



KIBRIS SAğLIK VE TOPLUM BİLİMLERİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EğİTİM ÖğRETİM VE ARAŞTIRMA ENSTİTÜSÜ
EğİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

**ALGILANAN MÜDÜR YÖNETİM TARZI İLE OKUL
MUTLULUğU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

SEDAT ÖğÜT

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÜZELYURT

2023

ALGILANAN MÜDÜR YÖNETİM TARZI İLE OKUL MUTLULUĞU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

SEDAT ÖĞÜT

KIBRIS SAĞLIK VE TOPLUM BİLİMLERİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ÖĞRETİM VE ARAŞTIRMA ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. SERDAL IŞIKTAŞ

GÜZELYURT

2023

KABUL VE ONAY

Sedat ÖĞÜT tarafından hazırlanan “KKTC’de Okul İklimi İle Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma,/...../..... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans / Doktora / Sanatta Yeterlik Tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

.....
Ünvan Ad Soyad (Danışman)
Üniversite Adı
Fakülte ve Bölüm Adı

.....
Ünvan Ad Soyad (Başkan)
Üniversite Adı
Fakülte ve Bölüm Adı

.....
Ünvan Ad Soyad
Üniversite Adı
Fakülte ve Bölüm Adı

.....
Ünvan Ad Soyad
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin, tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim. Tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesinde erişime açılabilir.
- Tezimin iki (2) yıl süre ile erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde tezimin tamamı erişime açılabilir.

Tarih

İmza

Ad Soyad

TEŞEKKÜR

Mutluluk, insan yaşamının temel gayelerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanın sosyal bir varlık olması münasebetiyle mutluluğu yakalamasında diğer insanlarla olan etkileşimi önem arz etmektedir. İnsanlar arasındaki etkileşim toplumun her şubesinde karşımıza çıkmakla beraber insan hayatını şekillendiren okullardaki etkileşimin ayrıca önemli olduğunu vurgulamak gerekir. Bu bağlamda okuldaki etkileşimin üç temel ayağından biri olan müdür ve öğretmen arasındaki ilişkiler geleceğimizin teminatı olan öğrencilerimizi, çocuklarımızı ciddi anlamda etkileyeceği kaçınılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir okulda öğretmen mutlu ise çocuklarımızda mutludur. Öğretmenin mutluluğunda ise müdürün yöneticilik davranışları önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmamda özellikle önemsendiğim mutluluk kavramını, okul mutluluğu ve yönetim tarzları bağlamında ele alındı.

Şevkle çıktığım bu yolda mutluluk üzerine araştırma yaparken hayatın olağan akışı içerisinde beni mutsuz edecek ciddi sorunlarla karşılaştım. Pes etmeyi düşündüğüm anda beni cesaretlendiren, pozitif yaklaşımlarıyla yol gösteren, yaşanan sorunları anlayışla karşılayan çok kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Serdal Işıktaş'a özellikle teşekkür ederim.

Diğer taraftan desteğini hiç esirgemeyen onlardan çaldığım zamanı bağışlayan kıymetli eşim Gülay'a ve sevgili evlatlarıma ayrıca teşekkür ederim.

Sedat ÖĞÜT

ÖZ

ALGILANAN MÜDÜR YÖNETİM TARZI İLE OKUL MUTLULUĞU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırma öğretmenlerin algıladığı müdür yönetim tarzı ve okul mutluluğu arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan korelasyonel (ilişkisel) tarama modeliyle tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında KKTC’deki farklı kamu okullarında görev yapmakta olan toplamda 4142 öğretmenden basit rastlantısal örnekleme yöntemiyle belirlenen 374 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamada Kişisel Bilgi Formu, Üstüner (2016) tarafından geliştirilen “Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği” ile Sezer ve Can (2019) tarafından geliştirilen “Okul Mutluluğu Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerden toplanan verilerin analizinde ikili grup içeren demografik değişkenlerin ilgili değişkenlerin puan ortalamalarıyla karşılaştırılması için “Bağımsız örneklemler t testi”; ikiden fazla grup içeren demografik değişkenlerin ilgili değişkenlerin puan ortalamalarının karşılaştırılmasında “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” uygulanmıştır. Veri setleri arasındaki ikili ilişkiyi incelemek amacıyla da ikili değişkenler arasında Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ise regresyon analizi uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin müdür yönetim tarzlarından en yüksek düzeyde “işbirlikçi” tarzı benimsedikleri, en düşük düzeyde ise “karşı koyucu” yönetim tarzını benimsedikleri görülmektedir. Okul mutluluğu bağlamında en yüksek düzeyde “iş birliği” boyutunu en düşük düzeyde ise “faaliyetler” boyutu algılandığı görülmektedir. Algılanan yönetim tarzı ve okul mutluluğu demografik özelliklere göre değerlendirildiğinde cinsiyet faktörünün anlamlı bir farklılık göstermediği ama kıdem, okul türü, aynı okulda görev süresinin anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Araştırmada algılanan müdür yönetim tarzı ile okul mutluluğu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Okul mutluluğu ile yönetim tarzı alt boyutlarında anlamlı ilişki görülmektedir. Müdür yönetim tarzlarından işbirlikçi yönetim tarzının öğretmenlerin okul mutluluğunun anlamlı bir biçimde yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yönetim tarzı, okul mutluluğu, okul müdürü, öğretmen, işbirlikçi

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PERCEIVED MANAGEMENT STYLE OF THE SCHOOL PRINCIPAL AND SCHOOL HAPPINESS

This study aimed to examine the relationship between the perceptions of teachers about management style of the principal and school happiness. Among the quantitative research methods, the present study adopts a correlational screening model research design. The study sample consisted of 374 teachers selected through random sampling among 4142 teachers working at different public schools within TRNC during 2021-2022 academic year. The data for the study was collected through Demographic Information Form, “Perceived Principal Management Style Scale” developed by Üstüner (2016), and “The School Happiness Scale” developed by Sezer and Can (2019).

The data gathered from the teachers have been analysed in two ways: firstly, “unpaired t-test” was used to compare the demographic variables containing two groups with the average scores of the relevant variables; then, the comparison of demographic variables containing more than two groups with the average scores of the relevant variables was conducted through “one-way analysis of variance (ANOVA)”. Also, Pearson correlation analysis was conducted between binary variables in order to investigate the bilateral relationship amid data sets. Lastly, regression analysis was done to examine the impact of independent variables on dependent variables.

The findings of the study revealed that the teachers prefer “collaborative” principal management style with the highest rating, and “resistant” management style is the least preferred with the lowest rating. In regard to school happiness, it was found that “collaboration” sub-dimension is perceived at the highest level and “activities” sub-dimension is perceived at the lowest level. As for the relationship between perceived management style and school happiness, it was observed that gender has no significant difference, however; seniority, school type, length of duty in the same school showed significant differences.

The study revealed no significant relationship between perceived principal management style and school happiness. However, a significant relationship was

found between school happiness and sub-dimensions of management styles. It was concluded that collaborative management style among all management styles is a significant predictor of school happiness of teachers.

Keywords: Management style, school happiness, school principal, teacher, collaborative

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.....	58
Örneklemin Sosyo-demografik Özelliklerinin Dağılımı	58
Tablo 2.....	59
Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	59
Tablo 3.....	61
Okul Mutluluğu Ölçeğine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	61
Tablo 4.....	62
Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları .	62
Tablo 5.....	64
Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin Kıdem Yılına Göre	
ANOVA Sonuçları.....	64
Tablo 6.....	68
Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin Okul Türüne Göre	
ANOVA Sonuçları.....	68
Tablo 7.....	71
Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin Öğretmenlerin Buldukları	
Okulda Görev Yapma Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları	71
Tablo 8.....	75
Okul Mutluluğu Ölçeğinin Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları	75
Tablo 9.....	77
Okul Mutluluğu Ölçeğinin Kıdem Yılına Göre ANOVA Sonuçları	77
Tablo 10.....	79
Okul Mutluluğu Ölçeğinin Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları	79
Tablo 11.....	83
Okul Mutluluğu Ölçeğinin Öğretmenlerin Buldukları Okulda Görev Yapma	
Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları	83

Tablo 12.....	87
Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği ve Okul Mutluluğu Ölçeği Korelasyon Analizi Sonuçları	87
Tablo 13.....	92
Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin Okul Mutluluğu Ölçeği Üzerindeki Yordayıcı Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	92

KISALTMALAR**KKTC:** Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti**n :** Örneklemdaki kişi sayısı**s :** Standart sapma**r :** Korelasyon sayısı**p :** Test istatistiğinin değerinin anlamlılığı **\bar{x} :** Aritmetik ortalama**Min:** Minimum değer**Max:** Maksimum değer**F:** Varyans analizinin test istatistiği değeri**t:** t testinin test istatistiği değeri**TDK:** Türk Dil Kurumu**AMYTÖ:** Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği**YT:** Yönetim tarzı

