bir ilgi alanındaki duyguların ve hazzın değerlendirilmesi olmasına karşın bireyin yaşamına dair bütünlük bir yargıya varır (Diener 1984). Haz ve tatmin odaklı bu yaklaşım temelini hedonistik gelenekten almaktadır. Bu bakış açısına göre iyi oluş subjektif kabul edilir ve bu da öznel iyi oluş kavramının oluşmasını sağlar. Bununla birlikte, hedonik iyi oluşun daha keskin bir yorumu, mutluluğu açıklamak için sadece olumlu duygulanımı ve olumsuz duygulanımı kullanır, çünkü yaşam doyumunu kesinlikle hedonik bir kavram değildir. Aksine, kişinin yaşam koşullarının bilişsel bir değerlendirmesini içerir. (Deci ve Ryan, 2008).

2.2.3. Öznel İyi Oluşun Boyutları

Öznel iyi oluşun felsefi mutluluk ve iyi oluş kuramlarını yansıtan iki bileşeni, öznel iyi oluşu çok boyutlu bir kavram yapar. Bu bileşenler birbiriyle ilişkili ancak felsefi

ve ampirik olarak birbirlerinden farklı olan duygusal bileşenler ve bilişsel bileşenlerdir. (Schimmack, Schupp ve Wagner, 2008). Duygusal bileşenler, hedonik mutluluk teorilerine; bilişsel bileşenler ise öznel değerlendirme teorilerine dayanmaktadır (Sumner, 1996). Öznel iyi oluşun bilişsel bileşenlerini, yaşam doyumu; duygusal bileşenlerini ise olumlu ve olumsuz duygulanım oluşturmaktadır. Yaşam doyumu, kişinin kendi yaşamını seçilen ölçütlerin uygunluğuna göre değerlendirmesidir. Kişinin kendi hayatından beklentileri ile sahip olduğu hayatın özellikleri arasındaki karşılaştırma, yaşam doyumunun düzeyini belirlemektedir. Kişi idealleştirdiği bir hayatı yaşadığını ne kadar çok düşünürse, yaşam doyumu o kadar yüksek olacaktır (Diener, 1984). Diener ve diğerleri (1999) bu bileşenlere alan doyumunu da ekleyerek öznel iyi oluşun duygusal tepkileri, yaşam doyumunu ve alan doyumunu içeren bir olgu olduğunu belirtmiştir. Alan doyumu; bir kişinin işi, geliri, evliliği, sağlığı, ilişkileri ve benzerleriyle ilişkili belirli doyumla ilgilidir (Köksal, Uçak ve Şahin, 2017).

Tablo 2.3: Öznel İyi Oluşun Bileşenleri

Olumlu Duygulanım	Olumsuz Duygulanım	Yaşam Doyumu	Alan Doyumu
Neşe	Suçluluk	Hayatı değiştirme arzusu	İş
Sevinç	Utanç	Mevcut yaşamdan memnuniyet	Aile
Gurur	Üzüntü		Boş vakit
	Kaygı	Geçmiş yaşamdan memnuniyet	Sağlık
Memnuniyet	Endişe	Gelecek yaşamdan memnuniyet	Gelir
	Öfke		Benlik
Sevgi	Stres		
	Depresyon	Başkalarının kişinin hayatı hakkındaki görüşleri	Kişinin çevresi
Mutluluk	Kıskançlık		

Kaynak: Diener ve diğerleri, 1999.

Olumlu duygulanımın yüksek olması bir kişide; yüksek enerji, tam konsantrasyon ve keyif durumlarının varlığına işaretler. Düşük olması ise üzüntü ve uyuşukluk ile ifade edilir. Buna karşın olumsuz duygulanım; öfke, hor görme, tiksime, suçluluk, korku ve sinirlilik gibi çeşitli ruh hallerini içeren öznel sıkıntıyı ifade eder. Düşük olumsuz duygulanım ise sakinlik ve dinginlik halidir. Dolayısıyla öznel iyi oluşun duygusal alanında yer alan olumlu ve olumsuz duygulanım, birbirlerine zıt olduğu düşünülen ancak genellikle farklı değişkenlerle ilişkili ortogonal bileşenler olarak temsil edilmektedirler (Watson, Clark ve Tellegen, 1988).

2.2.4. Öznel İyi Oluşu Açıklayan Kuramlar

Öznel iyi oluşa ilişkin kuramlar yeni olsa da mutluluk kavramı antik filozoflardan bu yana araştırılmıştır. Bu uzun sürecin sonunda son yıllardaki çabaları saymazsak, bu alanda geliştirilen teorilerin çok fazla yol kat ettiği söylenemez. Biyolojik, sosyolojik ve psikolojik teorilerin geliştirilmesi devam etmektedir (Diener, 1984). Öznel iyi oluşun artan faktörleri olan geniş bir yapıya sahip olmasından dolayı öznel iyi oluşu kapsayan tek bir kuram olmadığı açıktır (Diener vd., 2018). Bu kısımda öznel iyi oluşu açıklamaya yönelik kuramlar ele alınacaktır.

2.2.4.1. Erek (Telic) Kuramı

Öznel iyi oluşun bu kuramı, bireyin mutlu olma çabalarını ihtiyaçlar ve hedefler olmak üzere iki farklı boyutta incelemiştir. Bu kurama göre bireyler fakında olsun olmasın doğuştan gelen veya sonradan ortaya çıkan ihtiyaçlarını karşılama eğilimindedirler. Mutluluğun da bu ihtiyaçların yerine getirilmesiyle sağlandığı varsayılmaktadır. Buna karşılık bireyin arzuladıkları, umdukları, istedikleri bireyin bilinçli hedeflerini oluşturur. Dolayısıyla bireyler bilinçli hedeflere ulaşmaya çalışırlar ve hedeflere ulaşıldığında mutluluk sağlanır. Hedefler ve ihtiyaçlar ilişkiseldir. Çünkü evrensel veya kişisel ihtiyaçlar belirli hedefleri oluşturur. Temel olarak bu kuram ihtiyaçların, hedeflerin ve arzuların tatminine bağlıdır (Diener, 1984; Michalos, 1980). Bireylerin ihtiyaçları üç türe ayrılmıştır. İlk olarak tekrarlayan ihtiyaçlar olarak: açlık, susuzluk, seks, vazgeçme, yorgunluk gibi ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçlar bireylerin içsel süreçleri sonucu tekrar tekrar ortaya çıkabilir. İkinci olarak acı verici durumlardan kaçınma veya zevkli dışsal uyaranlara yönelme ihtiyaçlarıdır. Bunlar duygusal ihtiyaçlar olarak adlandırılabilir. Bunların dışında sevgi, saygı, statü, prestij, güç, onur, haysiyet, alçakgönüllülük, zenginlik, ün ve mülk gibi edinilmiş ihtiyaçlarından söz edilmektedir. Bu tür ihtiyaçlar kültüre bağlı olarak, öğrenme yoluyla elde edinilen ihtiyaçlardır. Bu üç ihtiyaç türü de birbiriyle bağlantılıdır. Fakat mutluluk ile ilişkileri aynı düzeyde değildir. Tekrarlayan ihtiyaçlar doğası gereği döngüseldirler. Bu yüzden en tatmin edici durum döngülerin normal ve düzenli bir şekilde tekrar etmesidir. Bununla birlikte duygusal ihtiyaçlardan ve edinilmiş ihtiyaçlardan her zaman maksimum düzeyde tatmin beklenir. Örneğin para kazanmaktan haz duyan bir kişi, para kaybettiğinde memnuniyetsizlik artacaktır ve ne kadar çok para kazanırsa o kadar çok mutlu olacaktır (Wilson, 1960). Bu kuram, bireylerin bir amacı gerçekleştirmesinde veya ihtiyaçların giderilmesinde belirli bir son noktaya erişilmesi sonucu mutluluğa ulaştıklarını belirtir. Burada tartışılan ise son

noktanın neresi olduğunun belirsizliğidir. Geçmişte filozoflar tarafından, bireyin arzularının uzun vadedeki sonuçlarını tartışılmamış, her arzunun sonucunun iyi oluşu sağlayıp sağlamadığı sorgulanmamıştır. Aynı zamanda bir arzuya ulaşmaya çalışmanın mı yoksa arzulananı ulaşmanın mı daha tatmin edici olduğuna bir cevap vermemektedir (Diener ve Ryan, 2009).

2.2.4.2. Etkinlik (Activity) Kuramı

Bireylerin mutluluğu nasıl elde ettikleri konusunda araştırmalar yapan Csikszentmihalyi (1990), mutluluğun bireyin içsel olarak hazırlayıp, geliştirip savunduğu bir durum olduğunu belirtmiştir. Deneyimlerimizden ortaya çıkan bilgileri, hayatımızı şekillendirmek için birbirleriyle ilişkilendirebildiğimizde deneyimlerimizi kontrol ederek mutluluğa ulaşılabiliriz. Mutluluk düzeyimiz, zihnimizin günlük deneyimlerimizi nasıl düzenlediğine, yorumladığına ve içsel uyuma bağlıdır. Güç ve para sahibi bazı insanlar mutlu olamazken, maddi durumu ne olursa olsun mutlu olmanın yolunu bulabilen insanlar vardır. Mutluluk için dış koşullar göz ardı edilip zevk ve amaçlar bulunmalıdır. “Akış” kavramı üzerine temellendirdiği bu görüşlerinin sonucu olarak bireylerin mutlu olabilmesi çevresel etmenlerin minimuma indirilerek bireylerin hedefe ulaşması esnasında süreçle bütünleşerek kendi bilincini düzenleyebilmesine bağlıdır. Bu kurama göre mutluluk, günlük hayatta yaptığımız etkinliklerin bir yan ürünüdür. Antik Yunan filozoflarından Aristoteles, mutluluk erdemli faaliyetten kaynaklanır söylemi ile bu kuramın en önemli savunucularından biri olmuştur. Bu kurama göre mutluluk son noktalara ulaşmaktan çok bu yoldaki davranışlardan ortaya çıkar. Bu kurama göre; bir dağa tırmanma faaliyeti, zirveye ulaşmaktan daha büyük mutluluk getirebilir (Diener, 1984).

2.2.4.3. Yukarıdan Aşağıya (Top-Down) Karşı Aşağıdan Yukarıya (Bottom-Up) Kuramı

Yukarıdan Aşağıya ve Aşağıdan Yukarıya Kuramları arasındaki ayrım, öznel iyi oluşu açıklamada önemli bir etkiye sahiptir. Yukarıdan Aşağıya Kuramı, bireyde oluşan olumlu tutumun deneyimlerini etkileyeceğini savunur. Başka bir deyişle; olumlu bir ruh haline sahip birey, yaşamdaki olayları daha olumsuz bakış açısıyla değerlendiren bir kişiye göre daha "mutlu" olarak yorumlayabilir ve deneyimleyebilir. Dolayısıyla birey mutlu olduğu için haz duyar. Bu durum olumlu tutumun, öznel iyi oluş için nedensel bir faktör olmasına sebep olur. Aşağıdan yukarıya kuramı ise birey mutlu olup olmadığına

karar verirken bilişsel bazı hesaplamalar yapar. Buna göre; bireyin mutlu olduğu anların birikimi, bireyin iyi oluş düzeyini yükseltmektedir (Diener ve Ryan, 2009). Brief ve diğerleri (1993), tümevarımcı bir yaklaşım olan aşağıdan yukarıya kuramını ve tündengelimci bir yaklaşım olan yukarıdan aşağıya kuramını anlamlı olarak bütünleştirilebileceğini ortaya koymuşlardır. Araştırmalarında; bireyin kişiliğinin, ruh halinin, kaygılarının ve stresin yaşam ve hastalık algısını etkilediğini göstermekle birlikte bireyin yaşamındaki bazı deneyimlerin hastalığa neden olabileceğini bulmuşlardır. İlk durum, Yukarıdan Aşağıya Kuramı ile açıklanırken; ikinci durum, Aşağıdan Yukarıya Kuramı ile açıklanmaktadır. Özetle hem genel kişilik özellikleri hem de nesnel yaşam koşulları öznel iyi oluşu etkiler.

2.2.4.4. Çok Yönlü Uyuşmazlık (Multiple Discrepancy) Kuramı

Bu kurama göre, mutluluk bazı standartların gerçek koşullar ile karşılaştırılmasıyla oluşur. Haz söz konusuysa yapılan karşılaştırmalar bilinçli, duygu durumlarında ise yapılan karşılaştırmalar bilinçsiz olabilir. Bireyin gerçekte yaşadığı koşullar eğer standardı aşarsa mutluluk elde edilir. Kullanılan standartlar farklı yapılarda oluşturulabilir. Bireyler farklı bireyleri standart olarak kullanabildiği gibi kendi yaşantısını da bir standart olarak kullanabilir. Diğerlerini standart olarak kullandığında, diğerlerinden daha iyi durumda olan daha mutlu olacaktır. Kendisini standart olarak kullandığında ise bireyin şu anki yaşamı geçmiş yaşamından daha iyiye mutludur. Birey başka yollarla da bir standart edinebilir. Örneğin; birey, benlik kavramına dayalı olarak veya o kişiye ebeveynleri tarafından söylenenlere dayanarak belirli bir kazanım düzeyine ulaşmayı arzulayabilir (Diener, 1984). Michalos (1985) bu kuramı açıklamak için bazı varsayımlarda bulunmuştur. Bu varsayımlar güncellenerek aşağıdaki hallerini almıştır (Michalos, 2007; s. 361):

1. Bildirilen net memnuniyet; kişinin sahip olduğu ve sahip olmak istediği, ilgili diğerlerinin sahip olduğu, geçmişte sahip olduğu en iyi şey, 3 yıl önce sahip olması gereken, 5 yıl sonra sahip olmayı beklediği, hak ettiği ve ihtiyaç duyduğu şeyler arasındaki algılanan tutarsızlıkların bir işlevidir.

2. Kişinin sahip olduğu ve istediği arasındaki tutarsızlıklar dışında, algılanan tüm tutarsızlıklar, aynı zamanda memnuniyet ve davranışlar üzerinde doğrudan etkileri olan, nesnel olarak ölçülebilir tutarsızlıkların işlevleridir.

3. Kişinin sahip olduğu ve istediği şey arasındaki algılanan tutarsızlık, diğer tüm algılanan tutarsızlıklar ve bildirilen net memnuniyet arasında aracı bir değişkendir.

4. Net tatmin arayışı ve sürdürülmesi, algılanan beklenen net tatmin düzeyleriyle doğru orantılı olarak insan davranışlarını motive eder.

5. Tüm tutarsızlıklar, memnuniyet ve davranışlar doğrudan ve dolaylı olarak yaş, cinsiyet, eğitim, etnik köken, gelir, benlik saygısı, sosyal destek, mizaç, mevcut ruh hâli, topluluk, doğal çevre, yaşam olaylarından/sorunlarından etkilenir.

6. Nesnel olarak ölçülebilir tutarsızlıklar, insan davranışlarının ve koşulların işlevleridir.

2.2.4.5. Mütevazı Beklentiler (Modest Aspirations) Kuramı

Çok Yönlü Uyuşmazlık Kuramı ile ilişkili olan Mütevazı Beklentiler Kuramında mutluluk, bir bireyin gerçek koşullar ile arzuları arasındaki tutarsızlığın düzeyine göre belirlenir (Diener, 1984). Wilson (1967), yüksek arzu ve isteklerin mutluluk için tehdit olduğunu söylemiştir. Genel kanı; yüksek arzu ve isteklerin kaygı, düşük arzu ve isteklerin ise sıkıntı ve bıkkınlığa sebep olarak öznel iyi oluşu olumsuz etkidiğidir (Csikszentmihalyi, 1990; Diener vd., 1999; Emmons, 1992). Yüksek beklentileri olan fakat eğilimlerinin sonuçları düşük olan insanlar, hedeflerine doğru yeterli ilerleme kaydettikleri sürece tatmin olabilirler. Ayrıca, düşük istekler geçmişteki bir dizi başarısızlığı yansıtabilir ve bu nedenle yüksek öznel iyi oluş seviyelerini öngörmeyebilir. Fakat bazı arzuların öznel iyi oluş üzerindeki etkisi daha karmaşıktır ve süreç öznel iyi oluşu sağlamayabilir. Beklentiler bireyin güdülerine, ihtiyaçlarına ve bireyin yaşam şartlarına uygun olmalıdır (Diener vd., 1999).

2.2.4.6. Uyum (Adaptation) Kuramı

Modern öznel iyi oluş kuramlarından biri olan Uyum Kuramı evrimin bir sonucu olarak karşımıza çıkar. Bireyler olumlu veya olumsuz olaylara karşı bir şekilde uyum sağladıklarını belirtmişlerdir. Yeni olaylara verilen tepkilerimiz zamanla azalır ve böylece sevinç ya da umutsuzluk süreklilik kazanmaz. Uyum, bireylerin yaşadıkları olaylar ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi ayarlamaktadır. Fakat uyumun, alışmada olduğu gibi, otomatik pasif biyolojik süreçten ziyade bireylerin aktif rolüne vurgu yapan başa çıkmadan ayırt edilmesi gerekmektedir (Diener vd., 1999). Olaylar ilk meydana geldiklerinde iyi ya da kötü olma durumlarına bağlı olarak mutluluk veya mutsuzluk üretirler. Ancak olaylar zamanla duygu uyandırma gücünü kaybeder. Kişi iyi koşullara

uyum sağlar, böylece artık mutluluk çağrıştırmaz; kötü olaylar için de benzer bir uyum süreci yaşanır. Uyum kuramı, bireylerin kendi deneyimlerinin bir sonucu olarak oluşturdukları standartlara dayanmaktadır. Yeni karşılaştıkları olaylar standarttan daha iyi ise birey mutlu olacaktır. Ancak güzel olayların devamında uyum gerçekleşecek, bireyin standardı yükselecek ve sonunda birey yeni standartlarını eşleştirebileceği yeni olaylar arama yoluna gidecektir (Brickman ve Campbell, 1971; aktaran Diener 1984).

Argyle ve Martin (1991), uyumun belirli bir uyaran seviyesine göre uyarlanabilir olduğunu öne sürüyorlar. Uyarıcıların artması mutluluğu, azalması mutsuzluğu getirmektedir. Büyük kazalar geçirmiş bireyler üzerine yapılan çalışmalarda bu kuramı destekleyici kanıtlar elde edilmiştir. Kazalarda ciddi sağlık ve bedensel sorunlar yaşayan insanların mutluluk düzeyleri zaman ilerledikçe genel popülasyonda var olan mutluluk düzeyine geldiği görülmektedir. Piyangoyu kazanan kişiler için de benzer sonuçlar geçerlidir (aktaran Gülaçtı, 2009). Uyum süreci dinamiktir fakat yapılan araştırmalarda bu göz ardı edilmiştir. Bireylerin yaşadığı olaylara uyum göstermesindeki sürecin öncesi bilinmemektedir. Dolayısıyla tam bir uyumun gerçekleşip gerçekleşmediği tartışılmaktadır. Bireyin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olması, uyumdan önceki düzeyden yüksek olduğu anlamına gelmez. Bu da bir bireyin mutlu görünmesine rağmen gerçek mutluluk düzeyleri azalmış olabileceği anlamına gelir (Güler ve Dönmez, 2011). Uyum, koşulların etkisini azaltır ancak ortadan kaldırmaz. Uyum güçlü bir süreç gibi görünse de uyumun sınırları veya onu etkileyen parametreler tam olarak anlaşılamamıştır (Diener, 1984).

2.2.5. Öznel İyi Oluşu Etkileyen Faktörler

Diener ve diğerleri (1999) öznel iyi oluşu etkileyen faktörleri açıklamanın basit bir yolunun olmadığını belirterek; Wilson'un (1967) mutlu insanların cinsiyet ve zekâ düzeyi fark etmeksizin, genç, sağlıklı, iyi eğitilmiş, iyi maaş alan, dindar, evli, yüksek iş doyumu olan bireyler olduğu sonucundan hareketle öznel iyi oluşun sağlık durumu, gelir düzeyi, din, medeni durum, yaş, cinsiyet, iş doyumu, eğitim ve zekâ faktörleri ile ilişkisini incelemişlerdir. Öznel iyi oluşun belirgin faktörlerinden biri kişinin sağlığıdır. Fiziksel güç ve hareket kabiliyeti gibi olumlu durumlar ile hastalık ve yaralanma gibi olumsuz durumlar bireyleri önemli ölçüde etkileme potansiyeline sahiptir (Diener vd., 2018). Kişinin sağlığının öznel iyi oluşa etkisi, kişinin durumu algılaması ile ilişkilidir. Olumsuz durumlar şiddetli olduğunda veya birden çok kronik sorunlar ortaya çıktığında öznel iyi oluş olumsuz etkilenir. Fakat durum daha hafif olduğunda uyum mümkün olabilir. Burada

etkili olan olumsuz sağlık durumlarına uyum sağlamayı belirleyen psikolojik ve fiziksel faktörlerdir (Diener vd., 1999).

Easterlin (1974) bireylerin öznel iyi oluşlarının gelir ile arasındaki ilişkiyi incelemiş ve gözle görülür pozitif bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda mutluluğun anlamını araştıran araştırmalarda tek kaygı konusu olmamakla birlikte ekonomik kaygıların insanlar için çok önemli olduğunu söylemiştir. Gelir durumu pek çok yaşam koşulunu etkileme potansiyeline sahiptir. Maddi durumun birincil faydalarına ek olarak daha iyi sağlık hizmetine, daha fazla boş zamana ve yaşam koşullarında fayda sağlayan nesnel koşullar yaratmaya olanak sağlar (Diener vd., 2018). Diener ve diğerlerine (1999) göre zengin ülkelerdeki zengin insanlar, kendi ülkesindeki yoksul insanlardan sadece biraz daha mutludur. Fakat yoksul toplumlarda aradaki fark, zengin ülkelerdeki fark kadar iç açıcı değildir. Ayrıca yüksek gelirlerde yukarı yönlü değişimler artıkça öznel iyi oluş aynı düzeyde artmamıştır. Bu karmaşık durumun sebebi yiyecek, barınma, temiz su ve sağlık hizmetleri gibi belirli temel ihtiyaçların karşılanmasından sonra uyum süreçlerinin devreye girmesi ile yeni durumun öznel iyi oluşu sağlayamamasıdır. Dindarlık ve dinî inançlar genellikle öznel iyi oluş ile olumlu bir şekilde ilişkilendirilmiştir (Cameron vd., 1973; Diener, 1984; Wilson, 1960). Din ile diğer hangi faktörlerin etkileşime girdiğı ve hangi yollarla öznel iyi oluşu etkilediğı üzerine yapılan daha sonraki araştırmalarda ise dinin bazı kişilerde ve yalnızca belirli koşullarda fayda sağlayacağı öne sürülmüştür (Diener vd., 2018)

Son 20 yılda yapılan medeni durum ve öznel iyi oluş ilişkisine yönelik araştırmalar göstermiştir ki evli bireylerin öznel iyi oluş düzeyleri evli olmayanlara göre yüksektir. Bu durumun sebepleri olarak sosyal, duygusal, ekonomik, fiziksel ve cinsel faydalar olduğu ileri sürülmektedir. Öznel iyi oluş, evliliğin yaşam doyumunu artırmasının bir sonucudur. Normatif bir beklenti olarak görülen toplumlarda evlilik bir başarıdır, bireyler ve başkaları tarafından olumlu görülür. Dolayısıyla bu durum, bireyde hayat kalitesinin yüksek bir şekilde değerlendirilmesiyle sonuçlanır (Wadsworth, 2015). Ülkemizdeki TÜİK (2022) verileri de bu durumu destekler niteliktedir. Verilere göre evli insanların evli olamayanlara göre daha mutlu olduğu bulunmuştur. Öznel iyi oluş ile ilişkilendirilen bir diğer faktör, yaştır. Yaşlı insanların daha huysuz, geçimsiz ve mutsuz; gençlerin ise daha mutlu olduğu yönündeki araştırmalar geçerliliğini kaybetmiştir. İlk araştırmaların bu yönde olmasının sebebi artık yaşlı insanların daha sağlıklı ve daha fazla yaşama katıldıkları gerçeğinden kaynaklanmaktadır (Diener vd., 1999). Blanchflower ve

Oswald (2008) mutluluğun yaş ile ilişkisini incelemişlerdir ve yaşam boyunca U formunda bir grafik elde etmişlerdir. Dolayısıyla genç insanların ve yaşlıların, orta yaştaki insanlardan daha mutlu olduğunu belirtmişlerdir. Fakat bu durumun oluşmasında orta yaşlarda etkisini artıran gelir, evlilik, eğitim gibi faktörlerin de olabileceğini belirtmişlerdir. Steptoe, Deaton ve Stone (2015) ise U şeklindeki formun sadece gelir seviyesi yüksek ülkelerde oluştuğunu diğer birçok ülkede yaşlılıkla birlikte öznel iyi oluşun doğrusal olarak azaldığını ifade etmişlerdir. Ülkemizde TÜİK (2022) verilerine göre; en mutlu grubun yaşlı insanlar olduğu, en mutsuz grubun ise 25-34 yaş grubu insanlar olduğu görülmektedir.

Cinsiyet üzerine yapılan araştırmalar sonucunda, öznel iyi oluşun cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Buna karşın kadınlarda, erkeklere göre çok mutlu ve aşırı mutsuz olma durumları daha sık rastlanmıştır. Kadınların olumlu ve olumsuz duyguları daha fazla ve yoğun yaşamaları bu durumu açıklar niteliktedir (Diener ve Ryan, 2009). Bazı araştırmalarda kadınların daha yüksek öznel iyi oluşa sahip olduğu fakat farkın çok küçük olduğu gözlemlenmiştir. Bu farkın da diğer demografik değişkenlerden kaynaklandığı belirlenmiştir (Diener vd., 1999). Ülkemizde ise TÜİK (2021) verilerine göre kadınların erkeklerden daha mutlu olduğu görülmüştür. Birçok insan hem zaman hem de duygusal olarak yaşamının büyük bir kısmını iş ile ilişkili olarak geçirir. Bu açıdan yapılan 34 araştırmalarının sonucunda, iş doyumu ile yaşam doyumu arasında güçlü bir pozitif ilişki bulunmuştur (Tait ve Padgett, 1989). Bir kişinin işten duyduğu tatminden daha önemli olan bir şey varsa; o da işi olmasıdır. İşsizlik, birçok kişi için öznel iyi oluş üzerinde yıkıcı bir etkiye sahiptir (Campell vd, 1976). Fakat bu durumun tam zamanlı evde duran kadınlarda yani ev hanımlarında geçerli olmasına dayanak gösterilecek anlamlı bir fark oluşturmamıştır (Wright, 1978). Öznel iyi oluşu etkilediği düşünülen faktörlerden biri olan eğitim durumunun öznel iyi oluş ile ilişkisini bir meta-analiz çalışması yaparak inceleyen Witter ve arkadaşları (1984), iyi bir eğitimin yetişkinlerin öznel iyi oluşları üzerinde olumlu fakat küçük bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Yapılan diğer çalışmalarda ise eğitimin gelir etkisiyle öznel iyi oluşu etkilediği, gelir etkilerinin ortadan kaldırıldığında öznel iyi oluş ile eğitim durumunun ilişkisinin zayıfladığı bulunmuştur (Diener vd., 1993).

Diener ve Ryan'a (2009) göre eğitim ve zekâ ile yaşam doyumu arasında ters bir ilişki vardır. Bowling ve Windsor (2001) eğitilmiş ve zeki insanların yüksek beklentilere sahip olduklarını ve gelirlerinden, işlerinden ve yaşamlarından daha az eğitilmiş olanlara

göre daha fazla memnuniyetsizlik yaşadıklarını bildirmiştir. Dolayısıyla eğitimsiz insanların daha mutlu olduğunu belirtmişlerdir. Ülkemizde de TÜİK (2022) verileri bu araştırmaları destekler nitelikte olup verilere göre eğitim düzeyi artıkça doğrusal olamamakla birlikte mutluluk düzeyleri düşmektedir. Kişilik özelliklerinin ve genetik yatkınlığın öznel iyi oluşu açıklamadaki etkisinin demografik özelliklerin ve diğer dışsal faktörlerin açıklamadaki etkisinden daha fazla olması önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. (Diener, 1984, Lucas ve Diener, 2015). Öznel iyi oluş ile kişiliğin ilişkili olduğu 5 büyük faktör: dışa dönüklük, uyumluluk, merhamet, nevrotiklik ve deneyime açıklıktır. Nevrotiklik olumsuz etkiyi, dışa dönüklük ise olumlu etkiyi en iyi öngörmesi açısından öznel iyi oluş ile güçlü korelasyonlar sergilemektedir. (Steel vd., 2008).

2.2.6. İşyerinde İyi Oluş

Bireylerin geliri, öznel iyi oluşları üzerinde etkili bir faktördür. Dolayısıyla bireylerin finansal güvenleri için iş sahibi olması gereklidir. İş, gelir kontrolüyle bağımsızlık sağlamanın yanı sıra aile dışında güvenlik, tanınma, aidiyet ve anlayış sağlayan bir kaynaktır (Furnham, 2005). Ayrıca işin yaşam kalitesi ve mutluluk üzerinde, dolayısıyla bireylerin öznel iyi oluşları üzerinde etkisi büyüktür. Fizyolojik, psikolojik, fiziksel ve çevresel olumsuz faktörlerden uzak bir çalışma hayatı yaşam kalitesini yükselterek bireylerin öznel iyi oluşları üzerinde pozitif bir etki yaratır (Reinhold vd., 2008). İş yerindeki olumsuzluklar ve engelleri aşmadaki başarısızlıklar, düşük özgüven, yapılan işten tatmin olamamak öznel iyi oluşu azaltarak iş memnuniyetsizliğine neden olur (Furnham, 2005). Diğer taraftan önemli bölümünün çalışma hayatı olduğu insan yaşamına anlam atfetmenin, insanların zihinsel ve duygusal dengeyi sağlamasında ve sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür. Kim olduğumuza ve bulunduğumuz yere nasıl uyum sağladığımıza dair çıkarımlarımızdan oluşan bilişsel anlayışlarımız, ulaşılacak hedefler yaratarak motivasyonel bileşenleri oluşturur. Dolayısıyla işinden zevk alan ve çalışmaktan amaç bulan birey, çalışma hayatına anlam yüklediği takdirde öznel iyi olma durumlarına katkı sağlar (Kállay, 2015).

2.2.7. Öğretmen Öznel İyi Oluş

Öznel iyi oluşu yüksek bir birey olmanın, kişinin kendisi için ve toplum için önemli yararları vardır. Bireye sağlık ve uzun ömür, iş ve gelir, sosyal ilişkiler gibi faydalar sunar (Diener ve Ryan, 2009). Ancak öğretmenlerin olumsuz durumlarını

inceleyen araştırmalar sorunların çözümlü için bilgilendirici olsa da öğretmenlerin iyi olma hâlini ihmal etmiştir. Sorunların çözümlü olumsuz durumlardan kaçınmak kadar fiziksel, zihinsel, psikolojik ve öznel iyi oluşu geliştirmeyi gerektirir (Kern vd., 2014). Eğitimin fazlaca hesap verilebilir bir eğilime yöneldiği günümüzde öğretmenlerin öğretimin mükemmelleşmesi ve öğrencinin öğretime katılması yönünde gayretleri artarken problemlili öğrenci davranışlarını yönetmeleri ve giderek artan çeşitlilikteki öğrenci popölasyonuna öğretimi uyarlamaları gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretmen öznel iyi oluş kavramı alana özgü, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacak ve ortaya çıkabilecek olumsuzlukları önlemeyi amaçlayan bir olgu olarak ortaya çıkmıştır (Renshaw, Long ve Cook, 2015).

Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının düşük olması durumunda; öğrencilerinin bilişsel, duygusal ve psikolojik sorunlarını dikkate alamayabilirler veya dikkate almak istemeyebilirler. Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının düşük olması; öğretmenlerin öğrencileri destekleme ve onlara uygun şekilde yanıt verme becerilerini azaltır, bu da sınıf ortamında zorluklara ve sorunlara sebep olur ve hem öğrenciler hem de öğretmenler için daha fazla duygusal sıkıntılar ortaya çıkar (Kidger vd., 2009). Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının yüksek düzeyde olması, öğretim faaliyetlerinin kalitesini artırmakta ve öğrencilerle kuracakları ilişkiyi olumlu yönde etkilemektedir (Öztürk, 2015). Dolayısıyla öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını geliştirmek bütün yönleriyle önemli bir araştırma hedefi olmalıdır.

2.3. EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÖZNEL İYİ OLUŞ VE LİDERLİK

Liderlik ve mutluluk olgusunun popöler olarak incelendiği günümüzde bu iki kavramın bilimsel ve pratik olarak amacı, geçmişten günümüze insanların en uygun şartlara sahip olmalarını sağlamak ve yaşamlarını elverişli hale getirmektir (Deci ve Ryan, 2008; Dinh vd, 2014). Örgütlerin işleyişindeki mükemmellik, çalışanların mükemmelliğinin bir biçimidir. Örgütsel başarı; içsel ve kişisel tatmin, doğruluk, iyilik ve birlik gerektirir (Morris, 1997). Dolayısıyla pozitif psikolojinin ve öznel iyi oluşun örgütlerdeki rekabette ve sürekliliğindeki işlevselliği önemli bir boyut olarak kabul edilebilir. Öğretmen liderliğinin temellerini açıklamada önemli bir yere sahip olan dönüşümcü liderliğin özellikleri arasında gösterilen insan ihtiyaçlarını önceden kestirme, katılımcı karar verme, güçlü değerlere sahip olma, grubun çıkarlarına odaklanma, takipçilerinin motivasyon beklentilerine cevap verme gibi özellikler takipçilerde olumlu duygu ve memnuniyetle sonuçlanır (Beycioğlu 2009; Çelik, 2015; Juarez ve Contreras

2012). Ortak bir hedefe ulaşmak için meslektaşlarıyla iş birliği içinde çalışan öğretmenlerin, işlerinde daha yaratıcı ve daha mutlu oldukları görülmüştür. Diğerleriyle ortak bilişsel ve duygusal yollarda buluşabilmek, daha düşük düzeyde tükenmişlik ve artan iş güvencesi ile ilişkilidir. Olumlu, işbirlikçi bir atmosfer geliştiren müdürlerle çalışan öğretmenlerin; bunu yapmayan müdürlere kıyasla daha yüksek öznel iyi oluş düzeylerine sahip olma olasılığı daha yüksektir (Heidmets ve Liik, 2014). Tang (2018), yaptığı çalışma ile kırsal kesimde çalışan öğretmenlerin okulda alınan kararlara daha fazla katılabildiklerini ve bunun sonucunda yüksek öznel iyi oluşlara sahip olduklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin öznel iyi oluşları okullarındaki formel liderler olan müdürlerin çalışma esnasındaki yaşadıkları stresi yansıtmalarıyla ve müdürlerin öznel iyi oluşlarıyla ilişkilidir. Liderlerin yüksek düzeyde stresi ve düşük iyi oluşları astların yüksek stres yaşamalarına ve öznel iyi oluşlarında düşüşe neden olurken lider ile çalışanlar arasındaki kaliteli bir ilişki çalışanların yüksek öznel iyi oluşları ile ilişkilendirilmiştir (Skakon vd. 2010). Ayrıca Mann ve Wood (2015), liderlerin yüksek iyi oluşlarının çalışma azmini artırdığını çalışanlarının ve kendilerinin işyerine bağlılığını ve çalışanların birlikte çalışmaktan keyif aldıkları bir ortamın oluşmasını sağladığını ve işlerine bağlı ve beraber çalışmaktan keyif alan çalışanların daha fazla iyi oluşa yol açtığı belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğretmen liderliğinin temelde işbirlikçi çalışmayı ve öğretmenlerin birlikte öğrenmelerini teşvik eden yapısı öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını artırması beklenirken, yüksek iyi oluşa sahip öğretmenler iş birliği içerisinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanmasında ve uygulanmasında liderlik yapabilirler. Öznel iyi oluşun bileşenlerini oluşturan neşe, sevinç, memnuniyet, mutluluk, hayatı değiştirme arzusu, mevcut durumundan keyif alma gibi duygular öğretmenlerin mesleklerinde ve örgüt içerisinde kendisini iyi hissetmesini ve duygusal bir motivasyonu sağlayabilir. Ayrıca daha fazla sorumluluk alarak daha zorlayıcı görevler için motive olabilirler ve liderlik görevleri üstlenerek kendi bilgi ve becerilerini paylaşmaktan çekinmeden iş birliği içinde okulun, öğrencilerin ve meslektaşlarının gelişimine katkıda bulunabilirler (Diener vd., 1999; Katzenmeyer ve Moller, 2013). Dolayısıyla olumlu duyguları içeren öznel iyi oluş ile eğitimde gelişimin sürdürülebilir olmasının öncülü olan öğretmen liderliği arasında bir ilişkinin varlığı öngörülebilir.

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğretmen liderliği ve öznel iyi oluş ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Öğretmen Liderliği ile İlgili Araştırmalar

2.4.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aker (2022) 310 öğretmen ile yaptığı çalışmasında, okullardaki örgütsel sinerji ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin liderlik rolüne ilişkin algıları yüksek bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin liderlik rolüne ilişkin algıları, kıdem yılı, cinsiyet, çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Deniz (2022) 625 öğretmen ile yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin iletişim becerileri ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin liderlik algılarının branş değişkenine göre sınıf öğretmenleri lehine farklılaştığı belirtilmiştir.

Yılmaz (2022) 370 öğretmen ile yaptığı çalışmasında, okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğretmen liderliğinin okul kademesi ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı ortaya konmuştur.

Akdoğan (2021) 342 öğretmen ile yaptığı çalışmasında öğretmenlerin, öğretmen liderliği algıları ve beklentiler ile gösterdikleri özgeci davranışlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşırken cinsiyet, eğitim durumu ve görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen liderliğine yönelik beklentilerin ise yaptıkları okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaştığı ve diğer demografik değişkenlere göre farklılaşmadığı belirtilmiştir.

Can ve Ozan (2020) 24 sınıf öğretmeni ve 7 okul yöneticisi ile yaptıkları araştırmada, sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarını incelenmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin okulun karar alma faaliyetlerine etkili olarak katılamadığı tespit edilmiştir. Ancak sınıf öğretmenlerinin resmî toplantılar yoluyla kısmen okul yönetimine katılabildikleri tespit edilmiştir.

Şekerci (2019) toplamda 44 öğretmen ile yaptığı çalışmasında, öğretmen liderliği eğitim programının liderlik becerilerine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda, cinsiyet, yaş ve örgütsel kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin liderlik becerilerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

Üzüm ve Kurt (2019) yaptıkları araştırmada, ortaöğretim kademesinde görevli öğretmenlerin görüşlerine göre okullardaki katılımcı karar verme süreçlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okullarda katılımcı karar verme süreçlerinin yeterince katılımcı olmadığı, karar alımında okul müdürünün, mevzuatın, il/ilçe MEM'lerin ve müdür yardımcılarının daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tekeş (2018) 648 ile yaptığı çalışmasında, öğretmen liderliğinin boyutları ile öğrenen örgüt ve inisiyatif alma arasındaki ilişkiyi ve öğretmen liderliğinin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Buna göre öğretmen liderliğinin mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği boyutunda öğretmenlerin aldıkları puanlar cinsiyete, kuramsal gelişme ve meslektaşlarla iş birliği boyutunda öğretmenlerin aldıkları puanlar ise yaşa göre farklılaşmaktadır.

Ağırman ve Ercoşkun (2017) 312 sınıf öğretmeni ile yaptıkları araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterliliklerini ve lider öğretmen özelliklerinin ne düzeyde olduğu belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentilerinin yüksek olduğu belirtmiştir.

Çelik Yılmaz (2017) 440 öğretmen ile yaptığı çalışmasında öğretmenlerin, öğretmen liderliği algıları ile mesleki profesyonellik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmen liderliği beklenti düzeyleri “her zaman”, sergileme düzeyleri ise “sık sık” seviyede olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklenti ve sergileme düzeylerinin kıdem, kurum türü, cinsiyet ve mezun olunan okul değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı, branş değişkenine göre farklılaşmadığı ortaya konmuştur.

Yılmaz, Oğuz ve Altinkurt (2017) 338 öğretmen ile yaptıkları araştırmada, ilk ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliği destekleme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, öğretmen liderliğinin boyutlarından biri olan mesleki gelişim boyutunun en çok gerekli olduğunu ve sergilendiğini belirtmişlerdir. Meslektaşlarla iş birliği ve kurumsal gelişim boyutları da bu boyutu sırayla takip etmiştir. Ayrıca araştırma

sonuçlarına göre katılımcıların öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktayken kıdem ve cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Ağırman (2016) 312 sınıf öğretmeni ile yaptığı çalışmasında öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik beklenti ve algılarını belirlemeye çalışmıştır. Ayrıca öğretmenlerin liderlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin liderlik düzeyleri yüksek seviyede bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin liderlik rollerine yönelik algıları, yaş, okul türü ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmazken, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir.

Kaya (2016) 300 öğretmen ile yaptığı çalışmasında öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını ne düzeyde sergilediklerini kendi görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerden ilkokullarda görev yapanların öğretmen liderliği davranışlarını sık sık (yüksek düzeyde) sergiledikleri belirtilirken orta okullarda görev yapan öğretmenlerin ise bazen (orta düzeyde) sergiledikleri ortaya konmuştur. Ayrıca öğretmenlerin liderlik davranışlarının branş ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşmadığı, mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenine göre ise farklılaştığı belirtilmiştir.

Savaş (2016) 485 öğretmen ile yaptığı çalışmasında liselerde görevli öğretmenlerin, öğretmen liderliği algıları ile okul müdürünün destekleyici davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi ve bazı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algıları yüksek düzeyde olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin ortalama puanlarının mesleki gelişim boyutunda cinsiyet ve branş değişkenlerine göre, kurumsal gelişme boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre ve ölçek geneli öğrenci sayısına göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Ülger (2015) 381 öğretmen ile yaptığı çalışmasında öğretmenlerin, öğretmen liderliği algılarının işe sarılma düzeyleri ve örgütsel vatandaşlık ile olan ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin, öğretmen liderliğine ilişkin algıları yüksek bulunmuştur. Ayrıca öğretmen liderliğinin okul yönetimine katılım boyutunun cinsiyet ve kıdem yılı değişkenine göre farklılaştığını, öğretmenlerin liderlik algılarının yaş değişkenine göre farklılaşmadığı belirtilmiştir.

Kılınç ve Recepoğlu (2013) 291 öğretmen ile araştırmada öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin beklentileri, algıladıkları öğretmen liderliği düzeyinden daha yüksektir. Ayrıca öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin beklentileri cinsiyet değişkenine göre, algılarının ise yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur.