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
TABLolar DİZİNİ	vii
KISALTMALAR	ix
1. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	10
1.3. Araştırmanın Önemi.....	11
1.4. Sınırlılıklar.....	12
1.5. Tanımlar	12
2. BÖLÜM.....	13
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	13
2.1 Yönetim Tarzı.....	13
2.1.1 Yönetim	13
2.1.2 Yönetim kuramları	15
2.1.2.1. Klasik yönetim kuramları	15
2.1.2.2. Neo-klasik yönetim kuramları	16
2.1.2.3. Çağdaş yönetim kuramları.....	17
2.1.3 Yönetici	18
2.1.4 Eğitim yönetimi.....	19
2.1.5 Okul yönetimi.....	19
2.1.6 Yönetim tarzları.....	23
2.1.6.1. Demokratik ve katılımcı yönetim tarzı	26
2.1.6.2. Otoriter yönetim tarzı	28
2.1.6.3. İşbirlikçi yönetim tarzı.....	30
2.1.6.4. Karşı koyucu yönetim tarzı	32
2.1.6.5. İlgisiz yönetim tarzı	33
2.1.6.6. Boyun eğici yönetim tarzı	34
2.1.7 Yönetim tarzları ile ilgili yapılan çalışmalar.....	35

2.2. Okul Mutluluğu.....	40
2.2.1. Mutluluk kavramı.....	40
2.2.2. Mutluluk kuramları	42
2.2.2.1. Erek (amaç) kuramı.....	42
2.2.2.2. Etkinlik kuramı	43
2.2.2.3. Uyum (adaptasyon) kuramı	43
2.2.2.4. Yukarıdan aşağıya/aşağıdan yukarıya kuramı	44
2.2.2.5. Sosyal karşılaştırma kuramı	44
2.2.2.6. Psikolojik iyi oluş kuramı	44
2.2.3. Örgütsel mutluluk.....	44
2.2.4. Okul mutluluğu.....	47
2.2.5. Okul mutluluğuyla ilgili araştırmalar	48
3. BÖLÜM.....	54
YÖNTEM.....	54
3.1.Araştırmanın Modeli	54
3.2 Evren ve Örneklem	54
3.3. Veri Toplama Araçları	54
3.3.1 Kişisel bilgi formu.....	54
3.3.2 Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği	55
3.3.3 Okul mutluluğu ölçeği.....	55
3.4. Verilerin Analizi.....	56
4. BÖLÜM.....	58
BULGULAR VE YORUMLARI.....	58
5. BÖLÜM.....	94
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	94
5.1. Sonuç	94
5.2. Öneriler	96
KAYNAKÇA	98
EK 1.....	114
BİLGİLENDİRME FORMU	114
EK 2.....	115
AYDINLATILMIŞ ONAM.....	115
EK 3.....	116
KİŞİSEL BİLGİ FORMU	116
EK 4.....	117

ALGILANAN MÜDÜR YÖNETİM TARZI ÖLÇEĞİ.....	117
EK 5.....	118
OKUL MUTLULUĞU ÖLÇEĞİ.....	118
İNTİHAL RAPORU	123
ETİK KURUL RAPORU	127
ÖZGEÇMİŞ.....	128

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Toplumların gelişmesinde, ilerlemesinde, kendisini yenilemesinde eğitimin rolünün yadsınamayacak bir gerçeklik olduğu söylenebilir. Eğitim; aile, çevre, iş yeri vb. hayatın her şubesinde gerçekleşmekle (Bağdatlı, 2005) beraber eğitim faaliyetlerinin belli bir plan, program ve sistem dâhilinde yürütüldüğü yerler okullardır. Ülkenin en önemli kaynağı olarak kabul edilen insan kaynağını yetiştirmesi (Bulut, 2015); ülkenin gelişimi, kalkınmasıyla doğrudan ilgilenen eğitim sisteminin en önemli ve işlevsel birimi (Açıkalın,2016) konumunda olması okulları diğer toplumsal kurumlardan farklı kılmaktadır.

Çalışma alanı insan olan ve insanı değiştirme çabasında (Bursalıoğlu, 2000) bir örgüt olan okulun, eğitimin en önemli unsuru olmasının yanında, önceden planlanmış örgütsel amaçları hayata geçirmesi beklenmektedir (Başaran ve Güçlü, 2018). Bu amaçların hayata geçirilmesi için birbirleriyle uyum içinde çalışan okul paydaşlarının (Fidan, 2020) gerekliliği, bunun için de etkili bir okul yönetiminin kaçınılmaz olduğu söylenebilir (Taymaz, 2011). Bursalıoğlu (2010); yönetimi, örgütün hedeflerini yerine getirmek maksadıyla tüm kaynakların sevk edilmesi ve değerlendirilme vetirelerinin hepsi ve örgüte yaşam sağlama süreci olarak tanımlamaktadır. Profesyonel bir örgüt olan (Sarı, Yıldız ve Canoğulları, 2018) okul yönetiminin baş aktörü olarak okul müdürleri gösterilebilir (Alanoğlu ve Demirtaş, 2020; Özdemir, 2014).

Okul müdürleri; kolaylaştırma, sorunları çözme, değişim ajanı olma gibi görevleri üstlenerek okulda başat karar vericilerdir (Kim ve Kim, 2005). Karar vermenin ve koordine etmenin en tepesinde bulunan müdürler (Özdemir, 2014), verimlilik ve etkililiğin sağlanmasında en önemli role sahiptir (Balcı, 1993). Okul müdürlerinin temel görevleri arasında çalışanların görev sorumluluklarını belirleme; işbirliğini destekleyerek öğretmenler arasında güven duygusunu sağlama, öğretimsel rehberlik yapma (Supovitz, Sirinides ve May, 2010); okulun hedeflerini ve buna bağlı olarak ihtiyaçlarını belirleme, okul bütçesini hazırlama (Bush, 2007) sayılabilir. Bunlarla beraber okul müdürünün öncelikli görevinin amaçlar doğrultusunda örgütün sürekliliği sağlamak olduğu söylenebilir (Abdurrezzak ve Üstüner, 2020).

Okullarda örgütsel faaliyet ve davranışların yönetilmesi bağlamında her okul müdürünün farklı yönetim tarzı olabilmektedir (Karadaş ve Özer, 2021). Örgütün politikası, çalışanların niteliği, kullanılan teknoloji, örgütün ve çevresinin toplumsal ilkeleri ve kültürel özellikleri yönetim tarzının örgütten örgüte farklılık göstermesinin nedenleri olarak kabul edilebilir (Başaran,2008). Diğer taraftan yöneticinin yönettiği insanlara ilişkin varsayımları, tarafların kişisel özellikleri de yönetim tarzına etki eden faktörlerden sayılabilir (Üstüner, 2016; Ergin, 2008; Başaran, 1991). Okul müdürünün yönetim stilini ortaya çıkaran en mühim unsur yönetenin yetkiyi kullanma tarzıdır (Başaran, 2004). Bazı okul müdürleri daha demokratik ve işbirliğine dayalı bir yönetim anlayışını benimserken, bazı okul müdürleri ise engelleyici, katı bir yönetim anlayışını tercih edebilmektedir. Buradan yola çıkılarak okul örgütlerinde verimlilik, etkililik, başarı, iç huzurun sağlanması gibi hususlarda okul müdürünün benimsediği yönetim tarzının önemli olduğu söylenebilir (Karadaş ve Özer 2021).

Üstüner (2016), okulda müdürlerin benimsediği yönetim stillerini işbirlikçi/ demokrat, otoriter/karşıkoşucu/engelleyici, ilgisiz/boyun eğici olarak sınıflandırmaktadır. Astlarına kararlara katılma imkânı tanıyan, işbirliğine açık, adaletli ve akılcı yöntemleri benimseyen yöneticiler demokratik yönetici olarak tanımlanmaktadır (Bursalıoğlu, 2005). Demokratik okul müdürü, okuldaki çalışanların kişisel gereksinim ve taleplerini en iyi bilendir (Erdoğan, 2014). Bunun yanında farklı görüşlere saygılı, yeniliklere açıktır (Gül ve Saraç, 2018).

Kaynağını ataerkillikten alan diğer bir yönetim biçimi otoriterliktir. Otoriter yönetici, göreve veya işe daha fazla odaklanmaktadır (Üstüner, 2016). Otoriter yönetimde, karar verme sürecinin her adımında yönetici vardır (Konan ve Çelik 2018). Otoriter bir yönetim anlayışını benimseyen okul müdürü, örgütsel hedeflerle daha çok ilgilenirken çalışanların ihtiyaçlarını ve mutluluğunu önemsememektedir (Erdoğan, 2014).

Karşılaşılan sorunlara çalışanlarıyla birlikte çözüm üretmeye çalışan yönetim anlayışı işbirlikçi yönetim tarzı olarak kabul edilmektedir. İşbirlikli okul yöneticisi; öğretmenlerden yardım istemekten çekinmeyen, işbirliğini teşvik eden, öğretmenlerin kendini geliştirmesini destekleyen, öğretmenleri takdir eden bir yönetim tarzını benimsemektedir (Üstüner, 2016; Başaran, 2004).

Tüm sorumlulukların astlara devredildiği yönetim biçimi, ilgisiz yönetim tarzı olarak tanımlanmaktadır (Robbins ve ark., 2013). Bu yönetim tarzını benimseyen okul müdürleri, sorunlara müdahale etmekten kaçınmakta, işleri ertelemekte, başarıya

yahut duygulara kayıtsız kalmakta, karar alma sürecinde çalışanlarını yalnız bırakmaktadır. (Üstüner, 2016; Erdoğan, 2014)

Kurallara sıkı sıkıya bağlı olup mevcut düzeni sürdüren yönetim yaklaşımı karşı koyucu yönetim stilidir. Bu yönetim tarzını benimseyen okul müdürleri yeniliklere karşı çıkmakta, resmi yetkinin dışına çıkmamakta, işleri zorlaştırmakta, öğretmenlerle ilişkilerinde çatışmacı bir tutum sergilemektedir (Üstüner, 2016).