Kölükçü (2011) 356 öğretmen ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öğretmen liderliğine gerekliliğine ve sergileme derecesine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin öğretmen liderliğini gösteren davranışların gerekliliğine ilişkin görüşleri meslektaşlarla iş birliği boyutunda kıdem ve branş değişkenine göre farklılık gösterirken kurumsal gelişme boyutunda ise branş değişkenine göre farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin, öğretmen liderliğini sergileme düzeylerine ilişkin algıları ise mesleki gelişim, meslektaşlarla iş birliği ve kurumsal gelişme boyutlarında kıdem değişkenine göre farklılaşmakta olduğu belirtilmiştir. Son olarak, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin öğretmen liderliğini gösteren davranışların gerekliliğine ve sergileme derecesine ilişkin algıları anlamlı olarak farklılaşmadığı ortaya konmuştur.

Beycioğlu (2009) toplam 739 öğretmen ve 12 yönetici ile yaptığı çalışmada, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin algı ve beklentilerinin düzeyini araştırmıştır. Kurumun gelişimi, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği boyutlarında katılımcıların birçoğu öğretmen liderliğinin belirli bir kademedede ortaya koyulduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin liderlik algılarının ve beklentilerinin yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Kadak (2008) 210 öğretmen ile gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin liderlik özellikleri ile sınıf yönetimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin liderlik stillerinin cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, branş, eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir.

Erkan ve Abaan (2006) 140 katılımcı üzerinde yaptıkları araştırmada katılımcıların liderlik yönelimlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda katılımcıların insana yönelik liderlik algılarının düşük, işe yönelik liderlik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların bazılarının insana yönelik liderlik

algılarının çalıştıkları meslekte geçen süreye göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir.

2.4.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar:

Rakhymzhanov (2022) 635 öğretmen ile yaptığı çalışmasında, Kazakistan'ın Türkistan ilindeki ortaokullarda görevli okul müdürlerinin liderlik stilleri, örgütsel öğrenme ve öğretmen liderliğine ilişkin algılarını ve aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik ve yenilikçi liderlik algıları ve okulların öğrenen okul olma nitelikleri yüksek düzeydedir.

Wang ve Xia (2020) yaptıkları çalışma ile öğretmen liderliği ölçeğinin geliştirilmesini amaçlamışlardır. Araştırma hem nicel hem de nitel yöntemler kullanılarak yapılmıştır. Araştırma toplamda 1191 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen liderliğini oluşturan 4 boyut belirlenerek, öğretmenlerin öğretmen liderliğini algılarının belirlenmesinde kullanılabilecek bir ölçek ortaya konmuştur.

Hunzicker (2012) yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin informal liderlik rollerinin ortaya çıkmasındaki etkenleri araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya Amerika Birleşik Devletleri'nin Orta Batı bölgesinde yaşayan ve çalışan sekiz ilköğretmeni katılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin zaman içinde deneyim kazanmaları liderlik özelliklerinin ortaya çıkmasında etkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca araştırmaya dayalı uygulamaların, öğretmen öz yeterliliğin artmasının ve sınıf dışı etkinliklerin öğretmen liderliğini geliştiren faktörler olduğu belirtilmiştir. Ayrıca işbirlikçi karar alma süreçlerine katılımın öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarını içselleştirdiğini belirtilmiştir.

Kelley (2011) yapmış olduğu çalışmasında, ilköğretildeki lider öğretmenlerin resmi rollerine ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Veriler üç ilköğretimde görevli 165 öğretmenden elektronik ortamda doldurulan anket ile belirlenen 9 lider öğretmen ile görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin birçoğunun liderlik rolleri ortaya koyduğunu fakat daha güçlü işbirlikçi çalışma ortamlarını arzuladıkları ortaya konmuştur. Bu doğrultuda okul çapında karar alma süreçlerinin emir komuta zinciri anlayışıyla değil meslektaşlarıyla eşit hissettikleri bir düzeyde çalışmayı tercih ettikleri belirtilmiştir.

Ault (2009) yaptığı çalışmada, lider öğretmenlerin özelliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda lider öğretmenin özelliklerini kişisel ilişkiler kurma beceresi, meslektaşlarıyla liderlik rolünü paylaşma isteği, öğretimin geliştirilmesi için meslektaşlarıyla beraber sorumluluk alarak çalışma isteği ve problem çözme yeteneğine sahip olma olarak ortaya koyulmuştur.

Muijs ve Harris (2006) yaptıkları çalışmada, öğretmen liderliğinin okulu ve öğretmen gelişimini nasıl etkilediğini ve öğretmen liderliğini etkileyen okul içi faktörlerin neler olduğunu bulmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmen liderliğinin öğretmeni geliştirdiği ve okulun gelişimine katkıda bulunduğunu ortaya konulmuştur. Ayrıca öğretmen liderliğinin gelişimi için okullarda güven ve destek kültürünün oluşmasının, öğretmen liderliğini destekleyen açık ve şeffaf yapıların olmasının ve yenilikçi mesleki gelişimin sağlanmasının gerekli olduğu belirtilmiştir.

Oshagbemi (2004) 405 katılımcı üzerinde yaptığı çalışmada liderlik ve yaş arasındaki ilişkinin önemini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre daha yaşlı liderlerin daha genç liderlere göre daha fazla istişareye açık, katılımcı liderlik tarzlarına sahip olduğunu belirlenmiştir.

Collard (2001) 367 katılımcı ile yaptığı çalışmada cinsiyet ve liderlik arasındaki ilişkiyi daha geniş ampirik verilerle desteklemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin liderlik algılarında cinsiyetin önemine değinmekle birlikte cinsiyetin diğer değişkenlerle etkileşime girdiği belirtilmiştir.

Little (1995) yaptığı çalışmada yeniden yapılandırılmış liderlik rolleriyle geleneksel uygulamaları karşılaştırarak öğretmen liderliğinin temellerini oluşturmaya amaçlamıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla 53 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma sonunda lider öğretmenlerin geleneksel öğretmenlik tarzını benimseyen öğretmenlerden daha fazla sorumluluk üstlendiğini, öğrenciler için yaratıcı ve anlamlı öğretim yöntemleri oluşturduğu, öğrencilerle daha yakın bağlar kurmak için çaba sarf ettiklerini ortaya koymuştur.

2.4.2. Öğretmen Öznel İyi Oluş ile İlgili Araştırmalar

2.4.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar:

Aslan ve Zincirli (2022) 505 öğretmen üzerinde yaptıkları çalışmada öğretmenlerin okul müdürlerinde gözlemledikleri liderlik tarzlarının öznel iyi oluşları ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet değişkenine göre öznel iyi

oluşun alt boyutlarından okula bağlılık boyutunun, görev yapılan eğitim kademesi değişkenine göre ise öznel iyi oluş ve tüm alt boyutlarının anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur.

Kahraman ve Arastaman (2022) yaptıkları araştırmada, okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği ile öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma örneklemini 517 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının yüksek, öznel iyi oluş algılarının ise düşük olduğu belirtilmiştir.

Boyacı (2022) 120 yabancı dil öğretmeni ile yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını ve mesleki dayanıklılıklarını incelemiştir. Çalışmada öğretmenlerin öznel iyi oluşları ve yılmazlığı arasındaki ilişkiyi cinsiyet, öğretim deneyimleri ve çalışılan kurum türü kriterlerine göre bulmayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda cinsiyet, öğretim deneyimleri ve çalışılan kurum türü değişkenlerinin öğretmen öznel iyi oluşu anlamlı olarak farklılaştırmadığı ortaya konuşmuştur.

Katıtaş ve diğerleri (2022) yaptıkları araştırma ile okullarda yöneticilerin sergiledikleri etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin öznel iyi oluş ve iş doyumuna etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma örneklemini 545 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda yöneticilerin, öğretmenlerin algılarına göre etik liderlik davranışlarını sergileme düzeyi ve öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri yüksek bulunmuştur.

Kılıç (2022) 370 öğretmen üzerinde yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkide öznel iyi oluşun aracılık rolünü incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öznel iyi oluş ölçeğinden aldıkları toplam puanın “sık sık” düzeyinde olduğu belirtilmiştir.

Polat, Yıldız ve Yıldız (2022) 318 sınıf öğretmeni ile yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıkları “çok yüksek”, öğretmen mesleğine bağlılıkları “yüksek” bulunmuştur.

Şimşek (2022) 353 sınıf öğretmeni ile yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin, öğretmen zihniyeti ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin öznel iyi oluşları cinsiyet değişkenine

göre farklılık göstermezken, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur.

Çetin (2021) 183 öğretmen ile yaptığı çalışmasında öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutları ile yaş değişkeni arasında ve okul bağlılığı alt boyutu ile kıdem değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Durmaz (2020) 394 öğretmen ile yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini ve okul iklimine ilişkin algıları ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucuna göre öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yaş, okul türü, cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir.

Çetin (2019) 346 öğretmen ile yaptığı araştırmada, öğretmenlerin öznel iyi oluşa ilişkin algı düzeylerini ve mesleki dayanıklılığını belirlemeyi ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öznel iyi oluşa ilişkin algı düzeyleri ve mesleki dayanıklılık inançları oldukça yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile mesleki dayanıklılıkları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Uzalgiden (2019) 944 öğretmen ile yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini belirlemeyi ve psikolojik ihtiyaçların doyumunda denge değişkenleri ve öğretmen öz yeterlilik inancı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öznel iyi oluşun okul kademesi, cinsiyet ve branş değişkenlerine göre farklılaşmadığı belirtilirken; medeni durum, meslekteki yıl, yaş, kadro sınıfı, memleketinde görev yapma ve zorunlu hizmeti tamamlama değişkenlerine göre farklılaştığı bulunmuştur.

Dinç (2018) 369 özel eğitim öğretmeni ile yaptığı çalışmasında özel eğitim öğretmenlerinin, öznel iyi oluş ve mesleki tükenmişlik düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin demografik değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirtilmektedir. Ayrıca öznel iyi oluş ölçeğinden alınan puanların ortalamasının $X=185,75$ (en düşük puan 46, en yüksek puan 230'dur) olduğu belirtilmektedir.

Usta (2016) 592 akademisyen ile yapmış olduğu çalışmada, liderlik davranışının, çalışanların öznel iyi oluşları ve işe yabancılaşmaları üzerindeki etkisi incelemiştir. Çalışma sonucunda, olumsuz duyguların kadınlar tarafından daha fazla yaşandığına ve yaş değişkeninin olumlu, olumsuz duygu ve yaşam doyumu farklılaştırmadığını belirtmiştir.

Öztürk (2015) 193 öğretmen ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerde var olan yaşam amaçları ile çevrelerinden aldıkları sosyal desteğin öznel iyi oluşlarını yordayıp yordamadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin cinsiyete ve branşlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Babaoğlu ve Yılmaz (2012) 74 eğitim çalışanı üzerinde yaptıkları çalışmada, ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin karar sürecine katılımına ilişkin okul yöneticilerinin, eğitim denetçilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymağı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, eğitim denetçilerine göre öğretmenler karar alma süreçlerine “bazen” katılırlarken, öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin çoğu karar alma süreçlerine katılmaktadır. Okul müdürlerine göre ise öğretmenlerin büyük çoğunluğu karar alma süreçlerine katılmaktadır.

Saygın (2008) 639 öğrenci ile yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin sosyal destek, benlik saygısı ve öznel iyi oluş düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermezken sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Tuzgöl Dost (2006) üniversitede öğrenim gören öğrencilerin 700 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin; çeşitli demografik değişkenler ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

2.4.2.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar:

Tang (2018) 3757 öğretmen üzerinde yaptığı çalışmada, kırsalda çalışan öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını farklı faktörler açısından incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, cinsiyet ve yaş değişkenlerinin öğretmen öznel iyi oluşu önemli ölçüde etkilediği belirtilmiştir. Kırsal kesimde çalışan kadın öğretmenlerde, daha yüksek öznel iyi oluş seviyesinin olduğu belirtilirken; 33 yaş civarı öğretmenlerde, düşük öznel iyi oluş

seviyesi ortaya konulmuştur. Kıdemin, kırsal kesimde çalışan öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile düşük bir ilişkisinin olduğu belirtilmiştir.

Sasmoko vd. (2017) 65 ilkokul öğretmeni ile yaptıkları araştırmada, Cakarta'daki öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını ve öğretmenlerin yüksek öznel iyi oluşa ulaşmalarının nasıl sağlanacağını araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öznel iyi oluş eğilimlerinin arttığını ve öznel iyi oluşa etki eden en önemli bileşenin bilişsel boyut olduğunu belirtmişlerdir.

Lee ve diğerleri (2016) 384 okul öncesi öğretmeni ile yaptıkları araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sosyal destek algılarının öznel iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin sosyal desteği ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki etkili ilişkide, yaşın anlamlı düzenleyici etkisi olduğu ortaya konmuştur. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin aldığı sosyal destek arttıkça öznel iyi oluşları da yükselmektedir ve okul öncesi öğretmenlerinin yaşı arttıkça sosyal desteğin öznel iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisi de artacaktır.

Renshaw ve diğerleri (2015) yaptıkları çalışma ile öğretmenler için öznel iyi oluş ölçeği geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bunun için 185 ilkokul ve ortaokul öğretmeninden oluşan ve sınıf yönetimi sorunları yaşayan 21 ilkokul öğretmenin oluşan hedef örneklem belirlenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen öznel iyi oluşun okul bağlılığı ve öğretim yeterliliği olmak üzere iki bileşenden oluştuğu ve hem alt ölçeğin hem de bileşik ölçeğin güçlü bir iç tutarlılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen öznel iyi oluş ölçeği puanlarının, okul düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını fakat farklı okul ortamına göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Sonuçlar ayrıca sınıflarında zorluklarla karşılaşan öğretmenler için, öğretmen öznel iyi oluş ölçeğinin duygusal tükenmişlikteki varyansın yaklaşık olarak yarısını açıkladığını göstermektedir.

Heidmets ve Liik'in (2014) Estonya'daki 12 devlet okulunda çalışan 305 öğretmen üzerinde yaptıkları çalışma sonucunda öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile bağlantılı olarak iş güvencesizliği ve tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının müdürlerinin liderlik tarzlarıyla ilişkili olduğu belirtilmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışmada, öğretmenlerin öznel iyi oluşu ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, araştırma nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama araştırmaları, farklı özelliklerin ve bu özelliklerin dağılımı hakkında bilgi verirler ve değişkenlere dayalı verilerin ilişkilerinin güçlü ve zayıf olduğu yerlerin ya da ilişki olup olmadığının görülmesini sağlarlar (Robson, 2015). İlişkisel tarama modelleri ise en az iki değişkenin arasındaki değişimlerin varlığını ve seviyesini belirlemeye çalışır (Karasar, 2012).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kocaeli ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesi aşamasında uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır. Uygun örnekleme tekniği, evreni temsil ettiği düşünülen örneklem büyüklüğüne ulaşıncaya kadar en ulaşılabilir ve uygun kişilerden veri toplanmasıdır (Robson, 2015).

Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	N	%
Yaş	26-30	76	14,8
	31-35	162	31,5
	36-40	110	21,4
	41-45	75	14,6
	46-50	91	17,7
Cinsiyet	Erkek	216	42,0
	Kadın	298	58,0
Okul	İlkokul	206	40,1
	Ortaokul	206	40,1
	Lise	102	19,8
Mesleki Kıdem	1-6 yıl	59	11,5
	7-12 yıl	210	40,9
	13-18 yıl	112	21,8
	19-24 yıl	60	11,7
	25 yıl ve üstü	73	14,2
Örgütsel Kıdem	1-5 yıl	290	56,4
	6-10 yıl	132	25,7
	11-15 yıl	92	17,9
Branş	Temel Eğitim	197	38,3
	Sözel Alanlar	161	31,3
	Sayısal Alanlar	156	30,4

Araştırmanın örneklemini 298'i kadın ve 216'sı erkek olmak üzere toplam 514 öğretmenden oluşmaktadır. Tablo 3.1'de örneklem grubunun özelliklerine yer verilmiştir. Katılımcıların %14,8'i 26-30 yaş aralığında, %31,5'i 31-35 yaş aralığında, %21,4'ü 36-40 yaş aralığında, %14,6'sı 41-45 yaş aralığında, %17,7'si 46-50 yaş aralığındadır. Katılımcıların %42'si erkek, %58'i kadındır. Katılımcıların %40,1'i ilkokullarda, %40,1'i ortaokullarda ve %19,8'i de liselerde çalışmaktadır. Katılımcıların %11,5'i 1-6 yıl arası, %40,9'u 7-12 yıl arası, %21,8'i 13-18 yıl arası, %11,7'si 19-24 yıl arası ve %14,2'si de 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Katılımcıların %56,4'ü 1-5 yıl arası, %25,7'si 6-10 yıl arası ve %17,9'u da 11-15 yıl arası örgütsel kıdeme sahiptir. Katılımcıların %38,3'ü temel eğitim alanında, %31,3'ü sözel alanlarda ve %30,4'ü da sayısal alanlarda görev yapmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen Liderliği Ölçeği”, “Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği” ve “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Tüm bu araçlar bir Google Form bağlantısında birleştirilerek öğretmenlere sunulmuştur.

3.3.1. Öğretmen Liderliği Ölçeği

Wang ve Xia (2020) tarafından geliştirilen Öğretmen liderliği ölçeği Akyürek ve Özdemir (2021) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek 19 ifade içermektedir ve beşli Likert tipinde derecelendirilmiştir. Öğretmen liderliği ölçeği; *öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek* (8 ifade), *öğretmen liderlerin özellikleri* (4 ifade), *okul çapında karar alma sürecine katılım* (4 ifade) ile *çeşitlilik ve sürekli gelişim* (3 ifade) olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ters kodlanan ifade bulunmamakta olup ölçekten hem boyut bazında hem de genel olarak toplam puan alınmaktadır.

Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek boyutu, öğrenmeyi ve öğretimi geliştirerek meslektaşlarının mesleki gelişimlerini desteklemekle ilgilidir ve öğretmenlerin bu alandaki algılarını ölçmektedir. Öğretmen liderlerin özellikleri boyutu, öğretmen liderliğin kavramsal çerçevesiyle ilgilidir ve öğretmen liderin göstermesi gereken temel yeterlilikleri ölçmektedir. Okul çapında karar alma sürecine katılım boyutu öğretmenlerin ortak karar alma süreçlerine katılımıyla ilgilidir ve okul gelişimine etki eden öğretmen algılarını ölçmektedir. Çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutu ise lider öğretmenlerin meslektaşlarının deneyimlerine ve fikirlerine saygı duymakla ve iş

birliğine dayalı öğrenmeyle alakalıdır. Bu boyut öğretmenlerin ortak amaç doğrultusunda bireysel fikirlere açık olmasına yönelik algılarını ölçmektedir (Wang ve Xia, 2020).

Akyürek ve Özdemir (2021) tarafından öğretmen liderliği ölçeğine yönelik yapılan güvenirlik çalışmaları sonucunda iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) katsayı değerleri; öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek boyutu için .74, öğretmen liderlerin özellikleri boyutu için .77, okul çapında karar alma sürecine katılım boyutu için .75, çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutu için .74 ve ölçek geneli için .75 şeklindedir. Ölçekteki ifadelerin madde-toplam korelasyonları .31 ile .62 değerleri arasında değişmektedir. Wang ve Xia (2020) tarafından yapı geçerliği için yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda toplam varyansın %75'inin açıklandığı ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda ölçeğin bütün boyutlarının doğrulandığı ortaya konulmuştur.

Bu araştırma ölçeğin yapısal geçerliliği doğrulayıcı faktör analiziyle ve güvenirlik değerlendirmesi Cronbach's Alpha katsayısıyla test edilmiştir. Öncelikle veri setinin normal dağılıp dağılmadığını kontrol etmek için çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiş ve ilgili değerlerin +1.5 ile -1.2 aralığında olduğu görülmüştür. Bu değerler George ve Mallery (2010) önerdiği aralıkta olduğu için veri setinin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Veri setinin faktörleştirmeye uygunluğu ise Kaiser Mayer Olkin ve Barlett Sphericity testleri aracılığıyla incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda KMO değerlerinin .72 ile .88 arasında olduğu, Barlett Sphericity testinin ise anlamlı sonuçlar verdiği görülmüş ve setinin faktör analizine uygun olduğu kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2020).

Doğrulayıcı faktör analiziyle model uyumu değerlendirmesi yapılırken ölçek ifadelerinin standartlaştırılmış regresyon katsayıları ile χ^2 serbestlik derecesi oranı, GFI, GFI, CFI, NFI indeksleri ve RMSEA değerine bakılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan ifadelerin faktör yüklerinin .53 ile .78 aralığında değiştiği, uyum indeksleri ise $\chi^2/sd=1.51$, GFI=.93, NFI=.91, CFI=.90 ve RMSEA=.022 olarak tespit edilmiştir.

Ölçeğin güvenirliğine yönelik olarak hesaplanan *Cronbach's Alpha* (α) iç tutarlık katsayısı ölçeğin geneli için .87, alt boyutlar için sırasıyla .80, .78, .90 ve .81 olarak bulunmuştur. Bu bulgular ölçeğin güvenirliğine kanıt olarak kabul edilmiştir (Kline, 2011).

3.3.2. Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği

Renshaw ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilen öğretmen öznel iyi oluş ölçeği Ergün ve Nartgün (2017) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Ölçek 4 ifadeden oluşan *okul bağlılığı (prososyal ilişkiler)* ve yine 4 ifadeden oluşan *öğretim yeterliliği* olmak üzere 2 boyuttan ve 8 ifadeden oluşmaktadır. Öznel iyi oluş ölçeği beşli likert tipinde derecelendirilerek uygulanmıştır. Okul bağlılığı boyutu öğretmenlerin meslektaşları tarafından desteklenmesiyle ve onlarla iyi ilişkiler kurmasıyla ilgilidir. Bu boyut öğretmenlerin, desteklenme ve okula ait olma duygularını ölçmektedir. Öğretim yeterliliği boyutu ise öğretmenlerin, öğretim alanındaki beklentileri etkili bir şekilde karşılayabilmesiyle ilgilidir. Bu boyut öğretmenlerin kendi öğretim davranışlarının değerlendirmesidir (Renshaw vd., 2015). Ölçekte ters kodlanan ifade bulunmamakta olup ölçekten hem boyut bazında hem de genel olarak toplam puan alınmaktadır.

Ergün ve Nartgün (2017) tarafından öğretmen öznel iyi oluş ölçeğine yönelik yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) katsayı değerleri; okul bağlılığı boyutu için .81, öğretim yeterliliği boyutu için .78 ve ölçeğin geneli için .82 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen öznel iyi oluş ölçeğindeki maddelerin madde-toplam korelasyonları 0.42 ile 0.63 değerleri arasında değişmektedir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda varyansın %64,8'inin açıklandığı ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda ölçeğin bütün boyutlarının doğrulandığı ortaya konulmuştur (Ergün ve Nartgün, 2017).

Bu araştırma ölçeğin yapısal geçerliliği doğrulayıcı faktör analiziyle ve güvenirlik değerlendirme Cronbach's Alpha katsayısıyla test edilmiştir. Öncelikle veri setinin normal dağılıp dağılmadığını kontrol etmek için çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiş ve ilgili değerlerin +1.5 ile -1.2 aralığında olduğu görülmüştür. Bu değerler George ve Mallery (2010) önerdiği aralıkta olduğu için veri setinin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Veri setinin faktörleştirmeye uygunluğu ise Kaiser Mayer Olkin ve Barlett Sphericity testleri aracılığıyla incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda KMO değerlerinin .72 ile .88 arasında olduğu, Barlett Sphericity testinin ise anlamlı sonuçlar verdiği görülmüş ve setinin faktör analizine uygun olduğu kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2020).

Doğrulayıcı faktör analiziyle model uyumu değerlendirmesi yapılırken ölçek ifadelerinin standartlaştırılmış regresyon katsayıları ile χ^2 serbestlik derecesi oranı, GFI,

GFI, CFI, NFI indeksleri ve RMSEA değerine bakılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğe yer alan ifadelerin faktör yüklerinin .65 ile .82 aralığında değiştiği, uyum indeksleri ise $\chi^2/sd=1.39$, GFI=.90, NFI=.92, CFI=.92 ve RMSEA=.033 olarak tespit edilmiştir.

Ölçeğin güvenilirliğine yönelik olarak hesaplanan *Cronbach's Alpha (α)* iç tutarlık katsayısı ölçeğin geneli için .81, alt boyutlar için sırasıyla .83 ve .78 olarak bulunmuştur. Bu bulgular ölçeğin güvenilirliğine kanıt olarak kabul edilmiştir (Kline, 2011).

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Veriler öğretmenlerden gönüllülük esasına göre çevrimiçi araçlar kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın temel problemine ve alt problemlerine ait bulgular aşağıdaki analizler gerçekleştirilerek sunulmuştur:

1. Öğretmenlerin öğretmen liderliği algısını belirlemek için ölçek geneli ve “öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek”, “öğretmen liderlerin özellikleri”, “okul çapında karar alma sürecine katılım”, “çeşitlilik ve sürekli gelişim” alt boyutlarından aldıkları *ortalama puanlar* ve *standart sapmalar* incelenmiştir.

2. Öğretmenlerin öğretmen öznel iyi oluş düzeylerini belirlemek için “okul bağlılığı (sosyal ilişkiler)” ve “öğretim yeterliliği” alt boyutları ile ölçek genelinden aldıkları *ortalama puanlar* ve *standart sapmalar* incelenmiştir.

3. Öğretmen liderliği geneli ve alt boyutları ile öğretmen öznel iyi oluş geneli ve alt boyutlarında cinsiyet değişkine göre bir farklılık olup olmadığını belirlemek için *bağımsız örneklem t testi* uygulanmıştır. Öğretmenlerin yaş, görev yapılan okul düzeyi, mesleki kıdem, örgütsel kıdem ve branş değişkenlerine göre bir farklılık sergileyip sergilemediğinin belirlenmesi için ANOVA yapılmıştır. Gruplar arası oluşan farkların anlamlı olduğu değişkenlerde, farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için Post-Hoc analizlerinden *Tukey Testi* yapılmıştır.

4. Öğretmenlerin öznel iyi oluşu ve alt boyutları ile öğretmen liderliği ve alt boyutları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla *Korelasyon Analizi* uygulanmıştır. Analizde korelasyon katsayısı (r) için 0,00 ile 0,25 arası değer ‘çok zayıf’, 0,26 ile 0,49 arası değer ‘zayıf’, 0,50 ile 0,69 arası değer ‘orta’, 0,70 ile 0,89 arası değer ‘yüksek’, 0,90 ile 1,00 arası değer ise ‘çok yüksek’ olarak kabul edilmiştir.

5. Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin öğretmen liderliği algılarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığının tespiti için *Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi* uygulanmıştır.

6. Katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanlara göre araştırma konusuna ilişkin görüşlerinin düzeylerinin belirlenmesi için “Aralık genişliği= Dizi Genişliği/ Grup Sayısı” formülü kullanılmıştır. Formüle göre aralık genişliği $4/5 = 0.80$ olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarının değerlendirilmesinde, 1.00- 1.80 düşük, 1.81- 2.60 arası orta düşük, 2.61- 3.40 orta, 3.41- 4.20 orta yüksek, 4.21- 5.00 arası yüksek aralıkları temel alınmış ve bu çerçevede yorumlamalar yapılmıştır.





DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR

4.1. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında oluşturulan problem ve alt problemlerin analiz sonuçlarına ilişkin bulgular değişkenler temel alınarak verilmiştir.

Tablo 4.1: Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlere İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Faktör	N	Ort.	S.S.	Düzey
Okul bağlılığı	514	3,81	1,022	Orta Yüksek
Öğretim yeterliği	514	3,98	0,967	Orta Yüksek
Öznel İyi Oluş	514	3,90	0,938	Orta Yüksek
Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek	514	4,10	0,573	Orta Yüksek
Öğretmen liderlerin özellikleri	514	3,97	0,757	Orta Yüksek
Okul çapında karar alma sürecine katılım	514	3,25	0,835	Orta
Çeşitlilik ve sürekli gelişim	514	2,86	0,514	Orta
Öğretmen Liderliği	514	3,54	0,545	Orta Yüksek

Tablo 4.1'e göre katılımcıların öznel iyi oluşun okul bağlılığı boyutundaki puanlarının ortalaması 3,81; standart sapması 1,022'dir. Öğretim yeterliliği boyutundaki puanlarının ortalaması 3,98; standart sapması 0,976'dır. Katılımcıların öznel iyi oluş genel puanlarının ortalaması ise 3,90; standart sapması 0,938'dir. Buna göre öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının hem toplamda hem de boyut bazında orta yüksek seviyede olduğu bulgulanmıştır. Katılımcıların öznel iyi oluşlarının hem iki alt boyutta hem de genel olarak orta yüksek olduğunun görülmesi; öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetleri çerçevesinde olumlu duyguları olumsuz duygulardan daha fazla algıladıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olması; kendilerini mesleki anlamda geliştirerek, durgunluk ve bıkkınlığın önüne geçmelerine olanak sağlayabilir. Bu sayede öğretmenlerin öğretim yöntemleri ve öğrencileri ile ilişkileri olumlu yönde etkilenebilir.

Öğretim yeterliliği boyutunun ortalama puanının yüksek olması, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin farkında olduklarını gösterebilir. Öğretmenlerin, okul bağlılığı alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması ise orta yüksek değerlendirilmekle birlikte, diğer boyutların ortalama puanlarından düşüktür. Öğretmen ve yöneticiler ile güvene dayalı ilişkilerin kurulamaması, öğretmenlerin birey olarak önemsenmediklerini düşünmelerine sebep olabilir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulda önemsenmediklerini ve yeterli saygıyı görmediklerini düşünmeleri de okula olan bağlılığı azaltabilir.

Tablo 4.1 incelendiğinde katılımcıların öğretmen liderliğinin öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek boyutundaki puanlarının ortalamasının 4,10; standart sapmasının 0,573 olduğu, öğretmen liderlerin özellikleri boyutundaki puanlarının ortalamasının 3,97; standart sapmasının 0,757 olduğu, okul çapında karar alma sürecine katılım boyutundaki puanlarının ortalamasının 3,25; standart sapmasının 0,835 olduğu, çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutundaki puanlarının ortalamasının 2,86; standart sapmasının 0,514 olduğu ve öğretmen liderliği geneline yönelik puanlarının ortalamasının 3,54; standart sapmasının 0,545 olduğu görülmüştür. Buna göre katılımcılar öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek ve öğretmen liderlerin özellikleri boyutları ile öğretmen liderliği genelini orta yüksek seviyede algırlarken, okul çapında karar alma sürecine katılım ve çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutlarındaki algıları orta seviyededir.

Öğretmenlerin öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek boyutunda orta yüksek seviyede algıya sahip olması; öğretim ve mesleki gelişim konusunda güncel kaldıklarının, deneyimlerini aktarma konusunda istekli olduklarının ve öğretimin geliştirilmesine katkı sağladıklarının göstergesi olabilir. Öğretmen liderin özellikleri boyutunun ortalama puanları incelendiğinde bu boyutta öğretmenlerin algıları orta yüksek bulunmuştur. Buna göre öğretmenler; öğretmenlik deneyimi, yaratıcı düşünme, meslektaşlarıyla ilişkilerindeki beceriler, birlikte çalışarak sorumluluk alma gibi temel yeterliliklerde kendilerini lider olarak görmektedirler. Öğretmenlerin okul çapında karar alma süreçlerine katılım boyutundaki algılarının orta düzeyde olması ise okullardaki karar alma süreçlerinde öğretmenlere verilen rolün yeterli seviyede olmadığını göstermektedir. Karşılıklı saygıyı, ortak amacı ve kişisel fikirlere saygı duymayı içeren çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutunda ortalama puanın orta düzeyde olması; öğretmenlerin diğer meslektaşlarının fikirlerine ve deneyimlerine yeterli düzeyde açık olmadığı şeklinde açıklanabilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin genel olarak öğretmen liderliği algıları orta yüksek seviyede olması; öğretmenlerin liderlik becerilerini yerine getirmede istekli oldukları ve formel görevlerinin yanı sıra eğitimin iyileştirilmesi ve nihai olarak öğrencinin başarısını artırmak için informal sorumluluklar üstlenerek çaba sarf ettikleri anlamına gelebilir.

Tablo 4.2: Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Faktör	Yaş	N	Ort.	S.S.	F	p	Fark
Okul bağlılığı	(1) 26-30	76	3,64	0,92	1.08	.366	
	(2) 31-35	162	3,81	1,01			
	(3) 36-40	110	3,77	1,09			
	(4) 41-45	75	3,90	0,90			
	(5) 46-50	91	3,94	1,11			
Öğretim yeterliği	(1) 26-30	76	3,90	0,72	0.59	.672	
	(2) 31-35	162	3,95	0,96			
	(3) 36-40	110	3,95	1,05			
	(4) 41-45	75	4,10	0,83			
	(5) 46-50	91	4,05	1,14			
Öznel İyi Oluş	(1) 26-30	76	3,77	0,69	0.87	.484	
	(2) 31-35	162	3,88	0,94			
	(3) 36-40	110	3,86	1,01			
	(4) 41-45	75	4,00	0,82			
	(5) 46-50	91	3,99	1,10			
Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek	(1) 26-30	76	4,00	0,51	2.55	.039*	1-5
	(2) 31-35	162	4,04	0,64			
	(3) 36-40	110	4,10	0,51			
	(4) 41-45	75	4,16	0,56			
	(5) 46-50	91	4,23	0,55			
Öğretmen liderlerin özellikleri	(1) 26-30	76	3,75	0,81	2.94	.020*	1-4, 1-5
	(2) 31-35	162	3,96	0,79			
	(3) 36-40	110	3,93	0,72			
	(4) 41-45	75	4,10	0,68			
	(5) 46-50	91	4,10	0,72			
Okul çapında karar alma sürecine katılım	(1) 26-30	76	3,15	0,83	2.47	.044*	3-5
	(2) 31-35	162	3,22	0,84			
	(3) 36-40	110	3,13	0,84			
	(4) 41-45	75	3,29	0,84			
	(5) 46-50	91	3,47	0,79			
Çeşitlilik ve sürekli gelişim	(1) 26-30	76	2,83	0,52	0.75	.560	
	(2) 31-35	162	2,83	0,49			
	(3) 36-40	110	2,84	0,51			
	(4) 41-45	75	2,91	0,52			
	(5) 46-50	91	2,92	0,54			
Öğretmen Liderliği	(1) 26-30	76	3,43	0,51	2.89	.022*	1-5
	(2) 31-35	162	3,51	0,57			
	(3) 36-40	110	3,50	0,52			
	(4) 41-45	75	3,62	0,54			
	(5) 46-50	91	3,68	0,54			

*p<.05

Tablo 4.2'ye göre katılımcıların öznel iyi oluş ölçeği ve boyutları ile öğretmen liderliğinin çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutundan aldıkları ortalama puanlar arasında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farklılaşma tespit edilememiştir. Bu bulgular, farklı yaş grubundaki katılımcıların okul bağlılığına ve öğretim yeterliliğine benzer bakış açılarına sahip olduğunu gösterebilir.

Öğretmen liderliği ölçeği ve öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek, öğretmen liderlerin özellikleri, okul çapında karar alma sürecine katılım boyutlarında ise yaş

değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmalar tespit edilmiştir. Buna göre öğretmen liderliği ölçeğinde ve öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek boyutunda; 46-50 yaş aralığındaki katılımcıların ortalama puanları, 26-30 yaş aralığındaki katılımcı puanlarından daha yüksektir. Dolayısıyla artan yaşa bağlı olarak öğretmenlerin deneyimlerinin, eğitim-öğretim faaliyetlerine bakış açılarının ve duyarlılıklarının zenginleşmesinin etkisiyle öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeyi geliştirme ve meslektaşlarının mesleki gelişimlerini destekleme konusunda olumlu davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Öğretmen liderlerin özellikleri boyutunda 26-30 yaş aralığındaki katılımcıların ortalama puanları, 41-45 ve 46-50 yaş aralığındaki katılımcı puanlarından daha düşüktür. Öğretmenlerin liderlik kimliklerinin oluşması ve liderlik rollerinin algılanması yaşa bağlı olarak arttığı söylenebilir. Bunun da deneyimle sağlandığı düşünülebilir. Okul çapında karar alma sürecine katılım boyutunda ise 46-50 yaş aralığındaki katılımcıların ortalama puanları, 36-40 yaş aralığındaki katılımcı puanlarından daha yüksektir. Orta yaşlarda ortaya çıkan sosyal ve kişisel değişimler sebebiyle öğretmenler daha az risk alabilirler ve bunun sonucunda karar alma süreçlerine katılımları azalabilir, ilerleyen yaşlarda ise deneyimlerin etkisiyle ve tecrübe doğrultusunda iş birlikçi çalışmaya önem vererek okulun karar alma mekanizmalarına daha fazla katılım gösterdikleri söylenebilir.

Tablo 4.3'te görüleceği üzere katılımcıların araştırmada kullanılan ölçek ve boyutlarından aldıkları ortalama puanlar öğretmen liderliğinin, öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek boyutu hariç, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek boyutunda da kadın öğretmenlerin ortalama puanlarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Kadınların empati ve olumlu iletişim becerileri, meslektaşlarıyla daha iyi iletişim kurmalarına dolayısıyla öğretimin geliştirilmesini ve mesleki gelişime liderlik etmede öne çıkmalarını sağlamış olabilir. Ayrıca ortak bir amaca ulaşmada kadınların bilgi ve deneyimlerini daha fazla paylaşma eğilimde olmaları, meslektaşlarının mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilir.

Tablo 4.3: Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	Ort.	S.S.	df	p
Okul bağlılığı	Erkek	216	3,80	1,09	512	.894
	Kadın	298	3,82	0,98	432.73	
Öğretim yeterliği	Erkek	216	3,92	1,03	512	.240
	Kadın	298	4,03	0,92	429.30	
Öznel İyi Oluş	Erkek	216	3,86	1,00	512	.498
	Kadın	298	3,92	0,89	428.23	
Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek	Erkek	216	4,04	0,64	512	.044
	Kadın	298	4,14	0,51	400.23	
Öğretmen liderlerin özellikleri	Erkek	216	3,92	0,84	512	.170
	Kadın	298	4,01	0,69	405.98	
Okul çapında karar alma sürecine katılım	Erkek	216	3,31	0,77	512	.112
	Kadın	298	3,20	0,87	491.97	
Çeşitlilik ve sürekli gelişim	Erkek	216	2,83	0,57	512	.227
	Kadın	298	2,88	0,47	409.02	
Öğretmen Liderliği	Erkek	216	3,52	0,59	512	.496
	Kadın	298	3,56	0,51	423.47	

*p<.05

Tablo 4.4'e göre okul türü değişkenine göre katılımcıların öznel iyi oluş ortalama puanları sadece okul bağlılığı boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu boyutta, lisede çalışan öğretmenlerin ortalama puanları ilkökul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerden daha düşüktür. Öğrencilerin belirli alanlarda eğitim gördüğü liselerde müfredat daha karmaşıktır. Ayrıca liselerin sınıf mevcutları genellikle ilkökul ve ortaokul sınıf mevcutlarından fazladır. Dolayısıyla liselerde çalışan öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini uygulamak için daha az zamanı olabilir ve daha büyük sınıfları yönetmeleri gerekebilir. Bunun yanında liselerdeki öğrencilerin ihtiyaçları farklılaşmaya başlayabilir. Öğretmenler bu ihtiyaçlara cevap vermek için daha bireysel yaklaşım benimsemek zorunda kalabilirler ve birbirlerinden farklı deneyimlere sahip olabilirler. Tüm bu nedenler, liselerde çalışan öğretmenlerin daha fazla bireysel düşünmesine ve hareket etmesine yol açabilir. Bu durum lise öğretmenlerinin okula ait olma algılarının düzeyini azaltabilir.

Tablo 4.4: Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Faktör	Okul Türü	N	Ort.	S.S.	F	p	Fark
Okul bağlılığı	(1) İlkokul	206	3,88	1,01	4.30	.014*	3-1 3-2
	(2) Ortaokul	206	3,87	0,98			
	(3) Lise	102	3,55	1,09			
Öğretim yeterliği	(1) İlkokul	206	4,05	1,00	.94	.393	
	(2) Ortaokul	206	3,96	0,86			
	(3) Lise	102	3,89	1,09			
Öznel İyi Oluş	(1) İlkokul	206	3,96	0,96	2.39	.092	
	(2) Ortaokul	206	3,92	0,86			
	(3) Lise	102	3,72	1,02			
Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek	(1) İlkokul	206	4,22	0,54	8.75	.000**	1-2
	(2) Ortaokul	206	3,98	0,61			
	(3) Lise	102	4,08	0,52			
Öğretmen liderlerin özellikleri	(1) İlkokul	206	4,05	0,69	2.29	.103	
	(2) Ortaokul	206	3,89	0,77			
	(3) Lise	102	3,97	0,85			
Okul çapında karar alma sürecine katılım	(1) İlkokul	206	3,31	0,85	2.58	.077	
	(2) Ortaokul	206	3,14	0,81			
	(3) Lise	102	3,32	0,83			
Çeşitlilik ve sürekli gelişim	(1) İlkokul	206	2,91	0,50	1.89	.153	
	(2) Ortaokul	206	2,82	0,52			
	(3) Lise	102	2,85	0,52			
Öğretmen Liderliği	(1) İlkokul	206	3,62	0,53	4.71	.009**	1-2
	(2) Ortaokul	206	3,46	0,56			
	(3) Lise	102	3,55	0,53			

*p<.05; **p<.01

Öğretmen liderliğinde ise katılımcıların ortalama puanları sadece ölçek genel puanı ile öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek boyutunda okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Hem ölçek geneli hem de ilgili boyutta ilkokulda çalışan öğretmenlerin ortalama puanları, ortaokulda çalışan öğretmenlerden anlamlı derecede yüksektir. İlkokullarda çalışan öğretmenler, öğrencilerin okula ilk adım attığı dönemde onlara temel beceriler kazandırılmasında önemli rol oynarlar. İlkokullarda öğrenim gören öğrencilerin, sosyal ve duygusal gelişimleri için daha fazla yönlendirilmeye ve rehberliğe ihtiyaçları olabilir. İlkokullarda çalışan öğretmenlerin küçük yaş gruplarının gelişimsel ihtiyaçlarına etkili cevap vermeleri gerekebilir. Bu süreç, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin lider öğretmen özelliklerini göstermelerine yardımcı olabilir. Ortaokullarda çalışan öğretmenler ise, ergenliğe geçiş dönemlerine denk gelen yaş grubundaki öğrencilerle çalışırlar. Öğrencilerin kimlik arayışında oldukları bu ara dönem ortaokul öğretmenlerine farklı

zorluklar sunabilir. Bu durum öğretmenlerin liderlik özelliklerini göstermelerinde ve meslektaşlarının öğretim uygulamalarını desteklemekte engel teşkil edebilir.