Daha çok kişiler arası ilişkiler çerçevesinde değerlendirilen (Kara, Uzgören ve Uzgören, 2013) boyun eğici yönetim tarzını benimseyen okul müdürü, herkesi mutlu etmeye çalışmakta, hayır diyememekte, onaylanma gereksinimi duymakta, kolay karar verememekte, başkalarından kolay etkilenmekte, olaylar karşısında pasif ve etkisiz kalmaktadır (Üstüner, 2016).

Okul bileşenlerini doğrudan etkileyen yönetim tarzının, bu bileşenlerden öğretmenin okul işleyişine etkisi göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenin algıladığı yönetim tarzının önemi meydana çıkmaktadır (Alanoğlu ve Demirtaş, 2020). Okul müdürünün seçtiği yönetim tarzı, öğretmenlerin mesleki yaşamında önemli bir yere sahip (Sarı, Yıldız ve Canoğulları, 2018) olmakla beraber öğretmenleri olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir (Gedik ve Üstüner, 2019). Okul müdürlerinin benimsediği yönetim tarzı; okul iklimini, örgüt bağlılığını, iş doyumunu, öğretmen tükenmişliğini etkilemekle (Uğurlu ve Üstüner, 2011; Korkmaz, 2011; Şentürk ve Sağnak, 2012) beraber; eğitimcinin mutluluğunu, motivasyonunu, performansını doğrudan etkilemektedir (Özdemir, Kartal ve Yirci, 2014; Kocabaş ve Karaköse, 2005; Töremen, 2000 ve Cemaloğlu, 2002). Günümüzde okul müdürlerinin her konuyu bilen, öğretmenlere verdiği talimatların yerine getirilip getirilmediğini denetleyen değil, öğrenim sürecini başlatmakla beraber öğretmenlerinin yeteneklerini, yaratıcılıklarını destekleyen, örgütün amaçları için uğraş veren kişiler olması beklenmektedir. (Gümüşeli, 2001). Bu durum da öğretmenler tarafından algılanan müdür yönetim tarzının önemini göstermektedir (Cerit, 2008).

Bursalıoğlu (1998), eğitim sistemi içerisinde üretken bir role sahip olan okulların iki önemli ögesinin yöneticiler ve öğretmenler olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin okulun en önemli insan kaynağı olduğu söylenebilir (Şişman, 2016). Ekinci ve Burgaz'a (2009) göre öğretmenin her bir tutumu, yaklaşımı öğrenciyi pozitif veya negatif yönde etkileyebilmektedir. Buna bağlı olarak öğrencilerin güdülenmesinde (Güzel, Özdöl ve Oral, 2010), başarılı olmasında (Olçay ve Döş, 2009; Döş, 2011),

rehberliğinde (Nazlı, 2008; Kesici, 2007) himaye ve denetiminde (Turan ve Altuğ, 2008) öğretmen davranışları etkili olmaktadır. Öğretmenlerin sağladığı fayda göz önünde bulundurulduğunda zamanlarının üçte ikisine yakınıni geçirdikleri okul ortamındaki mutluluk durumları önem arz etmektedir (Ergün ve Sezgin-Nartgün, 2017). Öğretmenin mutluluğu veya mutsuzluğunun performansına da yansıdığını söylenebilir. Sezer ve Can' a göre mutlu öğretmenler, öğrencilere tehdit oluşturmayacak bir öğrenme süreci için ortam sağlayan; kolaylaştıran, planlayan, öğreten arabuluculuk yapan ve açıklayan rollerini oynamaktadır. Diğer taraftan Sezer ve Can (2018), öğretmenliğin stresli doğasının, öğretim programlarındaki değişiklikler dolayısıyla öğretmenlerden yüksek beklentilerin, kaynak azlığının ve gerekli desteğin verilmeyişinin düşük iş doyumuna ve mutsuzluğa neden olduğunu vurgulamaktadır. Kısaca, öğretmen mutluluğunun, okul mutluluğu için önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Mutluluk; olumlu duyguların kişideki yoğunluk durumu (Seligman, 2009; Warr, 2013), yaşamdan elde edilen doyum (Warr, 2007), kişinin kendisini iyi hissetmesi (Elmacioğlu,2009) kişinin hayattan aldığı haz ve memnuniyet derecesi (Veenhoven, 1996) kişinin neş'e, ümit, bedensel ve ruhsal bakımdan iyi hissetme gibi duygular (Köknel, 1992) olarak tanımlanmaktadır.

Kişinin mutluluğunu etkileyen temel unsurlardan biri örgütsel mutluluktur (Frey ve Stutzer, 2013). İnsan hayatında çalışma ortamı önemli bir yer edindiği için kişi; zamanın çoğunu, enerjisini ve dikkatini burada harcamaktadır. Bu nedenle kişilerin ve toplumların mutluluğunda iş ve işyerlerinin önemli olduğu söylenebilir (Helliwell, Layard ve Sachs, 2017). İşcan ve Sayın'a (2010) göre kurumlar, çalışanların mutluluğunu ön planda tutarsa örgütsel başarıya ulaşabileceklerdir. Bulut ve Demirhan (2020), örgütlerin başarı ve etkinliğini artırmada örgütsel mutluluğun önemli bir yeri olduğunu vurgulayarak; mutlu bireylerin başarısı yüksek bireyler olduğunu, mutsuz bireylerin ise yaptıkları işe odaklanamayacaklarını, kendini veremeyeceğini ifade etmektedir. Bu nedenle örgütlerin, hedeflenen sonucu elde edebilmek için örgütsel mutluluğun yakalanmasında ve devamlı kılınabilmesinde hangi faktörlerin çalışanların mutluluğunu olumlu yönde etkilediğini dikkatli analiz etmesi gerekmektedir (Wesarat, Sharif ve Majid, 2015).

Kimi araştırmacılara göre örgüt mutluluğunun bir alt boyutu okul mutluluğudur (Sezer ve Can, 2019; Tingaz, 2013). Ülkemizde okul mutluluğu kavramı Sezer ve Can'ın

(2019) geliştirdiği bir ölçek vasıtasıyla değerlendirilmiştir. Eğitim rgtlerinde mutluluk kavramı okul mutluluğu olarak ifade edilmektedir. Genel olarak okul mutluluğu, okulun amaçları ile öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer okul çalışanlarının arasındaki ahengin sonucuda meydana gelen içsel huzur olarak tanımlanabilmektedir (Engels, Aelterman, Petegem ve Schepens, 2004). Okullarda mutlu öğrencilerin yetiştirilmesinin, öğretmenlerin işlerini yaparken mutlu olup olmadığına bağlı olduğu söylenebilir (zgenel ve Bozkurt, 2020). Olumlu bir okul iklimi için, okul örgütünün bütün üyelerinin kendilerini her bakımdan rahat, güvenli ve zgr hissetmesi gerekmektedir (Cafoglu, 2007). Öğretmen için mutlu bir okul ortamının kendi kendine yetme, aynı görevi yapan arkadaşlarının yardımı ve aileler ile iyi ilişkileri tesis etme gibi kabiliyetleri ortaya çıkaracağı düşünülmektedir (Bird ve Merkel, 2012).

Bahse konu kabiliyetlerin gelişmesinde okul mutluluğuna etkisi olan en önemli unsurun okullarda benimsenen yönetim tarzı olduğu söylenebilir. Örgütlerdeki mutluluğu etkileyen konuların başında yönetim desteği ve yöneticinin desteği gelmektedir. Yapılan araştırmalar mutsuzluğun kaynağının da yönetici veya yönetim süreci olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda okul yöneticisinin benimsediği yönetim tarzının öğretmenin okul mutluluğunu etkilediği düşünüldüğünden araştırmanın problem cümlesi “ğretmenlerin algıladığı yönetim tarzıyla okula dönük mutluluk bağlamında bir ilişkiden bahsedilebilir mi?” olarak belirlenmiştir. Toplumların gelişmesinde, ilerlemesinde, kendisini yenilemesinde eğitimin rolünün yadsınamayacak bir gerçeklik olduğu söylenebilir. Eğitim; aile, evre, iş yeri vb. hayatın her şubesinde gerçekleşmekle (Bağdatlı, 2005) beraber eğitim faaliyetlerinin belli bir plan, program ve sistem dâhilinde yürütüldüğü yerler okullardır. Ülkenin en önemli kaynağı olarak kabul edilen insan kaynağını yetiştirmesi (Bulut, 2015); ülkenin gelişimi, kalkınmasıyla doğrudan ilgilenen eğitim siteminin en önemli ve işlevsel birimi (Açıkalın,2016) konumunda olması okulları diğer toplumsal kurumlardan farklı kılmaktadır.

Çalışma alanı insan olan ve insanı değeriftirme çabasında (Bursalıoğlu, 2000) bir örgüt olan okulun, eğitimin en önemli unsuru olmasının yanında, önceden planlanmış örgütsel amaçları hayata geçirmesi beklenmektedir (Başaran ve Güçlü, 2018). Bu amaçların hayata geçirilmesi için birbirleriyle uyum içinde çalışan okul paydaşlarının (Fidan, 2020) gerekliliği, bunun için de etkili bir okul yönetiminin kaçınılmaz olduğu söylenebilir (Taymaz, 2011). Bursalıoğlu (2010); yönetimi, örgütün hedeflerini yerine

getirmek maksadıyla tüm kaynakların kullanılması ve değerlendirilmesi vetirelerinin hepsi ve kuruma yaşam sunma süreci olarak tanımlamaktadır. Profesyonel bir örgüt olan (Sarı, Yıldız ve Canoğulları, 2018) okul yönetiminin baş aktörü olarak okul müdürleri gösterilebilir (Alanoğlu ve Demirtaş, 2020; Özdemir, 2014).

Okul müdürleri; kolaylaştırma, sorunları çözme, değişim ajanı olma gibi görevleri üstlenerek okulda başat karar vericilerdir (Kim ve Kim, 2005). Karar verme ve koordine etme vetiresinin en tepesinde bulunan müdürler (Özdemir, 2014), verimlilik ve etkililiğin sağlanmasında en önemli role sahiptir (Balcı, 1993). Okul müdürlerinin temel görevleri arasında çalışanların görev sorumluluklarını belirleme; işbirliğini destekleyerek öğretmenler arasında güven duygusunu sağlama, öğretimsel rehberlik yapma (Supovitz, Sirinides ve May, 2010); okulun hedeflerini ve buna bağlı olarak ihtiyaçlarını belirleme, okul bütçesini hazırlama (Bush, 2007) sayılabilir. Bunlarla beraber okul müdürünün öncelikli görevinin amaçlar doğrultusunda örgütün sürekliliği sağlamak olduğu söylenebilir (Abdurrezzak ve Üstüner, 2020).

Okullarda örgütsel faaliyet ve davranışların yönetilmesi bağlamında her okul müdürünün farklı yönetim tarzı olabilmektedir (Karadaş ve Özer, 2021). Örgütün politikası, çalışanların niteliği, kullanılan teknoloji, örgütün ve çevresinin toplumsal ilkeleri ve kültürel özellikleri yönetim tarzının örgütten örgüte farklılık göstermesinin nedenleri olarak kabul edilebilir (Başaran,2008). Diğer taraftan yöneticinin yönettiği insanlara ilişkin varsayımları, tarafların kişisel özellikleri de yönetim tarzına etki eden faktörlerden sayılabilir (Üstüner, 2016; Ergin, 2008 ve Başaran, 1991). Okul müdürünün yönetim stilini meydana çıkararak en önemli unsur yönetenin yetki kullanma tarzıdır (Başaran, 2004). Bazı okul müdürleri daha demokratik ve işbirliğine dayalı bir yönetim anlayışını benimserken, bazı okul müdürleri ise engelleyici, katı bir yönetim anlayışını tercih edebilmektedir. Buradan yola çıkılarak okul örgütlerinde verimlilik, etkililik, başarı, iç huzurun sağlanması gibi hususlarda okul müdürünün benimsediği yönetim tarzının önemli olduğu söylenebilir (Karadaş ve Özer 2021).

Üstüner (2016), okulda müdürün benimsediği yönetim tarzlarını işbirlikçi/demokratik, otoriter/karşıkoşucu/engelleyici, ilgisiz/boyun eğici olarak sınıflandırmaktadır. Astlarına kararlara katılma imkânı tanıyan, işbirliğine açık, adaletli ve akılcı yöntemleri benimseyen yöneticiler demokratik yönetici olarak tanımlanmaktadır (Bursalıoğlu, 2005). Demokratik okul müdürü, okuldaki çalışanların bireysel

gereksinimlerini ve teleplerini en iyi bilendir (Erdoğan, 2014). Bunun yanında farklı görüşlere saygılı, yeniliklere açıktır (Gül ve Saraç, 2018).

Kaynağını ataerkillikten alan diğer bir yönetim biçimi otoriterliktir. Otoriter yönetici, göreve veya işe daha fazla odaklanmaktadır (Üstüner, 2016). Otoriter yönetimde, karar verme sürecinin her adımında yönetici vardır (Konan ve Çelik 2018). Otoriter bir yönetim anlayışını benimseyen okul müdürü, örgütsel hedeflerle daha çok ilgilenirken çalışanların ihtiyaçlarını ve mutluluğunu önemsememektedir (Erdoğan, 2014).

Karşılaşılan sorunlara çalışanlarıyla birlikte çözüm üretmeye çalışan yönetim anlayışı işbirlikçi yönetim tarzı olarak kabul edilmektedir. İşbirlikçi okul yöneticisi; öğretmenlerden yardım istemekten çekinmeyen, işbirliğini teşvik eden, öğretmenlerin kendini geliştirmesini destekleyen, öğretmenleri takdir eden bir yönetim tarzını benimsemektedir (Üstüner, 2016; Başaran, 2004).

Tüm sorumlulukların astlara devredildiği yönetim biçimi, ilgisiz yönetim tarzı olarak tanımlanmaktadır (Robbins ve ark., 2013). Bu yönetim tarzını benimseyen okul müdürleri, sorunlara müdahale etmekten kaçınmakta, işleri ertelemekte, başarıya yahut duygulara kayıtsız kalmakta, karar alma sürecinde çalışanlarını yalnız bırakmaktadır (Üstüner, 2016; Erdoğan, 2014).

Kurallara sıkı sıkıya bağlı olup mevcut düzeni sürdüren yönetim yaklaşımı karışıkoyucu yönetim tarzıdır. Karışıkoyucu yönetim tarzını içselleştiren okul müdürleri yeniliklere karşı çıkmakta, resmi yetkinin dışına çıkmamakta, işleri zorlaştırmakta, öğretmenlerle ilişkilerinde çatışmacı bir tutum sergilemektedir (Üstüner, 2016).

Daha çok kişiler arası ilişkiler çerçevesinde değerlendirilen (Kara, Uzgören ve Uzgören, 2013) boyun eğici yönetim tarzını benimseyen okul müdürü, herkesi mutlu etmeye çalışmakta, hayır diyememekte, onaylanma gereksinimi duymakta, kolay karar verememekte, başkalarından kolay etkilenmekte, olaylar karşısında pasif ve etkisiz kalmaktadır (Üstüner, 2016).

Okul bileşenlerini doğrudan etkileyen yönetim tarzının, bu bileşenlerden öğretmenin okul işleyişine etkisi göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenin algıladığı yönetim tarzının önemi meydana çıkmaktadır (Alanoğlu ve Demirtaş, 2020). Okul müdürünün seçtiği yönetim tarzı, öğretmenlerin mesleki yaşamında önemli bir yere sahip (Sarı, Yıldız ve Canoğulları, 2018) olmakla beraber öğretmenleri olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir (Gedik ve Üstüner, 2019). Okul müdürlerinin benimsediği

yönetim tarzı; okul iklimini, örgüt bağlılığını, iş doyumunu, öğretmen tükenmişliğini etkilemekle (Bozdoğan ve Sağnak, 2011; Korkmaz, 2011; Uğurlu ve Üstüner, 2011; Şentürk ve Sağnak, 2012) beraber; eğitimcinin mutluluğunu, motivasyonunu, performansını doğrudan etkilemektedir (Töremen, 2000; Cemaloğlu, 2002; Kocabaş ve Karaköse, 2005; Özdemir, Kartal ve Yirci, 2014). Günümüzde okul müdürlerinin her konuyu bilen, öğretmenlere verdiği talimatların yerine getirilip getirilmediğini denetleyen değil, öğrenim sürecini başlatmakla beraber öğretmenlerinin yeteneklerini, yaratıcılıklarını destekleyen, örgütün amaçları için uğraş veren kişiler olması beklenmektedir (Gümüşeli, 2001). Bu durum da öğretmenler tarafından algılanan müdür yönetim tarzının önemini göstermektedir (Cerit, 2008).

Bursalıoğlu (1998), eğitim sistemi içerisinde üretken bir role sahip olan okulların iki önemli ögesinin yöneticiler ve öğretmenler olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin okulun en önemli insan kaynağı olduğu söylenebilir (Şişman, 2016). Öğretmenin her bir tutumu, yaklaşımı öğrenciyi pozitif veya negatif yönde etkileyebilmektedir (Ekinci ve Burgaz, 2009). Buna bağlı olarak öğrencilerin güdülenmesinde (Güzel, Ozdol ve Oral, 2010), başarılı olmasında (Olçay ve Döş, 2009; Döş, 2011), rehberliğinde (Nazlı, 2008; Kesici, 2007) himaye ve denetiminde (Turan ve Altuğ, 2008) öğretmen davranışları etkili olmaktadır. Öğretmenlerin sağladığı fayda göz önünde bulundurulduğunda zamanlarının üçte ikisine yakını geçirdikleri okul ortamındaki mutluluk durumları önem arz etmektedir (Ergün ve Sezgin-Nartgün, 2017). Öğretmenin mutluluğu veya mutsuzluğunun performansına da yansıdığını söylenebilir. Sezer ve Can' a göre mutlu öğretmenler, öğrencilere tehdit oluşturmayacak bir öğrenme süreci için ortam sağlayan; kolaylaştıran, planlayan, öğreten arabuluculuk yapan ve açıklayan rollerini oynamaktadır. Diğer taraftan Sezer ve Can (2018), öğretmenliğin stresli doğasının, öğretim programlarındaki değişiklikler dolayısıyla öğretmenlerden yüksek beklentilerin, kaynak azlığının ve gerekli desteğin verilmeyişinin düşük iş doyumuna ve mutsuzluğa neden olduğunu vurgulamaktadır. Kısaca, öğretmen mutluluğunun, okul mutluluğu için önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Mutluluk; olumlu duyguların kişideki yoğunluk durumu (Seligman, 2009 ve Warr, 2013), yaşamdan elde edilen doyum (Warr, 2007), kişinin kendisini iyi hissetmesi (Elmacioğlu,2009) kişinin hayattan aldığı haz ve memnuniyet derecesi (Veenhoven,

1996) kişinin sevinç, neşe, ümit, bedensel ve duygusal bakımdan iyi hissetme biçimindeki duyguları (Köknel, 1992) olarak tanımlanmaktadır.