Tablo 4.5: Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Faktör	Mesleki Kıdem	N	Ort.	S.S.	F	p	Fark
Okul bağlılığı	(1) 1-6 yıl	59	3,79	0,88	0.37	0.83	
	(2) 7-12 yıl	210	3,79	1,01			
	(3) 13-18 yıl	112	3,88	0,99			
	(4) 19-24 yıl	60	3,70	1,11			
	(5) 25 yıl ve üstü	73	3,86	1,14			
Öğretim yeterliği	(1) 1-6 yıl	59	3,96	0,70	0.82	0.51	
	(2) 7-12 yıl	210	3,92	0,96			
	(3) 13-18 yıl	112	4,08	0,91			
	(4) 19-24 yıl	60	3,90	1,14			
	(5) 25 yıl ve üstü	73	4,08	1,10			
Öznel İyi Oluş	(1) 1-6 yıl	59	3,88	0,70	0.61	0.65	
	(2) 7-12 yıl	210	3,86	0,93			
	(3) 13-18 yıl	112	3,98	0,90			
	(4) 19-24 yıl	60	3,80	1,07			
	(5) 25 yıl ve üstü	73	3,97	1,07			
Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek	(1) 1-6 yıl	59	4,02	0,52	3.23	0.01*	2-5
	(2) 7-12 yıl	210	4,04	0,58			
	(3) 13-18 yıl	112	4,14	0,58			
	(4) 19-24 yıl	60	4,05	0,60			
	(5) 25 yıl ve üstü	73	4,29	0,51			
Öğretmen liderlerin özellikleri	(1) 1-6 yıl	59	3,89	0,66	0.59	0.67	
	(2) 7-12 yıl	210	3,96	0,73			
	(3) 13-18 yıl	112	3,95	0,79			
	(4) 19-24 yıl	60	4,02	0,82			
	(5) 25 yıl ve üstü	73	4,07	0,80			
Okul çapında karar alma sürecine katılım	(1) 1-6 yıl	59	3,13	0,90	2.49	0.04*	2-5
	(2) 7-12 yıl	210	3,20	0,76			
	(3) 13-18 yıl	112	3,24	0,94			
	(4) 19-24 yıl	60	3,19	0,82			
	(5) 25 yıl ve üstü	73	3,52	0,79			
Çeşitlilik ve sürekli gelişim	(1) 1-6 yıl	59	2,89	0,45	0.69	0.60	
	(2) 7-12 yıl	210	2,82	0,48			
	(3) 13-18 yıl	112	2,90	0,51			
	(4) 19-24 yıl	60	2,84	0,59			
	(5) 25 yıl ve üstü	73	2,91	0,58			
Öğretmen Liderliği	(1) 1-6 yıl	59	3,48	0,51	1.94	0.10	
	(2) 7-12 yıl	210	3,50	0,51			
	(3) 13-18 yıl	112	3,56	0,60			
	(4) 19-24 yıl	60	3,52	0,56			
	(5) 25 yıl ve üstü	73	3,70	0,54			

*p<.05

Tablo 4.5'e göre katılımcıların öznel iyi oluş ölçek ve boyutlarındaki ortalama puanları, mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmamaktadır. Öğretmen liderliğinde ise katılımcıların ortalama puanları, mesleki kıdem değişkenine göre sadece öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek ile okul çapında karar alma sürecine katılım boyutlarında farklılaşmaktadır. Bu boyutlarda 25 yıl

ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalama puanlarının, 7-12 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler zamanla sahip oldukları tecrübe sayesinde çalıştıkları kurumlarda kabul görerek öğretim ve mesleki gelişim alanında deneyimlerini aktarabilirler, karar alma süreçlerine katılım gösterebilirler. Öğretmen liderlerin özellikleri, çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutlarında ise öğretmenlerin ortalama puanları kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Dolayısıyla bu durum kurum içerisinde karşılıklı saygının, kişisel fikirlere önem vermenin, yaratıcı düşünmenin, birlikte çalışarak sorumluluk almanın ve fikirlere ve deneyimlere açık olmanın öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılaşmadığını gösterebilir.

Tablo 4.6: Örgütsel Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Faktör	Örgütsel Kıdem	N	Ort.	S.S.	F	p	Fark
Okul bağlılığı	(1) 1-5 yıl	290	3,73	1,00	2.36	0.10	
	(2) 6-10 yıl	132	3,86	1,04			
	(3) 11-15 yıl	92	3,99	1,04			
Öğretim yeterliği	(1) 1-5 yıl	290	3,93	0,97	1.89	0.15	
	(2) 6-10 yıl	132	3,98	0,96			
	(3) 11-15 yıl	92	4,15	0,95			
Öznel İyi Oluş	(1) 1-5 yıl	290	3,83	0,92	2.35	0.10	
	(2) 6-10 yıl	132	3,92	0,96			
	(3) 11-15 yıl	92	4,07	0,93			
Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek	(1) 1-5 yıl	290	4,07	0,54	2.73	0.07	
	(2) 6-10 yıl	132	4,06	0,66			
	(3) 11-15 yıl	92	4,22	0,51			
Öğretmen liderlerin özellikleri	(1) 1-5 yıl	290	3,95	0,73	0.85	0.43	
	(2) 6-10 yıl	132	3,95	0,77			
	(3) 11-15 yıl	92	4,06	0,82			
Okul çapında karar alma sürecine katılım	(1) 1-5 yıl	290	3,17	0,85	5.22	0.01*	1-3
	(2) 6-10 yıl	132	3,25	0,78			
	(3) 11-15 yıl	92	3,49	0,82			
Çeşitlilik ve sürekli gelişim	(1) 1-5 yıl	290	2,86	0,49	2.64	0.07	
	(2) 6-10 yıl	132	2,79	0,56			
	(3) 11-15 yıl	92	2,95	0,53			
Öğretmen Liderliği	(1) 1-5 yıl	290	3,51	0,53	3.63	0.03*	1-3
	(2) 6-10 yıl	132	3,51	0,59			
	(3) 11-15 yıl	92	3,68	0,51			

*p<.05

Tablo 4.6'ya göre katılımcıların öznel iyi oluş ölçek ve boyutlarındaki ortalama puanlarının örgütsel kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmektedir. Örgütsel kıdemın öznel iyi oluş ve alt boyutlarını istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştırmadığı bulgusundan hareketle öğretmenlerin zaman içinde

okul bağılılığı, öğretim yeterlilikleri ve genel öznel iyi oluşları büyük bir farkla değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin kıdem yılı ve aynı okulda geçirdikleri süre arttıkça; mesleki bilgi ve deneyimlerinin artması, meslektaşlarıyla ilişkilerinin kuvvetlenmesi ve dolayısıyla öznel iyi oluşlarının artması beklenebilir. Fakat uyum sürecinin etkisiyle öznel iyi oluşun yükselmesi beklendik seviyede olmayabilir. Öğretmen liderliğinde ise katılımcıların ortalama puanları örgütsel kıdem değişkenine göre sadece öğretmen liderliği ölçek genel puanı ve okul çapında karar alma sürecine katılım boyutunda farklılaşmaktadır. Hem ölçek geneli hem de ilgili boyutta 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalama puanları, 1-5 yıl arası örgütsel kıdeme sahip olan öğretmenlerden anlamlı derecede yüksektir. Çalıştıkları kurumda daha fazla kıdeme sahip öğretmenler kariyerleri boyunca daha fazla deneyime sahip öğretmenlerdir. Bu deneyim sonucunda kurumlarında daha fazla sorumluluk ve görev üstlenme eğiliminde olabilirler. Bu görev ve sorumluluklar öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirerek, öğretmen liderliğini etkin bir şekilde üstlenmelerine yardımcı olabilir. Öğretmenlerin öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek, öğretmen liderin özellikleri ve çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutlarında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaması, öğretmenlerin kıdemlerinden bağımsız olarak meslektaşlarının mesleki gelişimlerini destekledikleri, öğretmen liderin göstermesi gereken liderlik özelliklerini bildikleri ve meslektaşlarının deneyimlerine ve fikirlerine saygı duydukları anlamına gelmektedir.

Tablo 4.7 incelendiğinde katılımcıların öznel iyi oluş ortalama puanları branş değişkenine göre sadece okul bağılılığı boyutunda istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Bu boyutta temel eğitim branşındaki öğretmenlerin ortalama puanlarının sayısal alanlarında bulunan öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Temel eğitim branşındaki öğretmenler ilkökul müfredatı gereği öğrencilere temel beceriler öğretirler. Bu branşlardaki öğretmenlerin aynı öğrencilerle daha fazla zaman geçirmesi, özellikle sınıf öğretmenlerinin bulundukları sınıftaki öğrencilerle bütünleşmeleri, daha fazla etkinlik odaklı ders uygulamaları yapmaları gibi sebepler temel eğitim branşındaki öğretmenlerin öğrencilere ve okula olan bağılılıklarını artırabilir. Sayısal alanlarda görevli öğretmenlerin ise teknik bilgi ve becerileri ön plana alması, sosyal becerilere olan ilgiyi azaltabilir. Ayrıca sayısal alanlardaki dersler, öğrenciler için daha soyut ve zorlayıcı olabilir. Bu durum sayısal alanlarda görevli öğretmenlerin sınıf

yönetimini ve motivasyonun sağlanmasını zorlaştırabilir. Bu da sayısal alanlarda görevli öğretmenlerin okula bağlılıklarını azaltabilir.

Tablo 4.7: Branş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Faktör	Branş	N	Ort.	S.S.	F	p	Fark
Okul bağlılığı	(1) Temel Eğitim	197	3,93	1,01	3.52	.032*	1-3
	(2) Sözel Alanlar	161	3,82	1,03			
	(3) Sayısal Alanlar	156	3,64	1,02			
Öğretim yeterliği	(1) Temel Eğitim	197	4,07	0,98	1.71	.181	
	(2) Sözel Alanlar	161	3,96	0,93			
	(3) Sayısal Alanlar	156	3,89	0,98			
Öznel İyi Oluş	(1) Temel Eğitim	197	4,00	0,95	2.84	.063	
	(2) Sözel Alanlar	161	3,89	0,92			
	(3) Sayısal Alanlar	156	3,77	0,93			
Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek	(1) Temel Eğitim	197	4,22	0,54	8.43	.005**	1-3
	(2) Sözel Alanlar	161	4,06	0,53			
	(3) Sayısal Alanlar	156	3,98	0,63			
Öğretmen liderlerin özellikleri	(1) Temel Eğitim	197	4,08	0,67	4.27	.010*	1-3
	(2) Sözel Alanlar	161	3,95	0,78			
	(3) Sayısal Alanlar	156	3,85	0,82			
Okul çapında karar alma sürecine katılım	(1) Temel Eğitim	197	3,36	0,84	3.27	.047*	1-3
	(2) Sözel Alanlar	161	3,20	0,83			
	(3) Sayısal Alanlar	156	3,15	0,82			
Çeşitlilik ve sürekli gelişim	(1) Temel Eğitim	197	2,92	0,48	2.46	.094	
	(2) Sözel Alanlar	161	2,86	0,49			
	(3) Sayısal Alanlar	156	2,79	0,57			
Öğretmen Liderliği	(1) Temel Eğitim	197	3,64	0,53	6.42	.001**	1-3
	(2) Sözel Alanlar	161	3,52	0,52			
	(3) Sayısal Alanlar	156	3,44	0,57			

*p<.05; **p<.01

Öğretmen liderliğinde katılımcıların ölçek ve boyutlarından aldıkları ortalama puanlar branş değişkenine göre sadece çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutundan istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmamaktadır. Diğer tüm boyutlarda ve ölçek genelinde; temel eğitim branşındaki öğretmenlerin ortalama puanlarının, sayısal alanlarında bulunan öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Temel eğitimin formel eğitimin ilk basamağında yer alması, temel eğitim branşındaki öğretmenlerin sorumluluklarını artırabilir. Öğrencilerin öğretmenleriyle en fazla zaman geçirdiği bu basamakta temel eğitim branşındaki öğretmenler öğrencileri hayata hazırlamaktadırlar. Temel eğitim branşındaki öğretmenlerin bu süreçte liderlik ve rehberlik becerilerini daha etkin kullandıkları söylenebilir. Sayısal alanlarda görevli öğretmenler ise zaman ve kaynak sorunu yaşayabilirler ve öğrencilerin akademik gelişimine odaklanmış olabilirler. Bu durum sayısal alanlarda görevli öğretmenlerin liderlik algılarını olumsuz etkileyebilir.

Tablo 4.8: Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlere Korelasyonel Analiz Sonuçları

Faktör	1	2	3	4	5	6	7	8
1	1	.778*	.946*	.308*	.277*	.256*	.252*	.334*
2		1	.940*	.370*	.225*	.200*	.194*	.298*
3			1	.359*	.267*	.243*	.238*	.336*
4				1	.609*	.549*	.635*	.833*
5					1	.430*	.622*	.818*
6						1	.519*	.798*
7							1	.816*
8								1

(1) Okul bağlılığı, (2) Öğretim yeterliği, (3) Öznel İyi Oluş, (4) Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek, (5) Öğretmen liderlerin özellikleri, (6) Okul çapında karar alma sürecine katılım, (7) Çeşitlilik ve sürekli gelişim, (8) Öğretmen Liderliği

p<.01

Tablo 4.8'e göre öznel iyi oluş alt boyutlarından okul bağlılığı ile öğretmen liderliği ($r = .334$) ve öğretmen liderliği alt boyutlarından öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek ($r = .308$), öğretmen liderlerin özellikleri ($r = .277$) ve okul çapında karar alma ($r = .256$) arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki varken çeşitlilik ve sürekli gelişim ($r = .252$) arasında çok zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Yine öznel iyi oluş alt boyutlarından öğretim yeterliliği ile öğretmen liderliği alt boyutlarından öğretmen liderlerin özellikleri ($r = .225$), okul çapında karar alma sürecine katılım ($r = .200$) ve çeşitlilik ve sürekli gelişim ($r = .194$) arasında çok zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki varken öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek ($r = .370$) ve öğretmen liderliği ($r = .298$) arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 4.8'e göre öznel iyi oluş ile öğretmen liderliği alt boyutlarından okul çapında karar alma sürecine katılım ($r = .243$) ve çeşitlilik ve sürekli gelişim ($r = .238$) arasında pozitif yönlü çok zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki varken öğretmen liderlerin özellikleri ($r = .267$), öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek ($r = .359$) ve öğretmen liderliği ($r = .336$) arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Bu bulgular iki kavram arasında zayıf düzeyde pozitif ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bir başka ifade ile öznel iyi oluş düzeyi yüksek olan bir öğretmenin öğretmen liderliği algısının da yüksek olması beklenmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının artmasıyla öğretmen liderliği algıları artarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin mükemmelliğinin sürekli hale geldiği söylenebilir. Ayrıca karar alma süreçlerine katılım, ortak amaca odaklanma, iş birlikçi çalışmaya önem verme, sorumluluk alma, meslektaşlarıyla iyi ilişkiler kurma, mesleki açıdan güncel kalma, yaratıcı düşünme gibi

öğretmen liderliği rollerini sergileyen öğretmenler okullarında olumlu duygunun, memnuniyetin ve yüksek öznel iyi oluşun oluşmasını sağlayabilirler.

Tablo 4.9: Regresyon Analizi Sonuçları (Öznel İyi Oluş Bağımsız – Öğretmen Liderliği Bağımlı)

Model		Katsayılar				Model Özeti			ANOVA	
		Std. Olmayan Katsayılar		Doğrusallık İstatistikleri		R	R ²	Durbin - Watson	F	p
		B	Std. Hata	Tolerans	VIF					
Öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek	(Sabit)	3.207	.102							
	Okul Bağlılığı	.027	.037	.394	2.536	.372	.138	2.05	40.98	.000*
	Öğretim Yeterliliği	.197	.039	.394	2.536					
Öğretmen liderlerin özellikleri	(Sabit)	3.166	.139							
	Okul Bağlılığı	.190	.050	.394	2.536	.277	.077	1.83	21.25	.000*
	Öğretim Yeterliliği	.020	.053	.394	2.536					
Okul çapında karar alma sürecine katılım	(Sabit)	2.447	.154							
	Okul Bağlılığı	.208	.056	.394	2.536	.256	.066	1.82	17.98	.000*
	Öğretim Yeterliliği	.002	.059	.394	2.536					
Çeşitlilik ve sürekli gelişim	(Sabit)	2.381	.095							
	Okul Bağlılığı	.128	.034	.394	2.536	.252	.063	1.90	17.31	.000*
	Öğretim Yeterliliği	-.002	.036	.394	2.536					
Öğretmen Liderliği	(Sabit)	2.800	.098							
	Okul Bağlılığı	.138	.035	.394	2.536	.340	.115	1.90	33.29	.000*
	Öğretim Yeterliliği	.054	.037	.394	2.536					

Tablo 4.9’da görüleceği üzere regresyon analizinin oto-korelasyon (Durbin-Watson değerleri) ve çoklu doğrusallık (Tolerans ve VIF değerleri) varsayımları karşılanmıştır. Ayrıca öğretmen liderliği boyutlarından öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek boyutu ile öznel iyi oluş boyutları arasında orta düzeyde ($R=.372$, $R^2 = .138$, $p<.001$) anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ($F=40.98$; $p=.000$) ve öznel iyi oluş boyutlarının öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek boyutundaki toplam varyansın %13,8’ini açıkladığı görülmektedir. β katsayısına göre yordayıcı değişkenlerin öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek üzerindeki önem sırası; öğretim yeterliliği ($\beta=.197$; $p<0,00$), okul bağlılığı ($\beta=.027$; $p<0,00$) şeklindedir.

Öğretmen liderliği boyutlarından öğretmen liderlerin özellikleri boyutu ile öznel iyi oluş boyutları arasında orta düzeyde ($R=.277$, $R^2 = .077$, $p<.001$) anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ($F=21.25$; $p=.000$) ve öznel iyi oluş boyutlarının öğretmen liderlerin özellikleri boyutundaki toplam varyansın %7,7'sini açıkladığı görülmektedir. Ayrıca β katsayısına göre yordayıcı değişkenlerin öğretmen liderlerin özellikleri üzerindeki önem sırası; okul bağlılığı ($\beta=.190$; $p<0,00$), öğretim yeterliliği ($\beta=.020$; $p<0,00$) şeklindedir.

Öğretmen liderliği boyutlarından okul çapında karar alma sürecine katılım boyutu ile öznel iyi oluş boyutları arasında orta düzeyde ($R=.256$, $R^2 = .066$, $p<.001$) anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ($F=17.98$; $p=.000$) ve öznel iyi oluş boyutlarının okul çapında karar alma sürecine katılım boyutundaki toplam varyansın %6,6'sını açıkladığı görülmektedir. Ayrıca β katsayısına göre yordayıcı değişkenlerin okul çapında karar alma sürecine katılım üzerindeki önem sırası; okul bağlılığı ($\beta=.208$; $p<0,00$), öğretim yeterliliği ($\beta=.002$; $p<0,00$) şeklindedir.

Öğretmen liderliği boyutlarından çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutu ile öznel iyi oluş boyutları arasında orta düzeyde ($R=.252$, $R^2 = .063$, $p<.001$) anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ($F=17.31$; $p=.000$) ve öznel iyi oluş boyutlarının çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutundaki toplam varyansın %6,3'ünü açıkladığı görülmektedir. Ayrıca β katsayısına göre yordayıcı değişkenlerin çeşitlilik ve sürekli gelişim üzerindeki önem sırası; okul bağlılığı ($\beta=.128$; $p<0,00$), öğretim yeterliliği ($\beta=-.002$; $p<0,00$) şeklindedir.

Öğretmen liderliği ile öznel iyi oluş boyutları arasında orta düzeyde ($R=.340$, $R^2 = .115$, $p<.001$) anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ($F=33.29$; $p=.000$) ve öznel iyi oluş boyutlarının öğretmen liderliğindeki toplam varyansın %11,5'ini açıkladığı görülmektedir. Ayrıca β katsayısına göre yordayıcı değişkenlerin öğretmen liderliği üzerindeki önem sırası; okul bağlılığı ($\beta=.138$; $p<0,00$), öğretim yeterliliği ($\beta=.054$; $p<0,00$) şeklindedir.



BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine dayalı olarak öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri incelenmiştir. Öğretmenlerin öznel iyi oluşları, genel öznel iyi oluşu oluşturduğu belirlenen iki alt boyut (Öğretmen yeterliliği ve okula bağlılık) ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmen öznel iyi oluşunun hem boyutlar bazında hem de genel anlamda ortalamanın üstünde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, alanyazındaki öğretmenler üzerine yapılan bazı çalışmalarda (Aslan ve Zincirli, 2022; Boyacı, 2022; Çetin, 2019; Heidmets ve Liik, 2014; Katıtaş vd., 2022; Renshaw vd., 2015; Sasmoko vd., 2017; Öztürk 2015; Şimşek, 2022) da benzer bulgular elde edilmiştir. Bu araştırma sonuçlarının, alanyazın ile benzerlik göstermesinin sebebinin benzer ve spesifik bir örneklem grubu üzerinde yapılmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bazı çalışmalarda (Kahraman ve Arastaman, 2022; Kılıç, 2022) ise öğretmen öznel iyi oluşunun ortalamanın altında veya ortalama düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Bireylerin hayatlarındaki çabalarının en önemli destekleyici unsuru; mutluluğu elde etmek ve sürdürmektir. Öznel iyi oluş, çalışan bir bireyin mutluluğa ulaşabilmesinde ön koşul olarak kabul edilmektedir. (Zakharova, Saraliev ve Leonova, 2022). Öznel iyi oluşu oluşturan bileşenlerin algılanması, öğretmenlerin hayatlarında tatmin edici sonuçlar sağlayabileceğinden; öğretmen öznel iyi oluş düzeyinin yüksekliği, öğretmenlerin daha iyi bir öğretmen olduğunu hissetmesini sağlamaktadır (Van Veen, Sleegers ve Van de Ven, 2005).