Kişinin mutluluğunu etkileyen temel unsurlardan biri örgütsel mutluluktur (Frey ve Stutzer, 2013). İnsan hayatında çalışma ortamı önemli bir yer edindiği için kişi; zamanın çoğunu, enerjisini ve dikkatini burada harcamaktadır. Bu nedenle kişilerin ve toplumların mutluluğunda iş ve işyerlerinin önemli olduğu söylenebilir (Helliwell, Layard ve Sachs, 2017). İşcan ve Sayın'a (2010) göre kurumlar, çalışanların mutluluğunu ön planda tutarsa örgütsel başarıya ulaşabileceklerdir. Bulut ve Demirhan (2020), örgütlerin başarı ve etkinliğini artırmada örgütsel mutluluğun önemli bir yeri olduğunu vurgulayarak; mutlu bireylerin başarısı yüksek bireyler olduğunu, mutsuz bireylerin ise yaptıkları işe odaklanamayacaklarını, kendini veremeyeceğini ifade etmektedir. Bu nedenle örgütlerin, hedeflenen sonucu elde edebilmek için örgütsel mutluluğun yakalanmasında ve devamlı kılınabilmesinde hangi faktörlerin çalışanların mutluluğunu olumlu yönde etkilediğini dikkatli analiz etmesi gerekmektedir (Wesarat, Sharif ve Majid, 2015).

Kimi araştırmacılara göre örgüt mutluluğunun diğer alt boyutu okul mutluluğudur (Uusitalo-Malmivaara, 2012; Tingaz,2013 ve Sezer ve Can, 2019). Ülkemizde okul mutluluğu kavramı Sezer ve Can'ın (2019) geliştirdiği bir ölçek vasıtasıyla konu olmuştur. Eğitim örgütlerinde mutluluk kavramı okul mutluluğu olarak ifade edilmektedir. Engels, Aelterman, Petegem ve Schepens, (2004), tarafından genel olarak okul mutluluğu, okulun amaçları ile öğretmenlerin, öğrencilerin ve okulun diğer paydaşları arasındaki ahengin sonucu olarak meydana gelen duygusal anlamdaki ferahlık olarak tanımlanabilmektedir. Okullarda mutlu öğrencilerin yetiştirilmesinin, öğretmenlerin işlerini yaparken mutlu olup olmadığına bağlı olduğu söylenebilir (Özgenel ve Bozkurt, 2020). Olumlu bir okul iklimi için, okul örgütünün bütün üyelerinin kendilerini her bakımdan rahat, güvenli ve özgür hissetmesi gerekmektedir (Cafoğlu, 2007). Öğretmen için mutlu bir okul ortamının kendi kendine yetme, aynı göreve ark.,eki arkadaşların katkı sunması ve anne-babayla iyi ilişkiler sağlayabilme gibi kabiliyetleri geliştireceği düşünülmektedir (Bird ve Markel, 2012).

Bu kabiliyetlerin gelişmesinde okul mutluluğuna etkisi olan en önemli unsurun okullarda benimsenen yönetim tarzı olduğu söylenebilir. Örgütlerdeki mutluluğu etkileyen konuların başında yönetim desteği ve yöneticinin desteği gelmektedir. Yapılan araştırmalar mutsuzluğun kaynağının da yönetici veya yönetim süreci

olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda okul yöneticisinin benimsediği yönetim tarzının öğretmenlerin okul mutluluğunu etkilediği düşünüldüğünden araştırmanın problem cümlesi “Öğretmenlerin algıladığı yönetim tarzıyla okul mutluluğu arasında belli bir ilişkiden söz edilebilir mi?” olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin algıladığı yönetim tarzı okul mutluluk düzeyini belirleyen ölçütlerden biri olabilir. Çünkü okul müdürünün benimsediği demokratik, işbirlikçi yönetim tarzı okul mutluluğunu olumlu yönde etkileyebilirken; otoriter, karşı koyucu veya boyun eğici bir yönetim tarzı okul mutluluğunu olumsuz yönde etkileyebilir. Bu durum öğretmenlerin algıladığı yönetim tarzının okul mutluluğuna etkisinin olduğuna veya olmadığına dair soruların meydana çıkmasını sağlamaktadır. Bu çalışmada başat amaç öğretmenlerin algıladığı yönetim tarzının ile okul mutluluğuna dair bir etkisinin olduğunu veya olmadığını belirlemektir. Bu bağlamda öğretmenlerin örgütlerinde hangi yönetim tarzını algıladıkları ve mutluluk düzeylerinin okuldaki seviyesinin ne olduğu ölçeklerle belirlenmiş ve bu çerçevede bazı demografik özellikler de göz önünde tutulup iki değişken arasındaki ilişkinin düzeyi belirlenmiştir.

Yukarıda belirtilen temel amaç doğrultusunda altta sunulan soruların yanıtı aranmaktadır:

1. Öğretmenin algıladığı yönetim tarzı ve okul mutluluk seviyesi nedir?
2. Öğretmenin algıladığı yönetim tarzı cinsiyet, görev yapılan okul türü, kıdem ve aynı okuldaki görev süresi bağlamında farklılığın düzeyi anlamlı mıdır?
3. Okul mutluluğu cinsiyet, görev yapılan okul türü, kıdem ve aynı okuldaki görev süresi bağlamında farklılığın düzeyi anlamlı mıdır?
4. Öğretmenin algıladığı yönetim tarzının öğretmenlerin okul mutluluk durumuyla ilişkisi ne düzeyi nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul örgüt yapısının en önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenin görev tanımları yapılmış olmakla beraber öğretmen de her insan gibi duygusal ve sosyal bir varlıktır. Bu bağlamda öğretmenlerin mutlu, enerjik, motive, kendine güvenir, mesleki doyumunu yüksek olması görev yaptığı okuldaki başarısını, öğrencilerine etkisini artıracaktır. Öğretmen, bu olumlu duyguların meydana çıkması için destekleyen, kolaylaştıran,

paylaşan bir yönetim anlayışına ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle yönetim tarzının okul mutluluğunu etkilediği söylenebilir.

Bu çalışmayla okullarda öğretmenin algıladığı yönetim tarzının ne düzeyde olduğu ve öğretmenin okuldaki mutluluk durumuna ne düzeyde etkisi olduğunu belirlemek hedeflenmiştir. Böylelikle araştırmanın okul yöneticilerine benimsedikleri yönetim tarzının okul mutluluğuna etkisi hakkında farkındalık sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya konu olan algılanan yönetim tarzı ve okul mutluluk parametreleri, bağımsız biçimde birçok araştırmaya konu olduğu görülmektedir (Karadaş ve Özer, 2021; Alanoğlu ve Demirtaş, 2020; Özgenel ve Bozkurt, 2020; Gedik ve Üstüner, 2019; Sarı, Yıldız ve Canoğulları, 2018; Sezer ve Can, 2018). Ülkemizde, algılanan yönetim tarzı ve okul mutluluğuyla alakalı bağlantıyı direkt olarak analizini yapan herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Ülkemizde ilk defa böyle bir çalışmanın gerçekleştirileceğinden dolayı bu alandaki boşluğa katkı sunacağı ve ilgili literatüre hizmet edeceği düşünülmektedir. Diğer taraftan bu çalışma yönetim tarzları ve okul mutluluğu alanında akademik çalışma yapan araştırmacılara yol gösterici olabilir.

1.4.Sınırlılıklar

Araştırma aşağıda sıralanan sınırlılıklar çerçevesinde gerçekleştirilmektedir:

1. Araştırmaya 2021-2022 eğitim ve öğretim dönemi içerisinde KKTC'nin muhtelif yerlerindeki muhtelif okul türlerinde görevini sürdürmekte olan öğretmenler,
2. Örneklem sayısı,
3. Verilerin elde edildiği ölçme araçları ölçme araçları ve öğretmenlerin bu araçlarda sorulan sorulara verdiği cevaplar,
4. Verilerin analiz edilmesinde sınırlı istatistiksel yöntemlerin kullanılması.

1.5.Tanımlar

Okul Mutluluğu: Öğretmenlerin, idarecilerin, öğrencilerin okulun amaçlarıyla, bireysel gereksinimlerinin karşılanması bunun yanında çevreye bağlı etkenler olarak çalışanların birbirleriyle uyumu neticesinde meydana çıkan duygulardaki iyilik halidir. (Sezer ve Can, 2018).

Yönetim Tarzı: Müdürlerin okula ait insan ve maddi kaynakları sevk ve idare konusundaki farklı fikir ve yaklaşımlarıdır. (Karadaş ve Özer, 2021)

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Yönetim Tarzı

2.1.1. Yönetim

Yönetim kavramının meydana çıkışı insanların hayatlarını idame ettirecek gereksinimlerini temin etmekte güçlükler yaşaması ve sınırlı yeteneğe sahip olmasından kaynaklanmaktadır. İnsanlar, çeşitli amaçlarına ulaşmayı nadiren bireysel uğraşlarla başarsalar da genellikle kaynaklarını ve gayretlerini birleştirmek koşuluyla amaçlarına ulaşmaktadırlar (Özalp, 2010). Yönetimin geçmişi, tarihi dönemler içinde Sümerlere kadar dayanmaktadır (Claude ve George, 1974). Arkeologların elde ettiği bulgular incelendiğinde insanların tarih öncesi dönemlerde de organize olup gruplar şeklinde yaşadıkları ve belli bir yönetim anlayışları oldukları görülmektedir (Bergeron, 1995). İnsanlık tarihinde çok önemli yere sahip Mezopotamya, Eski Yunan, Roma medeniyetleri politika işlerinden, muhasebe işlerine, bina ve yolların inşaat işlerine kadar yönetimin birçok ilkesini hayata geçirerek başarılı sonuçlar elde etmiştir (Terry ve Franklin, 1985). Mısırlıların meşhur piramitleri meydana getirmesinde yönetimin temel teknikleri olan planlamadan ve örgütlemeyi yararlandığı düşünülmektedir (Bergeron, 1995). Yönetim kavramı, zamanla gelişim göstererek günümüzde de gelişimini sürdürmektedir.

Yönetim kavramının daha iyi anlaşılması için örgüt kavramının üzerinde durmak gerekmektedir. Yönetim kavramının örgüt kavramından bağımsız düşünülmemesi gerekmektedir (Ünsalan ve Şimşekler, 2006). İnsanlar bir başlarına üstesinden gelemediği işler karşısında bir araya gelip gruplar oluşturmaktadır. Fakat değişken gereksinimler karşısında bu grupların da yetersiz kalması neticesinde insanlar bir örgüte üye olmakta veya örgütler kurmaktadırlar. Chester Bernard'ın tanımlamasına göre örgüt, iki ya da fazla bireyin bilinçli bir şekilde koordine olmuş faaliyetler sistemi iken Etzioni, önceden belirlenmiş amaçları hayata geçirmek için bilerek meydana getirilmiş planlı birimler şeklinde tanımlamaktadır (Kavalcılar ve Ünal, 2005).

Birçok araştırmacının ve bilimle uğraşan insanın değişik dönemlerde ele aldığı ve incelediği bir kavram olan yönetim için en eski sanat/en yeni bilim, tüm insanlığı alakadar eden bir süreç, uygulamaya dayalı bir disiplin gibi farklı olgulara dayanan

tanımlamalar yapılmaktadır. Bu durumda yönetim için tek bir tanımdan bahsedilememektedir. Yönetim kavramının tek bir tanımının olmamasının temelde iki nedeni vardır: Birincisi yönetim kavramını tanımlayan kişilerin yönetimin biçimsel anlamına dönük inançlarındaki farklılıklardan kaynaklanmakta; ikincisi ise amaç bakımından yönetilen örgütlerin farklılık göstermesindedir (Başaran, 2000). Yönetimin profesyonel bir uzmanlık alanı olup olmaması ise başka bir bakış açısidir. Bu bakımdan yönetimin bilimsel ve profesyonel yönleri vardır (Drucker, 2015). Farklı yönetim kavramı tanımlarına örnekler verilebilir.

Örgütün amaçlarına ulaşmak maksadıyla insan ve maddi kaynaklarını etkili/verimli kullanılması için karar alması, planlama yapması, örgütlemesi, koordinasyon sağlaması, iletişim kurması, etkilemesi ve denetlemesi yönetimdir (Kavalcılar, Ünal, 2005).

Örgütü hedeflerine vardırarak için sahibi olduğu bütün kaynakları, olanakları en mükemmel biçimde kullanma sanatı ve bilimi yönetimdir (Erdoğan, 2004). Örgütün gayesine uygun yaşatılması ve örgütteki insani/maddî kaynakların en verimli biçimde kullanılması yönetimdir (Bursalıoğlu, 1994). Belirlenen politikaları, bunun yanında alınan kararları insani /maddî kaynakların temin edilerek etkili bir şekilde kullanılması yönetimdir (Çelik, 2000). Örgütün amaçlarına göre yaşatılması yönetimdir (Çalık, 2003).

Yönetim kavramının tanımına dönük farklı bilim dalları değişik tutumlar sergilemiştir. İktisatçılar üretim faktörü olarak görürken; sosyologlar sınıf ve saygınlık sistemi olarak; psikoloji gibi bazı bilim dalları ise belli amaçları başka insanların girişimleri ile hayata geçirmektir. Bu farklı tutumların ortak noktası amaçların gerçekleşmesinde insan çabasının rolüdür. Fakat sadece insan çabasıyla amaca ulaşmak söz konusu değildir. Yönetimde belli amaçların gerçekleşmesi için bütün kaynakların en doğru biçimde insanlarca kullanılması gerekmektedir. Kısaca yönetim, insanların doğru biçimde yönlendirilmesi bunun yanında en doğru araç ve gereçlerin etkin/verimli kullanıldığı karar alma ve uygulama sürecidir (Eren, 2011).

Özalp'in (2005) yaklaşımına göre bir araya getirilen kaynakların amaca hizmet eden işlerin örgütün yapısına uygun bir şekilde başarılması yönetimdir. Bu tanımdan yola çıkarak yönetimle ilgili temel unsurlar dört maddede üzerinde durulabilir. 1. Yönetim, içinde birçok faaliyet ve eylem barındıran önem arz eden bir süreçtir. Süreç plan

yapma, karar alma, değerlendirme adımlarından oluşur. 2. Yönetimin çalışması için finans, materyal, insan gücü, bilgi benzeri kaynaklar gereklidir. Maddi ve manevi kaynakların bir araya getirilmesiyle amaca ulaşılır. 3. İşlerin başarılması yapılan işlerin amaca dönük olmasına bağlıdır. Rastgele çalışmalardan ziyade temel iki unsur olan insan ve örgütün biçimsel anlamda amaç çerçevesinde işler yapması önem arz etmektedir. 4. Örgüt oluşturulup örgütün faaliyete geçmesiyle yönetim sağlanmış olur.

2.1.2. Yönetim kuramları

Sanayi inkılabı ve yönetim faaliyetleri hakkındaki bilimsel çalışmalar, örgütlerde yönetim kuramlarının meydana çıkmasında önemli iki etkidir (Bakkalbaşı, 2017). Örgütlerde uygulanan yönetimin tarihsel gelişimi üç başlık altında incelenebilmektedir:

2.1.2.1. Klasik yönetim kuramları

Klasik (geleneksel) yönetim kuramcıları için örgütte esas olan verimlilik ve örgütteki insan faktörü ile sadece verim bakımından ilgilenilmiştir. İnsanî duygular, düşünceler, kaygılar buna benzer özelliklerin davranışlara olan etkisi ihmal edilmiştir (Kaya, 1986). Diğer taraftan klasik yönetim anlayışında üç görüşten bahsedilebilir:

Birincisi işletmelerdeki rasyonellik arayışını merkeze alan Taylor'un Bilimsel Yönetim anlayışıdır. Bu anlayış ayrıntılı, kapsayıcı bir yönetim teorisi olmamasına rağmen standartların oluşmasında ilk kilometre taşı olmuştur (Koçel, 2018). Bu anlayışta insanın sosyo-psikolojik yönü göz ardı edilmiş, temel motivasyon unsuru olarak para öne çıkmış ve örgütün verimi adına makine/insan modelinde durulmuştur (Şahin, 2004).

İkincisi Fayol'un temsil ettiği Yönetim Süreci anlayışıdır. Fayol yönetimin beş fonksiyonel süreci olan 1. Planlama 2. Organize etme 3. Koordinasyon 4. Yürütme 5. Kontrol ve aşamalı olarak öne sürülen on dört ilkesi: 1. Disiplin, 2. İş Bölümü, 3. Yetki 4. Emir Komuta Birliği, 5. Amaç Birliği, 6. Merkeziyetçilik, 7. Ücretleme, 8. Hiyerarşik Yapı, 9. İş Güvenliğinde Denge, 10. Düzen, 11. İnisiyatif, 12. Hakkaniyet, 13. Genel çıkarların üstünlüğü, 14. Moral ve Güç belli bir döneme kadar genel kabul görmüş yaklaşımdır (Fayol, 1939). Bilimsel yönetim anlayışında işler nasıl yapıldığıyla ilgilenilirken, Fayol'un anlayışında bütün örgüt ele alınır ve yönetimin 14 temel ilkesi belirlenir (Koçel, 2018).