Yine araştırmanın birinci alt problemine dayalı olarak; katılımcıların öğretmen liderliği algıları, lider öğretmenlerin liderlik işlevlerini yerine getirmesinde sahip olması gereken yeterliliklerin dört boyutta incelenmesiyle belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek ve öğretmen liderlerin özellikleri boyutları ile öğretmen liderliği genelinde öğretmen algılarının ortalamanın üstünde; okul çapında karar alma sürecine katılım ile çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutlarında ise ortalama düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara ilişkin olarak; Beycioğlu (2009), Kelley (2011), Little (1995), Muijs ve Harris (2006), Rakhymzhanov (2022), Ülger (2015) ve Yılmaz ve diğerleri (2017) tarafından yapılan araştırmalarda da bu sonuçları destekler nitelikte benzer sonuçlar bulunmuştur. Katzenmeyer ve Moller'e (2013) göre de lider öğretmenler; öğretimsel uygulamaların geliştirilmesinde sorumluluk alarak

meslektaşlarını teşvik eder, sınıf içerisinde olduğu kadar sınıf dışında da okulun ve eğitimin amaçlarına ulaşması için çaba sarfeder, öğrenen öğretmen kavramını benimseyerek uzmanlığını diğer öğretmenlerle paylaşırlar.

Mitchell ve Sackney'e (2011) göre öğrenme toplulukları; eğitimcilerin uygulamalarının etkileri üzerinde düşünmeleri, yeni uygulamaları denemeleri ve uygulamaları birbirleriyle paylaşmaları için tasarlanmıştır ve okul gelişiminin; öğretmenlerin kapasitelerine ve okulun mesleki gelişimi teşvik etme kapasitesine bağlı olduğunu söylemektedir. Bir başka açıdan, öğretmenlerin öğretim ve mesleki gelişimlerini kolaylaştırmak, okul gelişimine aracılık eden öğretmen liderliğini teşvik etmenin yenilikçi bir yolu olarak gösterilmektedir (Muijs ve Harris, 2006). Dolayısıyla öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek boyutunda katılımcıların algılarının ortalamanın üstünde olmasının öğretmen liderliğine ilişkin algılarındaki önemi yapılan çalışmalarla desteklenmektedir. Ault (2009) yaptığı çalışmada lider öğretmenin özelliklerini; kişisel ilişkiler kurma beceresi, meslektaşlarıyla liderlik rolünü paylaşma isteği, öğretimin geliştirilmesi için meslektaşlarıyla beraber sorumluluk alarak çalışma isteği ve problem çözme yeteneğine sahip olma olarak ortaya koymuştur. Öğretmenlerin liderlik özelliklerini ortaya koymasına ilişkin algıları yapılan bu çalışmayla gösterilmiştir. Günümüzde yapılan benzer çalışmalarda da belirtildiği gibi, okullarda öğretmenlerin karar alma süreçlerine daha fazla dâhil edilmesini beklenmektedir (Babaoğlu ve Yılmaz, 2012; Can ve Ozan, 2019; Hunzicker, 2012; Kelley, 2011; Üzüm ve Kurt, 2019). Öğretmenlere, okul gelişimi ve etkinlikleri ile ilgili karar verme sorumluluğu verilmesi öğretmen liderliğinin önemli bileşenlerinden biridir (Muijs ve Harris, 2006). Çeşitlilik ve sürekli gelişim boyutu; karşılıklı saygıyı, ortak amacı ve kişisel fikirlere saygı duymayı içermektedir (Crowther, Ferguson ve Hann, 2009; Wang ve Xia, 2020). Etkili bir öğretmen liderliği; eğitim hakkında farklı bakış açlarına, deneyimlere, değerlere ve bilgi ve becerilere sahip kişilerle iş birliği içinde çalışmayı ve farklılıklara değer vermeyi gerektirir (Katzenmeyer ve Moller, 2013).

Araştırmanın ikinci alt problemine dayalı olarak katılımcıların öznel iyi oluş ve alt boyutlarından aldıkları puanlar ile yaş değişkeni arasında istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farklılaşma tespit edilememiştir. Dinç (2018) yaptığı çalışmada, öznel iyi oluş ve alt boyutlarının bu araştırmaya benzer olarak yaş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kahraman (2021) da yaptığı çalışmada yaş değişkeni ile öznel iyi oluş genelinde anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koyarken öğretim

yeterliği boyutunda 40-49 ve 50 yaş üzeri öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Lee vd. (2016) de yaşlı okul öncesi öğretmenlerinin olumlu duyguları ve yaşam doyumunu artırmaya yönelik çabaları ve olumsuz duyguları azaltma performansı, genç okul öğretmenlerinden daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Usta (2016) da bu araştırmaya paralel olarak öznel iyi oluşun bileşenleri olan olumlu, olumsuz duygu ve yaşam doyumunu ile yaş değişkeni arasında bir farklılaşmanın bulunmadığı belirtmiştir. Bununla birlikte Tang (2018) yaptığı araştırmada, 33 yaş civarı öğretmenlerde öznel iyi oluşun en düşük seviyede olduğunu ve ardından yaşla birlikte arttığını belirtmiştir. Yaş ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin bu araştırmada ulaşılan sonuçlarla farklılık göstermesindeki faktörün yaşam koşullarındaki (gelir, sağlık, istihdam vb.) değişimlerin de öznel iyi oluşu etkileyebileceğinin göz ardı edilmesi olabileceği düşünülmektedir. Uzakgiden (2019) yaptığı araştırmada ise genç öğretmen grubundan yaşlı öğretmen grubuna gidildikçe öznel iyi oluşun arttığını ortaya koymuştur.

Katılımcıların öğretmen liderliği ve öğretmen liderliğinin alt boyutları olan; öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek, öğretmen liderlerin özellikleri ve okul çapında karar alma sürecine katılım boyutlarından aldıkları puanlar ile yaş değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre 46-50 yaş grubu öğretmenlerin öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek boyutundaki ortalama puanları, 26-30 yaş grubu öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Öğretmen liderlerin özellikleri boyutunda 26-30 yaş grubundaki öğretmenlerin ortalama puanları, 41-45 ve 46-50 yaş grubundaki öğretmenlerin ortalama puanlarından daha düşüktür. Okul çapında karar alma sürecine katılım boyutunda ise yaşlı öğretmenlerin, orta yaş grubundaki öğretmenlere göre ortalama puanları anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Genel olarak öğretmen liderliği ortalama puanları, 26-30 yaş grubu öğretmenlere göre 46-50 yaş grubu öğretmenler lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Oshagbemi (2004) genç liderlerden ziyade yaşlı liderler arasında daha danışmacı, katılımcı, nazik ve kişilerarası liderlik davranışları olduğunu belirtmiştir. Akdoğan (2021) 41-50 yaş grubundaki ve 51 yaş üzerindeki öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algılarının, 20-30 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Bir diğer araştırmada Tekeş (2018), çeşitli yönetsel etkinliklere ve karar alma süreçlerine katılım gibi eylemlerin yer aldığı kuramsal gelişim ve ihtiyaçlar doğrultusunda öğretmenlere rehberlik etmek ve eğitimsel etkinliklerin artırılması gibi eylemlerin yer aldığı meslektaşlarıyla iş birliği boyutlarında 47 yaş ve üzeri öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık ortaya koymuştur.

Bu bağlamda yapılan bu çalışmalar araştırmayı destekler niteliktedir. Ancak Ağırman (2016), Deniz (2022) ve Ülger (2015) yaptıkları araştırmalarda, öğretmen liderliği ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Yaşın sosyal dinamikleri etkileyen güçlü bir demografik özellik olduğu açıktır. Genç öğretmenlerin daha fazla enerjiye sahip olduğu ve daha fazla fırsat ve olanakları olduğu düşünülmeye karşın öğretmenlik mesleğinin deneyim odaklı yapısı gereği yaşça büyük öğretmenlerin daha öngörülü, işbirlikçi, empati sahibi ve yardımsever olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla çalışmanın gözlemlenen bu sonuçları beklenen sonuçlardan birisidir.

Katılımcıların öznel iyi oluş ve alt boyutlarından aldıkları puanlar ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farklılaşma tespit edilememiştir. Öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalar incelendiğinde mevcut birçok araştırmada, öğretmenlerin öznel iyi oluşunun cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur (Boyacı, 2022; Dinç, 2018; Öztürk, 2015; Sasmoko vd., 2017; Saygın, 2008; Şimşek, 2022; Tuzgöl Dost, 2006; Uzakgiden 2019). Bu çalışmanın ve diğer çalışmaların farklı değişkenlere sahip olması göz önüne alındığında, diğer değişkenlerin cinsiyetten daha önemli olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu sonuçlar mevcut birçok çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Usta (2016) ise yaptığı araştırmada kadın akademisyenlerin olumsuz duyguları erkek akademisyenlere göre daha fazla yaşadığı sonucuna varmıştır. Bazı araştırmalarda ise okul bağlılığı boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Aslan ve Zincirli, 2022; Çetin, 2021; Kahraman, 2021). Bu farkın diğer demografik değişkenlerden kaynaklanabileceği düşünülmekle birlikte, kadınların olumlu ve olumsuz duyguları daha yoğun yaşamalarının bir sonucu olarak da ortaya çıkmış olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen liderliği ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelendiğinde, sadece öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek boyutunda, kadın öğretmenlerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde bazı araştırmalarda (Savaş, 2016; Tekeş, 2018; Yılmaz, 2022) da mesleki gelişim boyutunda, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek ortalama puana sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte, yapılan bazı araştırmalar erkeklerle kadınların liderlik uygulamalarındaki farklılıkları açıklarken erkeklerin liderliği bürokratik ve yönlendirici, kadınların ise ilişkisel ve işbirlikçi yaklaşımla ele aldıklarını ileri sürmektedirler (Collard, 2001; Eisler, 1995; Ferguson, 1984; Gray, 1987; Limerick ve Anderson, 1999; Shakeshaft, 1989).

Karakowsky ve Miller (2006) kadınları bütünleştirici ve ilişki odaklı iletişim yaklaşımlarıyla ilişkilendirirken erkekleri dağıtıcı ve rekabetçi iletişim yaklaşımlarıyla ilişkilendirmektedir. Dolayısıyla kadın öğretmenlerin daha ilişkisel ve işbirlikçi liderlik yaklaşımıyla hareket etmeleri öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek boyutundan yüksek puan almalarını destekler niteliktedir. Akdoğan (2021), Beycioğlu (2009), Rakhymzhanov (2022) ve Şekerci (2019) ise öğretmen liderliğinin ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koymuşlardır. Erkek ve kadın öğretmen liderler okullarda aynı ortak amaca hizmet etmektedirler. Yapılan araştırma sonucunda da öğretmen liderliği genel ortalama puanlarının istatistiksel olarak farklılaşmadığı ortaya konmuştur.

Okul türü değişkenine göre öğretmen öznel iyi oluş ve alt boyutlarının ortalama puanları incelendiğinde araştırma sonucunda, öznel iyi oluşun okul bağlılığı boyutunda lisede çalışan öğretmenlerin ortalama puanları ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerden daha düşük olduğu belirlenmiştir. Okul bağlılığı boyutu, okuldaki diğer kişiler tarafından desteklenme ve onlarla iyi ilişki kurma olarak açıklanmaktadır (Renshaw, vd., 2015). Aslan ve Zincirli (2022) öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmada, öznel iyi oluş ve tüm alt boyutlarında okul türü değişkenine göre ilkokullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Uzakgiden (2019) yaptığı çalışmada, okul türü ile öğretmen öznel iyi oluş arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çetin (2021) de ilkokul ve ortaokul öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada, bu iki okul türünde çalışan öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Alanyazın incelendiğinde araştırmaların farklı özelliklerde örneklem ve okul türlerinde yapılması farklı sonuçların ortaya çıkmasına sebep olduğu düşünülmektedir.

Okul türü değişkenine göre öğretmen liderliği ve alt boyutlarının ortalama puanları incelendiğinde, öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek alt boyutu ile öğretmen liderliği genel ortalama puanları okul türüne göre farklılaşmaktadır. Buna göre ilkokulda çalışan öğretmenlerin ortalama puanları, ortaokulda çalışan öğretmenlerden anlamlı derecede yüksektir. Kaya (2016) ve Yılmaz (2022), ilkokul öğretmenlerinin öğretmen liderliğini, kurumsal gelişme ve mesleki gelişme boyutlarını daha yüksek düzeyde algıladığını belirtmiştir. Aker (2022) de ilkokullarda çalışan öğretmenlerin liderlik rolünün meslektaşlarla iş birliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutlarında liselerde çalışan öğretmenlerden fazla olduğunu belirtmiştir. Orhan (2020) ise yaptığı

araştırmada, bu araştırmadan farklı olarak ilkökul öğretmenlerinin öğretmen liderliği ve alt boyutlarının ortalama puanlarının ortaokul öğretmenlerine göre daha düşük olduğunu belirtmiştir. Ağırman ve Ercoşkun (2017) da ilkökullarda çalışan öğretmenlerin öğrenci, veli, sınıfına giren diğer meslektaşları ve yöneticilerle sürekli etkileşim ve paylaşım halinde olduklarını belirterek etkili liderlik davranışları sergilemelerinin okul gelişimi açısından olumlu sonuçlar göstereceğini belirtmiştir. Nitekim ilkökullarda çalışan öğretmenler formel eğitimin ilk basamağında olmalarının sonucu olarak öğrencilerin kritik dönemlerine gelen bu dönemde öğretmenlerin liderlik algılarının yüksek olması beklenmektedir.

Mesleki kıdem değişkeninin öznel iyi oluş ve alt boyutlarını istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştırmadığı bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalarda, mesleki kıdem değişkeni ile öğretmen öznel iyi oluşları arasında ortak bir görüşün oluşmadığı gözlemlenmiştir. Dinç (2018) bu araştırmaya paralel sonuçlar ortaya koyarken, Şimşek (2022) okul bağlılığı boyutunda ve genel öznel iyi oluş puanlarında, Uzakgiden (2019) de genel öznel iyi oluş puanlarında meslekteki hizmet yılı yüksek olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Kahraman (2021) ise öğretim yeterliliği boyutunda mesleğe yeni başlayan öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Bu sonuçların örneklem seçimlerinden ve bazı araştırmalarda mesleki kıdem yılındaki aralıkların değişken olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, öğretmen liderliği alt boyutlarından öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek boyutu ile okul çapında karar alma süreçlerine katılım boyutlarının ortalama puanları anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Buna göre her iki boyutta da 25 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler, 7-12 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla ortalama puana sahiptir. Ülger (2015) de bu sonuçlara paralel olarak kıdem süresi artıkça okul çapında karar alma süreçlerine katılımın anlamlı olarak arttığını tespit etmiştir. Beycioğlu (2009) tarafından yapılan araştırma sonucunda, 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin öğretmen liderliği rollerine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bunun sebebi olarak öğretmenlik mesleğindeki durağanlığın kırılabilmesi adına kıdemli öğretmenlerin liderlik rollerine daha açık hale geldiği değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda Hunzicker (2012) zaman içinde öğretmenlerin deneyim kazanmasıyla öğretmen liderliği özelliklerini gösterdiklerini belirtmiştir. Taşpınar (2019), Ağırman (2016), Kadak (2008) da liderlik stillerinin sergileme düzeyinin 1-5 yıl ve 21 yıl üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler

arasında, 21 yıl ve üzeri öğretmenler lehine olduğunu göstermiştir. Savaş (2016), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin deneyim kazanmak için iş birliği içerisinde çalışma eğiliminde olmaları sebebiyle öğretmenlerin liderlik algıları düzeyinin 1-5 yıl kıdem aralığındaki öğretmenler lehine; Tekeş (2018) ise 21 yıl ve üzeri öğretmenlerin de deneyimlerinin sonucu olarak liderlik özellikleri göstermeye daha istekli olmaları ve 1-5 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin yine mesleki deneyimlerini artırmak amacıyla iş birliği içerisinde çalışma eğiliminde olmaları sonucunda öğretmenlerin liderlik algıları düzeyinin bu iki grup lehine olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan Yılmaz ve diğerleri (2017) ve Kılınç ve Reçepoğlu (2013)'ya göre öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin beklentileri kıdem değişkenine göre anlamlı derecede farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Bunun yanında yaş ile birlikte, öğretmenlerin öğretmen liderliği ölçeğinin genel puanı anlamlı olarak farklılaşırken mesleki kıdem değişkeninde bunun gözlemlenmemesi araştırmanın beklenmeyen sonuçlarından. Bunun sebebinin araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerden yaşça büyük olanların sayısı ile mesleki olarak kıdemli sayılabilecek öğretmenlerin sayısındaki farktan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Örgütsel kıdem değişkeninin öznel iyi oluş ve alt boyutlarını istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştırmadığı bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde ise bazı araştırmalarda, öğretmenlerin örgütsel kıdem değişkenine göre öznel iyi oluşlarının okul bağlılığı boyutunda 11-15 ve 16-20 yıl aralığında çalışan öğretmenler lehine farklılaştığını belirlemiştir (Kahraman, 2021). Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda geçirdikleri süreler farklı değişkenlere bağlı olabilmektedir. Öğretmenler sosyo-kültürel farklılıklar, ekonomik imkânlar, ulaşım, daha iyi imkân veya fırsatlar gibi nedenlerle çalıştıkları kurumlardan farklı bir kuruma yer değiştirebilirler. Ülkemizde görev yapan öğretmenlerin aynı ilde ortalama çalışma süreleri 12,9 yıldır. Doğuda bu ortalama daha da azalmaktadır (Düşkün, 2021).

Öğretmenlerin öğretmen liderliği ortalama puanları, okul çapında karar alma sürecine katılım boyutunda ve öğretmen liderliği genelinde örgütsel kıdem değişkenine göre farklılaşmaktadır. Buna göre aynı okulda 11-15 yıl arası çalışan öğretmenler, 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlere göre okulun karar alma süreçlerinde kendilerini daha sorumlu hissetmektedirler. Ayrıca bu gruptaki öğretmenlerin liderlik algıları daha fazladır. Akdoğan (2021), öğretmen liderliğinin kurumsal gelişime yönelik alt boyutunda algı düzeylerinin, aynı okulda 10 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerde daha fazla olduğunu belirtmiştir. Deniz (2022) ve Savaş (2016) ise aynı okulda geçirilen

sürenin öğretmenlerin liderlik algısını farklılaştırmadığını belirtmişlerdir. Yapılan bazı çalışmalarda ise çalışanların uzun yıllar aynı kurumda ve aynı pozisyonda görev yapmaları, işlerinde rutinleşmeye ve yaratıcılıklarında azalmaya sebep olduğu belirtilmiştir (Erkan ve Abaan; 2006). Bu durum, yaşanan farklı deneyimlerin çalışma hayatına katkı sağlamasıyla açıklanmıştır. Öğretmenlik mesleğinde de durağanlığın kırılması amacıyla liderlik rollerinin kıdemli öğretmenler tarafından daha fazla algılanma eğiliminde olduğu düşünülmektedir. Ayrıca okul gelişimi için öğretmenlerin meslektaşlarıyla düşüncelerini paylaşması önemli bir etkidir. Bu doğrultuda okullarda öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımı, alınan kararların sonuçlarının kabullenilmesini kolaylaştırmaktadır (Çelik, 2015).

Öğretmen öznel iyi oluşun branşa göre sadece okul bağlılığı boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre bu boyutta temel eğitim branşındaki öğretmenlerin ortalama puanları, sayısal alanlarda görev yapan öğretmenlerin ortalama puanlarından daha yüksektir. Polat ve diğerleri (2022) temel eğitim alanındaki öğretmenliğin çalışılan sınıflardaki öğrencilerin yaş grupları düşünüldüğünde daha çok yıpranmaya ve tükenmişliğe yol açabileceği düşünülse de bu branştaki öğretmenlerin, bu alandaki beceri ve uzmanlıklarını hayatının merkezine aldıklarını belirtmişlerdir. Durmaz (2020) da yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin öznel iyi oluşlarının diğer branşlarda bulunan öğretmenlerden daha yüksek bulmuştur. Bazı çalışmalarda ise (Öztürk; 2015, Uzakgiden; 2019) ise branş değişkeni ile öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını belirtilmiştir. İlkokullarda çalışan öğretmenlerin genellikle temel eğitim branşında oldukları düşünüldüğünde branş değişkeni ile okul türü değişkeni arasındaki bu benzerlik beklenen bir sonuçtur.

Öğretmenlerin öğretmen liderliği ortalama puanları çeşitlilik ve sürekli gelişim alt boyutu dışında branş değişkenine göre farklılaşmaktadır. Buna göre temel eğitim branşındaki öğretmenlerin, öğretmen liderliği geneli ve öğretim ve mesleki gelişime liderlik etmek, öğretmen liderlerin özellikleri, okul çapında karar alma sürecine katılım alt boyutlarındaki ortalama puanları; sayısal alan branşındaki öğretmenlerin ortalama puanlarından yüksektir. Temel eğitim branşındaki öğretmenlerin çalıştıkları ortamda benzer özelliklere sahip olmaları iş birlikçi çalışmayı sağlayarak rol çatışmalarını önlemektedir (Polat vd., 2022). Temel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında daha fazla zaman geçirmeleri, veli-öğretmen ilişkilerinde daha merkezde olmaları, zümreleriyle

daha olumlu ve işlevsel ilişkiler kurabilmeleri öğretmen liderliğini destekleyici unsurlardır. Beycioğlu (2009), temel eğitim alanında bulunan sınıf öğretmenlerinin liderlik algılarının branş öğretmenlerinden yüksek olduğunu ve sınıf öğretmenlerinin daha paylaşımcı, katılımcı ve iş birlikçi olduklarını belirtmiştir. Deniz (2022), sınıf öğretmenlerinin algıladıkları öğretmen liderliği düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtirken; Kölükçü (2011), sınıf öğretmenlerinin kurumsal gelişim ve meslektaşlarla iş birliği boyutunda liderliğin gerekliliğine dair algılarının branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmalar, araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Çelik Yılmaz (2017) ve Kaya (2016) ise öğretmen liderliğinin daha çok mesleki olgunluk ve kişilik özelliklerinden meydana geldiğini belirterek branş değişkeninin öğretmen liderliğini farklılaştırmadığını belirtmişlerdir. Temel eğitim branşında çalışan öğretmenler genellikle ilkokullarda çalışmaktadır. Okul türü değişkenine belirtilen sonuçlara paralel olarak temel eğitim branşındaki öğretmenlerin liderlik algılarının yüksek olması okul gelişiminde ve eğitimin iyileştirilmesindeki etkisi önemlidir.

Araştırma neticesinde öğretmen öznel iyi oluş ile öğretmen liderliği arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu gözlemlenmiştir. Morris (1997), bireylerdeki olumlu duygu ve davranışların örgütü başarıya götürmede kilit rol oynadığını ifade ederek pozitif psikolojinin ve öznel iyi oluşun eğitim-öğretim örgütlerindeki önemini belirtmiştir. Tang'ın (2018) ulaştığı sonuçlara göre karar alma süreçlerine katılım gösteren öğretmenlerin yüksek öznel iyi oluşa sahip olduğu belirtilmiştir. Diener vd. (1999) ve Katzenmeyer ve Moller (2013) yaptıkları araştırmalarda sevinç, neşe, doyum, mutluluk, hayatı değiştirme isteği, mevcut durumdan keyif alma gibi öznel iyi oluşu oluşturan duyguların öğretmenlere duygusal bir motivasyon sağlayarak mesleklerinde ve örgüt içinde kendilerini iyi hissetmelerini sağlayabileceğini ve bu sayede daha fazla sorumluluk alarak iş birliği içerisinde okulun, öğrencilerin ve diğer öğretmenlerin gelişimine katkıda bulunmak adına liderlik görevleri üstlenebileceğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla araştırma sonucunda ortaya konulan olumlu duyguları içeren öznel iyi oluş ile eğitimde gelişimin sürdürülebilir olmasının öncülü olan öğretmen liderliği arasındaki pozitif yöndeki anlamlı ilişki yapılan bu araştırmalarla desteklenmektedir. Öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile liderlik algılarındaki olumlu ilişkinin gözlemlenmesi, öğretmenlerin meslektaşlarına olan güvenlerini artırırken iş birliğini teşvik eder ve onlarla olumlu ilişkiler kurmasını sağlar. Dolayısıyla işleriyle ilgili olumlu deneyimler yaşayarak

eğitimin kalitesinin iyileştirilmesi sağlanır. Etkili öğretmen liderleri okullarda meslektaşlarının motivasyonunu artırarak daha olumlu bir öğrenme ortamını oluştururlar ve öğrencilere daha iyi eğitim ortamını sağlarlar. Bu sayede okul gelişimi sağlanarak öğrencilerin akademik başarıları ve sosyal duygusal gelişimleri olumlu yönde etkilenebilir.

Araştırma sonucunda, bağımsız değişken olan öğretmen öznel iyi oluşun, bağımlı değişken olan öğretmen liderliğindeki varyansı %6 ile %13 arasında açıkladığı tespit edilmiştir. Mesleki yeterliliklerinin farkında olan bir öğretmenin, deneyimlerini aktarma konusunda istekli ve mesleki gelişim konusunda güncel kalması beklenen bir durumdur. Aynı zamanda, öğretmenlerin okullarında önemsenmelerinin ve yeterli saygıyı görmelerinin; öğretmen liderliğinin temel özelliklerinin ortaya çıkmasını, karar alma süreçlerine katılımı, farklılıklara değer vererek iş birliği içerisinde çalışmayı kolaylaştıran bir etken olduğu şeklinde açıklanabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini artıracak çalışmaların öğretmen liderliği algılarını da artıracığı söylenebilir.

5.2. ÖNERİLER

Öğretmenlik mesleği zor ve zahmetli bir meslektir. Bu nedenle öğretmenlerin öznel iyi oluşları dikkate alınarak eğitim-öğretim etkinliklerinin daha ileriye taşınabilmesi adına öğretmenlerin liderlik özellikleri fark edilmelidir. Bu çalışmada, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının ve öğretmen liderliği algılarının araştırılması için yola çıkılmış ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular neticesinde uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Uygulayıcılar için öneriler:

- Araştırma neticesinde de öznel iyi oluşun öğretmen liderliğini açıkladığı ve aralarında pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkarak öğretmen liderliğini artırmak ve öznel iyi oluş algısının yükseltilmesi amacıyla; okuldaki bireylerin birbirleri ile iyi ilişkiler kurabilecekleri okul destek ağları kurulması önerilmektedir. Yine bu amaçla kendilerini sürekli geliştirmeleri ve yetkin hissetmelerini sağlayacak profesyonel gelişim platformları oluşturulmalıdır.
- Özellikle öğretmen liderliğinin çalışanların iş birliğini temele alması neticesinde, yöneticiler karar alma süreçlerine öğretmenleri dâhil edebilirler

ve ortak faaliyetler düzenleyebilirler. Araştırma sonuçları öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımlarının yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetleri sırasında karar alma süreçlerine katılımını sağlayarak özerklik duygusu geliştirilmeli ve öğretmenlerin liderlik rollerini sergileyebilecekleri fırsatlar yaratılmalıdır.

- Odağında okul gelişimi ve öğrenci başarısının artırılması olan öğretmen liderliğinin, öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılması amacıyla öğretmen liderliğine yönelik merkezî ya da yerel eğitim programları düzenlenebilir. Bu çerçevede öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının geliştirilmesine yönelik öğretmen liderliğini teşvik eden uygulamalar düzenlenmesi önerilmektedir.
- Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin artırılmasını ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamak için hizmet içi eğitim faaliyetleri ve seminerler düzenlenmesi önerilmektedir.
- Sayısal alanlarda çalışan öğretmenlerin okula bağlılıklarını artıracak çalışmalar düzenlenmesi önerilmektedir.
- Genç öğretmenlerin liderlik algılarının yükseltilmesi amacıyla öğretmenlerin meslektaşlarıyla deneyimlerini paylaşabilecekleri profesyonel ağlar oluşturulabilir ve deneyimli öğretmenler genç öğretmenlere destek sağlayabilir, yeni fikirler sunabilir.
- Araştırma sonucunda, öğretim ve mesleki gelişime liderlik etme konusunda öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Okul içinde ve dışında iş birliğinin geliştirilmesi amacıyla ortak projelerin planlanarak öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmeleri teşvik edilmelidir.
- Öğretmenler arasında ve öğretmenler ile yöneticiler arasında; karşılıklı saygıyı, ortak amacı ve kişisel fikirlere saygı duymayı temele alan güven ortamı oluşturularak herkesin görüş ve düşünceleri dikkate alınmalıdır. Ayrıca mevzuatta öğretmen liderliğini ortaya çıkarabilecek geliştirici ve yenilikçi iyileştirmeler yapılması önerilmektedir.

Araştırmacılar için öneriler:

- Araştırma sonuçlarının genellenebilmesi amacıyla farklı örneklem gruplarında yeni araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma nicel bir çalışmadır ve veriler ölçek uygulanarak toplanmıştır. Katılımcıların bireysel deneyimlerine göre duygularını ve eylemlerini belirlemek amacıyla nicel ve nitel yöntemler birleştirilerek veriler zenginleştirilebilir.
- İleride yapılacak araştırmalarda öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki, farklı açılardan yaklaşılması ve diğer faktörlerin sorgulanması amacıyla farklı demografik değişkenlerle incelenebilir.
- Öğretmen öznel iyi oluş ve öğretmen liderliği arasındaki anlamlı ilişkinin öğrenci başarısına etkisi ileride yapılacak çalışmalarda incelenebilir.

EKLER

EK 1: Araştırmada Uygulanan Anket Çalışması

Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşu ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Sayın Öğretmenim,

Katılımınızı rica ettiğimiz bu araştırma, öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile öğretmen liderliği algıları arasında var olduğu düşünülen ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır.

Sizden istenen aşağıdaki ifadelerden her birinin size göre ne ölçüde doğru olduğunu uygun yanıt aralığına (1. Hiç Katılmıyorum- 5.Tamamen Katılıyorum / 1. Hiçbir zaman- 5. Her zaman) işaret koyarak belirtmenizdir. İfadeleri (maddeleri) yanıtlarken sizin duygu ve düşüncelerinizi (durumunuzu) yansıtmaya özen göstermeniz beklenmektedir. Burada önemli olan sizin görüşlerinizdir. Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir. Bireysel yanıtlarınız araştırma kapsamında değerlendirilecek ve etik ilkeler doğrultusunda gizli tutulacaktır.

İlgi göstererek ve zaman ayırarak araştırmaya yapacağınız katkılar için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Dr. Evrim EROL

Mehmet Alp ODABAŞI

1-Kişisel Özellikler

Bu bölümde, lütfen kendinize uygun olan yalnız bir seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

Yaşınız:

20-25 yaş	☐	26-30 yaş	☐	31-35 yaş	☐	36-40 yaş	☐
41-45 yaş	☐	46-50 yaş	☐	51-55 yaş	☐	56 yaş ve üstü	☐

Cinsiyetiniz:

Kadın	☐
Erkek	☐

Görevli olduğunuz okul düzeyi:

Anaokulu ☐ Ortaokul ☐ Halk Eğitim Merkezi ☐
İlkokul ☐ Lise ☐ Akşam Sanat Okulu ☐

Mesleki Kıdeminiz:

1-6 yıl ☐ 7-12 yıl ☐ 13-18 yıl ☐
19-24 yıl ☐ 25 yıl ve üstü ☐

Kurumda Çalışma Süreniz:

1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐
16 yıl ve üstü ☐

Branşınız:

Temel Eğitim (Sınıf Öğretmenliği/ ☐ Sözel Alanlar (Tarih, Coğr., Yab. Diller, ☐
Okul öncesi/Özel eğitim) Din Kült., PDR, Felsefe Grubu vb.)
Sayısal Alanlar (Mat., Fizik, Kimya, ☐ Uygulamalı Alanlar (Beden Eğitimi, ☐
Biyoloji vb.) Resim, Müzik, BÖTE vb.)
Diğer ☐

2-Öğretmen Öznel İyi Oluşu

Aşağıdaki satırlarda verilen durumların (rol ve davranışların) gerçekleşme düzeyine ilişkin olarak görüşünüze uygun olan ifadeyi yandaki sütunlarda işaretleyiniz.

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum, Biraz Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Kendimi bu okula ait hissediyorum.					
Başarılı bir öğretmenim.					
Bu okulda gerçekten kendim olabilirim.					
Öğrencilerin yeni şeyler öğrenmesine yardım etmede iyiyim.					
Bu okuldaki insanların beni önemsediklerini hissediyorum.					
Bir öğretmen olarak pek çok şey başardım.					

Bu okulda saygı görüyorum.					
Öğretmenliğimin etkili ve yararlı olduğunu hissediyorum.					

3-Öğretmen Liderliği

Aşağıdaki satırlarda verilen durumların (rol ve davranışların) gerçekleşme düzeyine ilişkin olarak görüşünüze uygun olan ifadeyi yandaki sütunlarda işaretleyiniz.

Maddeler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Sıklıkla	Her Zaman
Teorik bilgiyi pratikte uygulayım.					
Meslektaşlarıma öğretim önerileri sunarım.					
Deneyimli bir meslektaşımı öğretmen lideri olarak görürüm.					
Meslektaşlarımdan önerileri hakkında yöneticilere geri bildirimde bulunurum.					
Ortaklaşa fikirlerle karşılaştığımda meslektaşlarımdan görüşlerine saygı duyarım.					
Çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için öğretim yöntemlerini değiştiririm.					
Sınıf yönetimi için farklı stratejiler geliştirir ve yenilik yaparım.					
Açık fikirli bir meslektaşımın öğretmen lideri olduğunu düşünürüm.					
Okul yöneticilerinin seçilmesinde yer alırım.					
Öğretim yöntemlerimi meslektaşlarımdan görüşleri doğrultusunda düzenlerim.					
Eğitsel fikirleri uygulamaya koyarım.					
Çocuklara, kendi davranışlarını gözlemlemeye yönelik öğrenme desteği sağlarım.					
Organizasyon becerileri olan bir meslektaşımı öğretmen lideri olarak görürüm.					
Bazı personel kararlarının tartışılmasında yer alırım.					
Mesleki hatalarımdan farkındayım ve en kısa zamanda düzelteceğim.					
Etkinlik düzenleme şeklini çocukların kavrayışına göre ayarlarım.					
Etkinlik düzenleme şeklini çocukların kavrayışına göre ayarlarım.					
Yenilikçi düşünceye sahip bir meslektaşımın öğretmen lideri olduğunu düşünürüm.					
Yenilikçi düşünceye sahip bir meslektaşımın öğretmen lideri olduğunu düşünürüm.					

Ek 3: Etik Kurul İzni



KÜTAHYA DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kurulu



TOPLANTI TUTANAĞI

Toplantı No : 2022/12
Toplantı Tarihi : 28.12.2022
Toplantı Saati : 14:00
Toplantı Yeri : Rektörlük Toplantı Salonu

GÜNDEM

55. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığının 28.12.2022 tarihli ve 166583 sayılı yazısı gereğince; Dr. Öğr. Üyesi Evrim EROL'un "*Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşu ile Öğretmen liderliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" başlıklı akademik çalışmada kullanılmak üzere, uygulama, görüşme ve anket yapma talebinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüşme.

KARAR

55. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığının 28.12.2022 tarihli ve 166583 sayılı yazısı gereğince; Dr. Öğr. Üyesi Evrim EROL'un "*Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşu ile Öğretmen liderliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" başlıklı akademik çalışmada kullanılmak üzere, uygulama, görüşme ve anket yapma talebinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüşüldü.

Yapılan görüşmeler ve değerlendirmeler sonucunda, çalışma kapsamında yapılacak olan uygulama, anket-görüşme sorularının ve ölçeklerin, gerekli izinlerin alınması kaydıyla, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu başvurusuna ait olmak üzere etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Ali Çelik
Başkan

Prof. Dr. Abdullah İLGAZİ
Üye

Prof. Dr. Çetin ÖZDİLEK
Üye

Prof. Dr. M.sait GÖKALP
Üye

Prof. Dr. Orhan ELMACI
Üye

Prof. Dr. Ramazan KILIÇ
Üye

Prof. Dr. Selda MANT
MENAY
Üye



KAYNAKÇA

- Ağırman, N. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ağırman, N. ve Ercoşkun, M. H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 715-728.
- Akdoğan, A. (2021). *Öğretmenlerin özgeci davranışları ve öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentileri arasındaki ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Akdoğan, A. ve Demirtaş, Ö. (2014). Etik liderlik davranışlarının etik iklim üzerindeki etkisi: örgütsel politik algılamaların aracı rolü. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(1), 107-124.
- Aker, C. (2022). *Okullardaki örgütsel sinerji düzeyi ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Aksel, İ. (2003). *İşletme yöneticilerinin liderlik davranışlarının iş tatmini üzerine etkileri ve bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Akyürek, M. İ. ve Özdemir, M. (2021). Öğretmen liderliği ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 488-500.
- Anderson, R.E., & Dexter, S. (2005). School technology leadership: *An empirical investigation of prevalence and effect. Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49-82.
- Aslan, Ş. N. ve 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.
- Aydın, A., Yılmaz, K., ve Altinkurt, Y. (2013). Positive psychology in educational administration. *Journal of Human Sciences*, 10(1), 1470-1490.

- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9.Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Ault, C. R. (2009). *A case study of leadership characteristics of teacher leaders in an urban literacy program* (Doctoral dissertation). Northcentral University, Arizona.
- Babaoğlu E. ve Yılmaz F. (2012). İlköğretim okullarında karara katılma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 1-12.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımcı liderlik: okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. New York: Simon and Schuster.
- Başaran, I.E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başkan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 16-25.
- Bayram, T. Y. (2010). *Üniversitelerde örgütsel sessizlik* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bauer, T. & Erdogan, B. (2012). *An introduction to organizational behavior*. Boston: Flatworldknowledge Inc.
- Bennis, W. (1999). *Bir lider olabilmek* (U. Teksöz, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Bennis, W. & Nanus (1985). *Leaders: the strategies for taking charge*. New York: Harper and Now.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2007). The need for organizational innovations in public elementary schools. *International Journal of Educational Reform*, 16(1), 27-37.
- Beyer, J. M., & Browning, L. D. (1999). Transforming an industry in crisis: Charisma, routinization, and supportive cultural leadership. *The Leadership Quarterly*, 10(3), 483-520.

- Blanchflower, D. G., & Oswald, A. J. (2008). Is well-being U-shaped over the life cycle?. *Social science & medicine*, 66(8), 1733-1749.
- Boyacı, P. (2022). *İngilizce öğretmenlerinin öznel iyi oluşu ile mesleki dayanıklılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Boyd-Dimock, V., & McGree, K. (1995). Leading change from the classroom: Teachers as leaders. *Issues about change*, 4(4). Erişim adresi <https://sedl.org/change/issues/issues44.html>
- Bowling, A., & Windsor, J. (2001). Towards the good life: A population survey of dimensions of quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 2(1), 55-81.
- Bradburn, N. (1969), *The structure of psychological well-being*, Chicago: Adline.
- Brief, A. P., vd. (1993). Integrating bottom-up and top-down theories of subjective well-being: the case of health. *Journal of personality and social psychology*, 64(4), 646–653.
- Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). *Ethical leadership: A review and future directions*. The Leadership Quarterly, 17(6), 595–616.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (28. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, P., vd., (1973). The life satisfaction of nonnormal persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41(2), 207.
- Campbell, A. (1976). Subjective measures of well-being. *American Psychologist*, 31(2), 117–124.
- Can, E. ve Ozan, C. (2020). Sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (225), 55-87.
- Can, N. (2006) Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 349-363.
- (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 263-288.

- , (2014). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, T. (2003). Bolu ortaöğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 97-107.
- Collard, J. L. (2001). Leadership and gender. *Educational Management & Administration*, 29(3), 343-355.
- Crowther, F., Ferguson, M., & Hann, L. (2009). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. California: Corwin Press.
- Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Çalık, B. S. (2020). *İlköğretim kurumlarında öğretmen takımları ve liderliğinin öğrenci başarısı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik*. (8. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik Yılmaz, D. (2017). *Mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çetin, A. (2019). An analysis of the relationship between teachers' subjective wellbeing and their occupational resilience. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 506-521.
- Çetin, N. G. ve Beceren, E. (2007). Lider kişilik: Gandhi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 110-132.
- Çetin, T. G. (2021). *Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ve mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Danielson, C. (2007). The many faces of leadership. *Educational leadership*, 65(1), 14-19.
- Day, D. V. (2000). Leadership development: A review in context. *The leadership quarterly*, 11(4), 581-613.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 9(1), 1–11.
- Demir, R. ve Türk, F. (2020). Pozitif psikoloji: Tarihçe, temel kavramlar, terapötik süreç, eleştiriler ve katkılar. *Humanistic Perspective*, 2(2), 108-125.
- Demirtaş, S. K. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin öğretmen liderliği becerileri sergilemelerine yönelik algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deniz, E. (2022). *Öğretmenlerin iletişim becerileri ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2018). Advances and open questions in the science of subjective well-being. *Collabra: Psychology*, 4(1), 15.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Scollon, C. N. (2006). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. *American Psychologist*, 61(4), 305–314.
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391–406.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403–425.
- Diener, E., vd. (1993). The relationship between income and subjective well-being: Relative or absolute? *Social Indicators Research*, 28(3), 195–223.
- Diener, E., vd. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276.
- 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, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Dinh, J. E., vd. (2014). Leadership theory and research in the new millennium: Current theoretical trends and changing perspectives. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 36–62.
- Doğan, S. (2016). Çağdaş liderlik yaklaşımları: Vizyoner liderlik, dönüşümcü liderlik, işlemci liderlik. N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori araştırma ve uygulama* (3. baskı) içinde (s.97-133). Ankara: Pegem Akademi.
- 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, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Düşkün, Y. (2021). *Türkiye’de öğretmen planlaması ve öğretmenin mesleki güçlenmesi*. (2023, 3 Ağustos). Erişim Adresi: <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-ogretmen-planlamasi-ve-ogretmenin-mesleki-guclenmesi-politika-onerileri/>
- Easterlin, R. A. (1974). Does economic growth improve the human lot? Some empirical evidence. *Nations and Households in Economic Growth*, 89–125.
- Eisler, R. (1995). From domination to partnership: the hidden subtext for organization change. *Training & Development*, 49(2), 32-40.
- Emmons, R. A. (1992). Abstract versus concrete goals: personal striving level, physical illness, and psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 62(2), 292.
- Eraslan, L. (2011). Liderlikte post-modern bir paradigma: dönüşümcü liderlik. *Journal of Human Sciences*, 8(1). Erişim adresi <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/168>
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Erdoğan, İ. (1994). *İşletmelerde davranış*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ergün, E. ve Sezgin Nartgün, Ş. (2017). Öğretmen öznel iyi oluş ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 385-397.