Üçüncüsü, sosyolog Max Weber'in ortaya çıkardığı Bürokrasi anlayışıdır. Weber'e göre örgütler için en ussal tercih bürokrasi modelidir. Bürokrasinin beş tane öne çıkan özelliğinden bahsedilebilir: 1. Merkezi Otorite, 2. İş Bölümü, (Görev dağılımı) 3. Ussal bir işgören yönetimi, 4. Bürokratik kurallar, 5. Kayıt etme ve dosyalama sistemi (Schoderbek ve ark., 1975). Bu anlayışta da örgüt verimliliği ve ussallığın öne çıktığı söylenebilir.

2.1.2.2 Neo-klasik (Davranışsal) yönetim kuramları

Bu kuram örgüt verimliliğini artırmak amacıyla insanların davranışlarının ve ilişkilerinin üzerinde durulması gerektiğini savunur ve klasik anlayışın göz ardı ettiği insan unsurunu merkeze alır (Koçel, 2018). Kuram, örgütün çalışanlarından üst düzeyde verim alabilmesi, amaçlarına ulaşabilmesi için çalışanlarını tanıması, anlaması, motive etmesi gerektiğini savunur (Dalay, 2013). Kuram örgütü sosyal bir yapı veya sistem olarak görmüştür (Doğan, 1998). İnsan ilişkileri yaklaşımı Elton Mayo ve arkadaşlarının yaptığı araştırmalar neticesinde meydana çıkmıştır. Çalışanların informal ilişki içinde olduğuna dikkat çeken Elton Mayo, elde edilen verimde sosyal kapasitenin etkisine, ödüllendirmenin motivasyondaki rolüne, çalışanların kurallara grup olarak yaklaşımına, sadece uzmanlaşmanın iş bölümünde çok da bir etkisi olmadığına, verimlilikte psikolojik/sosyolojik unsurların önemli olduğuna vurgu yapmıştır (Hoy ve Miskel, 2010).

İnsan ilişkilerinin merkeze alınmasıyla beraber insanî unsurların incelenmesi davranış bilimlerinin yönetimdeki etkisinin fark edilmesine temel olmuştur (Koçel, 2018) Başarılı bir yönetici olmanın yöneticideki özelliklerden çok yönetim sürecindeki davranışlardan kaynaklandığı öne sürülmüştür. Örgütteki insan unsurunun anlaşılmasına çalışılması, çalışanların kabiliyetlerinden en üst düzeyde istifade edilmeye çalışılması, örgütün yapısıyla çalışanların davranışları bağlamında etkileşimlerinin değerlendirilmesi, çalışanların informal ilişkilerinin anlaşılmasına çalışılması ve çalışanların yüksek verimlilik neticesinde iş doyumlarının tahmin edilmeye çalışılması davranış biliminin örgütlerin yönetsel yapısıyla ilgili ilkeleri olarak sıralanabilir (Açıl, 2020).

Genç (2005), Neo-klasik yaklaşımın küçük, informal gruplarla ve gruplardaki informal iletişimle olması gerekenden fazla ilgilendiğini ve formal örgüt yapısını, örgütün formal iletişimini ihmal ettiği görüşünü savunmaktadır.

2.1.2.3. Çağdaş yönetim kuramları

Daha önceki kuramlarca göz ardı edilen örgüt çevresi çağdaş yönetim kuramlarınca incelenmiştir. Çağdaş yönetim anlayışının temelinde örgütlerin birer açık sistem olduğunu kabul edip örgüte ait alt sistemleri ve dış çevresiyle ilgilenen sistem teorisi ve bu teorinin tamamlayıcı görüşü olan farklı durumların ve şartların yönetimin başarısına etki edeceği düşüncesini savunan durumsallık yaklaşımı vardır (Besler, 2012).

Çağdaş yönetim kuramlarından biri olan sistem yaklaşımı, örgütün farklı merhale ve kısımlarından meydana gelen bütünsellik üzerinde durur (Şimşek, 2001). Sistem, belirli parçalardan meydana gelir, meydana gelen bu parçalar arasındaki ilişkiler ve farklı parçaların bir araya geldiğinde bir bütünlük meydana getirmesidir (Balyer, 2017). Daft (2003), sistemi çevreden alınan bilgi, insan, hammadde gibi girdilerin birtakım işlemlerden geçirilerek çevreye kar/zarar, üretim ve benzeri çıktılar olarak tanımlamaktadır.

Açık sistem yaklaşımının görülmeye başlamasıyla beraber en iyi olanın duruma göre değişebileceğini vurgulayan durumsallık yaklaşımının ortaya çıktığı söylenebilir (Güçlü, 2003). Fiedler (1967), iş görenlerin ve örgütlerin durumlarının farklılık arz edebileceğini ve her örgüt yapısının farklı bir yönetim biçimi gerektirebileceğini savunmaktadır. Aydoğan (2013), yönetim tarzlarının şartlara ve durumlara göre değişebileceğini tek bir yönetim ilkesinin olamayacağını, organizasyonların farklı yapılara sahip olabileceklerine vurgu yapmaktadır. Bu yaklaşım için, var olan şartlara göre yönetimin değişiklik gösterebileceğini savunur ve yönetimin standartlaştırılmasına karşıdır denilebilir (Şahin, 2004).

Yönetim kuramlarının tarihsel süreç içerisinde modern sonrası olarak da ifade edilen gelişim çizgisini devam ettirdiği söylenebilir. Kuramların gelişiminin birbirinden bağımsız olmadığı, her anlayışın içinde diğer anlayışlardan izler taşıdığı bu nedenle tek bir yönetim yaklaşımının doğru kabul edilmesinin ve yönetimde tercih edilmesinin doğru olamayacağı söylenebilir (Demirtaş, 2006).

2.1.3 Yönetici

Yönetim biliminin temel araştırma konularından biri yönetici kavramıdır. Örgütün amaçlarını gerçekleştirmek üzere kişilerin faaliyetlerine yön veren, onları etkisi altına

alan; iş düzeni sağlamakla beraber bu iş düzenini bir uzmanlık meselesi olarak değerlendiren kişi için yönetici tanımı yapılabilir (Koçel, 2018).

Yönetici, örgütün varlık nedeni olan amaçlarına ulaşabilmesi için iş görenlere yön gösteren, sahip olduğu örgüte ait kaynakları kullanma yetki ve sorumluluğunu taşıyan, yönetsel görevler olan planlamayı-örgütlemeyi-eşgüdümlemeyi-kadrolamayı-yöneltmeyi-denetlemeyi yürüten/düzenleyen kişidir (Genç, 2005). Gündüz (2019), yönetici kavramını; ulaşmak istediği hedefleri olan kimselerin hedeflerine ulaşabilmeleri için takım ruhu ile hareket ederek tesirli bir iş çıkarabilmeleri için takımını belirlenen hedeflere yönlendiren kişilerdir biçiminde tanımlamaktadır. Erdoğan (2014), yöneticiyi tanımlarken yöneticinin değişen çevre koşulları ve örgüte ait bütün faktörleri en uygun şekilde bir araya getirip işleri yürüten kişi ifadelerini kullanmaktadır. Yöneticiler, örgütün başarısının sorumluluğunu almakla beraber yönetimi altında bulunan kişilerin gereksinimlerine örgütle müşterek çıkarlar doğrultusunda cevap veren kişidir (Schermerhorn ve ark., 2017).

Bilimsel yönetimin dizgisel incelemeleri yöneticinin görevlerine uygulanabilmelidir diyen Drucker (2015), yöneticinin işlerinde beş ana faaliyetten bahsetmektedir: Yöneticinin faaliyetlerinin ilki hedef belirleyip bu hedefle beraber amaçların saptanıp amaçlananın hayata geçmesi için yapılacaklara karar verip ilgisine iletilerek gerekli etkinliğin sağlamasıdır. Faaliyetlerin ikincisi lüzum eden etkinlikler, kararlar, ilişkiler yönetici tarafından incelenip çalışmaların kategorize edilmesi, yönetilebilen küçük parçalara ayrılması, gruplandırılması ve alakalı kişilerin seçilmesinin salık veren örgütlemedir. Üçüncü faaliyet ise farklı görevleri olan insanlardan oluşturulan takımın devamlılığında harekete geçirici rolü olan motive etmektir. Yönetici kurduğu sağlıklı iletişim kanallarıyla tüm takımın motivasyonunu ve ilgisini canlı tutar. Yöneticinin dördüncü faaliyeti ölçümleme ile yönetici, örgütün hedeflerini destekler kriterler belirleyip performans incelemesi yapar, değerlendirmelerde bulunur, yorum yapar ve ilgililerine iletir. Beşinci faaliyet ise geliştirmedir. Yönetici kendisini geliştirmekle beraber tüm takımı geliştirir. Bu faaliyetler bütün örgüt kaynaklarının bütünleşmesini hazırlar.