- Erkan, E., ve Aban, S. (2006). Devlete ve özel sektöre bağlı hastanelerde çalışan servis sorumlu hemşirelerinin işe ve insana yönelik liderlik yönelimlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-13.
- Feldman, R. S. (2015). *Understanding psychology*. New York: McGraw-Hill Education.
- Ferguson, K.E. (1984.) *The feminist case against bureaucracy*. Philadelphia: Temple.
- Firestone, W. A., & Riehl, C. (Eds.). (2005). *A new agenda for research in educational leadership*. New York, NY: Teachers College Press.
- Folkman, S. (1997). Positive psychological states and coping with severe stress. *Social Science and Medicine*, 45(8), 1207-1221.
- French, J. R. P., Jr., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Eds.), *Studies in social power* (pp. 150–167). Michigan: Univer.
- Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge journal of education*, 33(3), 479-498.
- Furnham, A. (2005). Work and leisure satisfaction. In F.A. Huppert, N. Baylis, & B. Keverne (Eds.), *The science of well-being* (pp. 235-259). New York, NY: Oxford University Press.
- George, D. and Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference* (10th ed.). Boston: Pearson.
- Geylani, A. (2013). Okul yönetiminde kültürel liderlik yaklaşımı ve toplumsal boyutu. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-23.
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Tükenmişlik sendromuna bir örnek: Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4(4), 172-187.
- Glueck, W. F. (1980). *Management*. Illinois: Dryden Pres.
- Gray, H. L. (1987). Gender considerations in school management: masculine and feminine leadership styles. *School Organisation*, 7(3), 297–302.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational management & administration*, 28(3), 317-338.

- Gülaçtı, F. (2009). *Sosyal beceri eğitime yönelik programın üniversite öğrencilerinin, sosyal beceri, öznel ve psikolojik iyi olma düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Güler, M., & Dönmez, A. (2011). İyi olma hali bağlamında uyum düzeyi kuramı ve hedonik döngü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14(27), 38-45.
- Güler, T. (2017). *Ortaokul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki (Antalya ili Manavgat ilçe örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Güneş, A. M. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim okullarında dönüşümcü liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 411-437.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hanson, E. M. (1995). *Educational administration and organizational behavior*. (4th edition). Boston: Allyn And Bacon Incorporated.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy, or possibility?. *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Maidenhead, Philadelphia: Open University.
- 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.
- Heller, M. F., & Firestone, W. A. (1995). Who's in charge here? Sources of leadership for change in eight schools. *The Elementary School Journal*, 96(1), 65-86.
- Hellriegel, D., Slocum, J. W., & Woodman, R. W. (1986). *Organizational behavior*, St. Paul: West Publishing Co.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1988). *Management and organizational behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- House, R. J., & Mitchell, T. R. (1975). *Path-goal theory of leadership*. Seattle, WA: Washington University.

- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama* (7.Baskıdan Çeviri), S. Turan (Çev. Ed.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hughes, R., Ginnett, R. & G. Curphy (2015). *Leadership: enhancing the lessons of experience* (Eighth Edition), New York: McGraw-Hill Education.
- Hunzicker, J. (2012). Professional development and job-embedded collaboration: how teachers learn to exercise leadership. *Professional Development in Education*, 38(2), 267–289.
- Işık İnan Ö. ve Serinkan, C. (2020). Liderlik yaklaşımları ve spor yönetiminde liderlik. *Pamukkale Üniversitesi İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 308-332.
- Jacobsen, C., & House, R. J. (2001). Dynamics of charismatic leadership: A process theory, simulation model, and tests. *The Leadership Quarterly*, 12(1), 75-112.
- Jago, A. G. (1982). Leadership: perspectives in theory and research. *Management Science*, 28(3), 315–336.
- Juarez, F., & Contreras, F. (2012). The influence of optimism and socioeconomic characteristics on leadership practices. *International Journal of Psychological Research*, 5(2), 18-29.
- Kadak, Z. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kahraman, G. (2021). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kahraman, G. ve Arastaman, G. (2022). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği ile öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişki: korelasyonel bir çalışma. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 9(2), 564-580.
- Kállay, É. (2015). The investigation of the relationship between the meaning attributed to life and work, depression, and subjective and psychological well-being in Transylvanian Hungarian young adults. *Cognitive, Creier, Comportment Cognition, Brain, Behavior*, 19(1), 17-33.
- Kaplan, A. (2015). *Bağımsız anaokulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu arasındaki ilişki Diyarbakır ili örneği*

- (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Karakowsky, L., & Miller, D. L. (2006). Negotiator style and influence in multi-party negotiations: exploring the role of gender. *Leadership & Organization Development Journal*, 27(1), 50–65.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Katıtaş, S., Karadaş, H., ve Coşkun, B. (2022) okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin öznel iyi oluş ve iş doyumları üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 182-207.
- Katzenmeyer, M. ve Moller, G. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak öğretmen liderler yetiştirmek* (3. Basımdan Çeviri). S. Özdemir (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Kaya, B. (2016). *Öğretmenlerin öğretmen liderliği yeterlikleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kılınç, A. Ç. ve Recepoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- Kidger, J., vd. (2009). Part and parcel of teaching? Secondary school staff's views on supporting student emotional health and well-being. *British Educational Research Journal*, 36(6), 919–935.
- Kirby, P. C., Paradise, L. V., & King, M. I. (1992). Extraordinary leaders in education: Understanding transformational leadership. *The Journal of educational research*, 85(5), 303-311.
- Kelley, J. D. (2011). *Teacher's and Teacher Leaders' Perceptions of the Formel Role of Teacher Leadership* (Doctoral dissertation). Georgia State University, Atlanta.
- Kern, M. vd., (2014). Assessing employee wellbeing in schools using a multifaceted approach: Associations with Physical Health, Life Satisfaction, and Professional Thriving. *Psychology*, 5(6), 500-513.
- Keung, C. C. (2009). Revitalizing teacher leadership via bureaucratic-professional practices: A structural equation model. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18(2), 283-295.

- 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, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Koçel, T., (2003). *İşletme yöneticiliği*. 9. Baskı. İstanbul: Beta Basım.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2017). *The leadership challenge* (Vol. 6). New Jersey, Hoboken: John Wiley & Sons.
- Köksal, O., Uçak, H., & Şahin, F. (2017). Happiness and domain satisfaction in Turkey. *International Journal of Happiness and Development*, 3(4), 323-341.
- Kölükçü, D. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gereklilik ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Leithwood, K. ve Reihl, C. (2005). *What do we already know about educational leadership*. In W. A. Firestone and C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership*. (pp. 12-27). New York: Teachers College Press.
- Lee, H. M., vd. (2016). The relationship between social support and subjective well-being of preschool teachers: take age as the moderator variable. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 4(8), 63-75
- Linley, A. (2009). Positive psychology. In S. Lopez (Ed.). *The Encyclopedia of Positive Psychology*. Chichester: Blackwell Publishing Ltd.
- Limerick, B., & Anderson, C. (1999). Female administrators and school-based management. *Educational Management & Administration*, 27(4), 401-414.
- Little, J. W. (1995). Contested ground: The basis of teacher leadership in two restructuring high schools. *The Elementary School Journal*, 96(1), 47-63.
- Lucas, R. E., & Diener, E. (2009). Personality and subjective well-being. In E. Diener (Ed.), *The science of well-being: The collected works of Ed Diener* (pp. 75-102). Springer Science + Business Media.

- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. (2012). *Educational administration: Concepts and practices*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Mann, A., & Wood, J. (2015). Managers with high well-being twice as likely to be engaged., Retrieved from: <https://www.gallup.com/workplace/236600/managers-high-twice-likely-engaged.aspx> (27.03.2023)
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly*, 39(3), 370-397.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- McDowell, I. & Praught, E. (1982). On the measurement of happiness: An examination of the Bradburn Scale in the Canada Health Survey. *American Journal of Epidemiology*, 116(6), 949-958.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- Michalos, A. C. (1980). Satisfaction and happiness. *Social indicators research*, 8(4), 385-422.
- (1985). Multiple discrepancies theory (MDT). *Social indicators research*, 16, 347-413.
- (2007). Education, happiness, and wellbeing. *Social Indicators Research*, 87(3), 347–366.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2011). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. New York, NY: Taylor & Francis.
- Morris, T. (1997). *If Aristotle ran General Motors: The new soul of business*. New York: Henry Holt and Company, Inc.
- Murphy, J. (Ed.). (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. California: Corwin Press.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational management & administration*, 31(4), 437-448.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and teacher education*, 22(8), 961-972.

- Mulford, B. (2003). School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness. *Education and Training Policy Division*, OECD.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10–19.
- Newman, F., & Wheelage, G. (1995). *Successful school restructuring: A report to the public and educators*. Washington, DC: Center on Organization and Restructuring of Schools.
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice*. California: Sage publications.
- Nwankwo, S., & Richardson, B. (1996). Quality management through visionary leadership. *Managing Service Quality: An International Journal*, 6(4), 44–47.
- Odumeru, J. A., & Ogbonna, I. G. (2013). Transformational vs. transactional leadership theories: Evidence in literature. *International review of management and business research*, 2(2), 355.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2008). *Education and training policy- improving school leadership-Volume 1: Policy and practice*. Retrieved from: www.oecd.org/dataoecd/60/55/41200009.pdf (21.03.2023)
- Orhan, H. (2020). *Öğretmenlerin iş motivasyonlarıyla öğretmen liderliği arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Oshagbemi, T. (2004). Age influences on the leadership styles and behaviour of managers. *Employee Relations*, 26(1), 14–29.
- Özalp, İ. ve Öcal, H. (2000). Örgütlerde dönüştürücü transformational liderlik yaklaşımı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 207-227.
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 575-598.
- Özer, N. ve Beycioğlu, K. (2013). The development, validity, and reliability study of distributed leadership scale. *İlköğretim Online*, 12(1): 77-86.
- Özkalp, E. (2003). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özkan, M. (2016); “Liderlik hangi sıfatları, nasıl alıyor? Liderlik konulu makalelerin incelenmesi,” *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15 (2) 615-639.

- Öztürk, A. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları yaşam amaçları ve sosyal desteğin öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(5), 338-347.
- Pinquart, M., & Sörensen, S. (2000). Influences of socioeconomic status, social network, and competence on subjective well-being in later life: A meta-analysis. *Psychology and Aging*, 15(2), 187-224.
- Pitner, N. J., & Ogawa, R. T. (1981). Organizational leadership: the case of the school superintendent. *Educational Administration Quarterly*, 17(2), 45-65.
- Polat, Ç.M., Yıldız, K., & Yıldız, S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1122-1158.
- Rakhymzhanov, A. (2022). *Okul müdürlerinin liderlik stili, örgütsel öğrenme ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Rakhymzhanov, A. ve Kurt, T. (2022). Öğretmen liderliği ile okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğrenen örgüt arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 1-17.
- Reckmeyer, M. C. (2020). *The effects of a principal's interactions with teachers on teachers' well-being* (Doctoral dissertation,) The George Washington University, Washington
- Reddin, W. J. (1970). *Managerial effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Reinhold, K., vd. (2008). Innovations at workplace: improvement of ergonomics. *Engineering economics*, 5(60), 85-94.
- Renshaw, T. L., Long, A. C., & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289.
- Robbins, S. P. (1996). *Organizational behavior: concepts, controversies, applications*. New Jersey: Prentice Hall.
- Robson, C. (2015). (Çinkır, Ş. ve Demirkasımoğlu, N., Çev.). *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırması*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Rosenholtz, S. (1991). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. NewYork: Teachers College Press.
- Rutherford, W.L. (1985). School principals as effective leaders. *Phi Delta Kappan*, 67(1), 31-34.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069- 1081.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719.
- Safty, A. (2003). *Leadership and global governance*. USA-Washington DC: Universal-Publishers.
- , (2004). *Value leadership and capacity building*. USA-Washington DC: Universal-Publishers.
- Sasmoko, S., vd. (2017). Am I a well-being teacher? (A review of subjective wellbeing for elementary teachers). *Man in India*, 97(19), 293–300.
- Savaş, G. (2016). *Okul müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saygın, Y. (2008). *Üniversite öğrencilerinin sosyal destek, benlik saygısı ve öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Schimmack, U., Schupp, J., & Wagner, G. G. (2008). The influence of environment and personality on the affective and cognitive component of subjective well-being. *Social Indicators Research*, 89(1), 41–60.
- Sebastian, J., Huang, H., & Allensworth, E. (2017). Examining integrated leadership systems in high schools: Connecting principal and teacher leadership to organizational processes and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 463-488.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *The American psychologist*. 55(1). 5-14.

- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1988). *Supervision: human perspectives*, New York: McGraw-Hill Book Company.
- Sever, N., & Atik, S., (2019). 2014-2018 yılları arasında eğitim yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinin bazı etik ilkeler açısından analizi. *Educational Research-2019* (pp.193-206), EYUDER Yayınları.
- Shakeshaft, C. (1989). The gender gap in research in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 25(4), 324–337.
- Sisask, M., vd. (2013). Teacher satisfaction with school and psychological well-being affects their readiness to help children with mental health problems. *Health Education Journal*, 73(4), 382–393.
- Skakon, J., vd. (2010). Are leaders' well-being, behaviours and style associated with the affective well-being of their employees? A systematic review of three decades of research. *Work & Stress*, 24(2), 107–139.
- Smylie, M. A., & Denny, J. W. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective. *Educational administration quarterly*, 26(3), 235-259.
- Sousa, R. ve Voss, C. A. (2008). Contingency research in operations management practices. *Journal of Operations Management*, 26(6), 697-713.
- Spillane, J. P., & Orlina, E. C. (2005). Investigating leadership practice: Exploring the entailments of taking a distributed perspective. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 157-176.
- Steel, P., Schmidt, J., & Shultz, J. (2008). Refining the relationship between personality and subjective well-being. *Psychological bulletin*, 134(1), 138-161.
- Steptoe, A., Deaton, A., & Stone, A. A. (2015). Subjective wellbeing, health, and ageing. *The Lancet*, 385(9968), 640-648.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *The Journal of psychology*, 25(1), 35-71.
- Sumner, W. (1996). *Welfare, happiness, and ethics*. Oxford: Clarendon Press.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review*, 15(4), 327-358.

- Şahin, S. (2003). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şimşek, A. İ. (2022). *Öğretmen zihniyeti ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi: sınıf öğretmenleri örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Şimşek, M. (2002). *Ekonominin lokomotif kibi'lerin olmazsa olmazları*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Şimşek, M. Ş. ve Akın, H. B. (2003). *Teknoloji yönetimi ve örgütsel değişim*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Şekerci, R. (2019). *Öğretmen liderliği eğitim programının yaygın eğitim kurumları usta öğretici ve öğretmenlerinin liderlik becerilerine etkisi: iç içe geçmiş karma yöntem araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tağ, M. N., ve Çetinkaya, B. (2019). Öznel iyi oluş hali, başkasına güven ve iş motivasyonu arasındaki ilişki: beklenti teorisi çerçevesinde çok düzeyli analiz. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 15(3), 858-888.
- Tait, M., Padgett, M. Y., & Baldwin, T. T. (1989). Job and life satisfaction: A reevaluation of the strength of the relationship and gender effects as a function of the date of the study. *Journal of Applied Psychology*, 74(3), 502–507.
- Tang, Y. (2018). What makes rural teachers happy? An investigation on the subjective well-being (SWB) of Chinese rural teachers. *International Journal of Educational Development*, 62, 192–200.
- Tanrıöğen, A. (2000). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 67-73.
- Tanrıverdi, H., & Paşaoğlu, S. (2014). Dönüşümcü liderlik, örgütsel adalet ve iş tatmini arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 274-293.

- Taşpınar, B. (2019). *Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Tekeş, H. (2018). *Öğrenen örgüt ve inisiyatif almanın öğretmen liderliği ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tracey, J. B., & Hinkin, T. R. (1996). How transformational leaders lead in the hospitality industry. *International Journal of Hospitality Management*, 15(2), 165-176.
- Turan S. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel.
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Tuzgöl Dost, M. (2006). Subjective well-being among University students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 188-197.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2022), *yaşam memnuniyeti araştırması*. (2023, 27 Şubat). Erişim adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yasam-Memnuniyeti-Arastirmasi-2022-49691&dil=1#>
- Uğurlu C. T. (2017). *Okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Urbanski, A., & Nickolaou, M. B. (1997). Reflections on teachers as leaders. *Educational Policy*, 11(2), 243-254.
- Usta, I. (2016). *Liderlik davranışının çalışanların öznel iyi oluşları ve işe yabancılaşmaya etkisi: Bir alan araştırması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Uzakgiden, A. M. (2019). *Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının öz-yeterlik inançları ve psikolojik ihtiyaçların doyumunda denge değişkenleri açısından incelenmesi (Şanlıurfa İli Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Ülger, M. (2015). *Ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği algılarının, örgütsel vatandaşlık ve işe sarılma düzeyleriyle ilişkisi üzerine bir araştırma*

- (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerine nitel betimsel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1481-1504.
- Üzüm, H. ve Kurt, T. (2019). Okullarda katılımcı karar verme sürecinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 95-112.
- Van Veen, K., Sleegers, P., & van de Ven, P. H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive–affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 917–934.
- Wadsworth, T. (2015). Marriage and subjective well-being: How and why context matters. *Social Indicators Research*, 126(3), 1025-1048.
- Wadsworth, W. J., (1999). *Atak yöneticinin liderlik rehberi* (Çev: E. Sabri Yarmalı), İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Wang, M., & Xia, J. (2022). A scale for measuring teacher leadership in early childhood education in China: Development and validation. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4), 649-671.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Watts, C. D. (2009). *Technology leadership, school climate, and technology integration: A correlation study in K-12 public schools* (Unpublished Doctoral dissertation). The University of Alabama, Tuscaloosa.
- Werner, I. (1993). *Liderlik ve yönetim*. (Çev.: Vedat Üner), İstanbul: Rota Yayınları.
- Wilhelm, W. (1996). *Learning from past leaders*. In F. Hesselbein , M. Goldsmith and R. Beckhard , (Eds.), *The leader of the future* (pp. 221-226). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Wilson, W. R. (1960). *An attempt to determine some correlates and dimensions of hedonic tone*. Illinois: Northwestern University.

- , (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67(4), 294–306.
- Witter, R. A., vd. (1984). Education and subjective well-being: A meta-analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 6(2), 165–173.
- Wright, J. D. (1978). Are working women really more satisfied? Evidence from several national surveys. *Journal of Marriage and the Family*, 40(2), 301.
- Yıldırım, B. (2001). *Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna ve meslek ahlakına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Yılmaz, A.İ. (2022). *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen liderliği üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, K., Oğuz, A. ve Altınkurt, Y. (2017). The relationship between leadership behaviors and learner autonomy support behaviors of teachers. *Hacettepe University Journal of Education*, 32(3), 659-675.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, 74(3), 255-316.
- Yukl, G.A. (2013) *Leadership in Organizations*. 8th Edition, Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Zakharova, L., Saraliev, Z., & Leonova, I. (2022). Subjective well-being at the workplace as a social action: opportunities for management and self-management. In Irtelli, F., & Gabrielli, F. (Eds.), *Happiness and Wellness: Biopsychosocial and Anthropological Perspectives* (pp. 299-329). London: IntechOpen.

DİZİN

-D-

Dağıtımçı Liderlik, 27, 28

Dönüşümcü Liderlik, 104

-E-

Etik, Viii, X, 25, 98, 99

Etkileşimci Liderlik, 23

-G-

Güç, 7, 11, 28, 40, 44

-İ-

İyi Oluş, V, 2, 3, 4, 5, 36, 37, 38, 41, 43,
 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 56, 57, 58,
 59, 64, 65, 66, 68, 70, 72, 74, 75, 76,
 78, 79, 80, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 90,
 91, 92, 93, 99, 102, 103, 104, 108,
 112, 113, 115

-L-

Lider, Xiii, 2, 3, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14,
 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27,
 29, 30, 31, 32, 33, 34, 49, 51, 54, 55,
 62, 69, 73, 82, 83, 100

Liderlik, V, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12,
 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22,
 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32,
 33, 35, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56,
 58, 59, 62, 63, 65, 68, 69, 70, 71, 72,
 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 83, 84,
 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 99, 100,

102, 104, 105, 106, 107, 108, 111,
 112, 115, 116, 118

-O-

Okul Gelişimi, 2, 4, 5, 35, 83, 87, 89, 91, 92

-Ö-

Öğretimsel Liderlik, 26

Öğretmen Liderliği, Viii, V, İx, Xi, Xii,
 Xiii, 2, 3, 4, 5, 28, 33, 49, 50, 51, 52,
 53, 54, 61, 63, 65, 66, 69, 71, 76, 78,
 79, 80, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90,
 91, 93, 94, 99, 103, 108, 111, 112,
 113, 116, 118

Öznel İyi Oluş, Vi, Xi, Xii, Xiii, 2, 5, 37,
 47, 48, 55, 62, 64, 68, 70, 72, 73, 74,
 75, 77, 78, 79, 82, 115

-P-

Pozitif Psikoloji, 36

Psikolojik İyi Olma, 37, 105

-U-

Uyum, Xi, 43, 44

-V-

Vizyon, 24, 104

-Y-

Yönetici, Xiii, 10, 11, 19

Yöneticilik, 2, 10