2.1.4. Eğitim Yönetimi

20. Yüzyılın başlarında Amerika'da eğitim yönetimi bilimselleşmeye başlanmıştır. Zaman içinde farklı yaklaşımların meydana çıkışı eğitim yönetiminin bilim olarak

değerlendirilmesini sağlamıştır (Özdemir, 2018). Eğitim Yönetimi, yönetim sistemlerine ait bir alt boyut olan işletme yönetiminin bir kavramı iken belli öğelerin eğitime adapte edilmesiyle kendine has bir yapıya dönüşmüştür (Balyer, 2017). Eğitim Yönetimi, bir memleketin eğitim yapısını tam olarak sentezlemeyi ve analiz etmeyi gaye edinen multidisipliner bir bilim olarak tanımlanabilir (Bursalıoğlu, 1974). Balcı (2019) ise eğitim yönetimini, yönetimin eğitime tatbik edilmesi olarak tanımlayarak eğitim sisteminin standart bir okul seviyesine inmekten ziyade okulların bütününe içine alan ve eğitim sisteminin bütününe analiz eden ve sentezleyen bir bilim dalı olarak görmektedir. Eğitim programlarının etkili ve verimli uygulanması, öğretim işlerinin yerine getirilmesi, iş görenlerin yönetilmesi ve yönetim aşamalarının takibi eğitim yönetiminin temel konuları arasına girmektedir (Erdoğan, 2006). Eğitim sistemleri tasarlanırken belli bir sistem ve programın olması bir zorunluluktur denilebilir. Bu yüzden eğitim yönetiminin kayda değer bileşenleri arasında belirli hedefler için yapılan planlamadır (Çelik, 2012).

2.1.5. Okul Yönetimi

Taymaz (1995), okul yönetimini eğitime dönük amaçların gerçekleşebilmesi için gerekli yardımcı özellikteki destek hizmetleri şeklinde ifade etmektedir. Okullar, eğitim yapısının bütün aşamasında kişinin toplumun bir parçası olarak topluma ait mirasın, kültür öğelerinin nesiller arasında aktarımını sağlayan ve toplumun dayanışma dinamiklerinin meydana getirilmesi görevini tamamlayan yapılardır (Yeşilmen, 2016). Bu okullar vasıtasıyla belli bir plan program çerçevesinde sunulan eğitim/öğretim faaliyetlerinin başat amacı, yarınlarımız olan bireylerin yetenek ve bilgilerini üst seviyelere çıkararak, bu kişilere en ideal faydayı temin etmektir (Yeşilmen, 2016). Toplumun devamı niteliğinde değerlendirilebilecek çocuklar ve gençler için etki gücü fazla olan okullar diğer örgütlerden ayrılmaktadır (Çelikten, 2008). Toplumun geleceğinde görülmesi beklenen tüm davranışların üretimi okullarda gerçekleşmektedir. Okulların bu üretim özelliği sayesinde topluma yol gösterme gibi bir gayesi vardır (Yıldırım, 2011). Açıkalın'a (1998) göre eğitim yapısı içinde somut öğrenme okullarda gerçekleşmektedir ve Yavuz (2001), eğitim yapısının alt sistemlerinden en güçlü ve en aktif biçimde işleyeni olarak okulu tarif etmektedir. Okullar, toplumsal ve açık sistemlerdir denilebilir. Çünkü okula girdi içinde yer aldığı ve belirlenen amaçları gerçekleştirmek üzere yaşadığı toplumdaki gelmesi ve bu girdilerin işlenmesinden sonra yeniden o topluma çıktı olarak sunulması açık sistem

olduğunu göstermektedir (Çalık, 2007).

Bursalıoğlu'na (2002) göre okulların kendine özgü görev ve yetkileri şu şekilde sıralanabilir:

- Verilen eğitim/öğretimin bireylerin kabiliyetleri çerçevesinde olmasını sağlamak.
- Eğitimi toplumsal ve bireysel kalkınma için yatırım aracı olarak kullanmak.
- Bireylere eğitim vermekteki amacı insan kaynağının kullanılmasını sağlamaktır.
- Bireylerin çevre faktörleriyle değişime/yeniliğe hazır ve doğru/hızlı karar alabilmesini sağlamak.
- Kişilerin devlete karşı bağlılığının artmasını amaçlar.

Eğitim yapısının temel taşı olan okulların başında okul yöneticileri yer almaktadır. Okul yöneticilerinin belli başlı becerilere sahip olması gerekmektedir. Okul yöneticilerinin başarılarında bir takım bilgi ve becerilere sahip olmalarının yanında insan ilişkileri de önem arz etmektedir (Çelik, 2015). Okul yöneticisinden örgütün sahip olduğu maddi ve insani kaynakları en verimli biçimde kullanarak, okulunu belirlenen hedeflere uygun bir biçimde yönetme görevini yerine getirmesi beklenmektedir. (Taymaz, 1986). Okul yöneticisinin beklenen bu görevleri yerine getirebilmesi belirli rolleri uygulaması ve davranışlarını okul paydaşlarının beklentilerini karşılar nitelikte olmasına bağlıdır (Taymaz, 2003). Aynı zamanda okul yöneticisinin etkililiği yönetim kavram/kuramları ve insani ilişkiler alanında belli bilgi ve beceriye haiz olması gerekmektedir (Aydoğan, 2013). Diğer taraftan her okulun başka okullardan farklı kendine özgü özellikleri bulunmaktadır; bu nedenle okul yöneticisinin bu farklı özelliklerin farkında olması da gerekmektedir (Ömeroğlu, 2006).

Görev ve sorumluluk bakımında okul yöneticisi ve öğretmenler aynı olmakla beraber yöneticiye ait ek görevler bulunmaktadır (Cesur, 2005). Yöneticinin örgütün hedeflerini belirlemek, karar almak, işleri planlamak, görev dağılımı yapmak, çözüm üretmek, denetlemek gibi görevleri vardır (Başar, 2000). Okul yöneticisinden beklenen en önemli faktör, okulun tüm unsurlarını etkili kullanımınıdır. Okulda etkili bir kültürün meydana gelmesinde yöneticinin tüm imkanları değerlendirmesi, çalışanla ilişkilerinin güçlü olması, planlama ve denetleme yapabilmesi önemli bir

etkendir (Başaran, 1996). Kaya (1996), okulun amaçları ülkenin eğitim politika ve yasaları çerçevesinde belirlenirken okul yöneticisine düşen bazı sorumlulukları sıralamaktadır: Öncelikle okul yöneticisi mevcut yapının gereksinimlerini karşılama nitelikte olmalıdır. Yönetici adalet ilkesine uygun davranışlar sergilemelidir. Okul yöneticisi plan yaparken ve bu planları hayata geçirirken kişisel sorumluluğu yüklenmelidir. Çevrenin desteğini değerlendirmelidir. Eğitim görevlilerinin çalışmalarına destek olmalıdır. Okul çalışmalarına destek olarak eğitimi ve yönetimi idare edebilmelidir. Başka okullardaki uygulamaları kendi okuluna adapte edebilmelidir. Okulun politikasını belirleyebilmelidir. Okul yöneticisi son olarak belirlediği yönetim tarzı ile tüm iş görenlerin etkin katılımını sağlamalıdır (Kaya, 1996).

Kasapoğlu (2016), iyi bir okul yöneticisinin özelliklerini sıralarken:

- Yöneticinin kurumunu benimseyip iyi gözlem yapabilmesinden;
- Sorunlar karşısında kendi çözümleri üretebilmesinden;
- Önerilere açık olup üstüne aldığı görevleri başarı elde edene kadar bırakmamasından;
- Planlı olup kuralları belirlerken katılımı sağlayabilmesinden ve kendisi bu kurallara uyarken başkalarının da uymasını sağlayabilmesinden;
- Tavrının demokratik olmasından;
- İş görenlerine karşı samimi, dürüst ve tarafsız olmasından ve onları bu şekilde davranmaya ikna etmesinden;
- Kurumun amaçlarına, başarılarına ve elindeki kaynaklarına hâkim olmasından;
- İnsanların öğrenebileceğine dair inancından;
- Öğrencilerin başarabileceğine dair iyimserliğinden;
- Toplumdaki rolünün saygınlığı için üslup, tarz, giyim vb. bakımından örnek olmasından bahsetmektedir.

Şişman (2011) okul yöneticisinin yeterliliklerini üç başlık altında toplamaktadır: 1. Teknik beceriler, 2. Beşeri Beceriler 3. Kavramsal Yeterlikler.

Belirli yükümlülüklerin yerine getirilmesi amacıyla ihtiyaç duyulan yöntem/tekniklerin kullanılması yeteneği, teknik becerileridir (Erdoğan, 2000). Teknik yeterlik bakımından yöneticideki sorumluluklar; mali işlemlerle ilgili kuramsal

bilgiye sahip olması, işletme yönetiminin bilinmesi, okul binasına ait bakım/onarım işlerinin planlanması şeklinde sıralanabilir (Töremen ve Kolay, 2003). Bu sayılanlarla beraber okul yöneticisinin eğitim liderliği sorumluluğu göz önünde bulundurularak öğretim yöntemlerine, tekniklerine, süreçlerine ve işlemlerine ait uzmanlık da teknik yeterlik çerçevesinde ele alınabilir (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2010).

Sağlıklı insani ilişkilerin verdiği güç (Erdoğan, 2000) şeklinde ifade edilebilecek beşerî beceriler, bireyi ve grubu idrak etme, motive etme yeterliğini içine almaktadır. Etkili çalışmak, ortak çaba oluşturmak; başkalarına dönük varsayımları, inanışları, tutumları ve bunların kullanımına ait yöntem, sınırlılıkları görmek; kişisel ayrımları gözetmek beşerî beceriler olarak sayılabilir (Töremen ve Kolay, 2003). Beşerî becerilerin aynı zamanda kişinin kendisi ve diğerleri ile ilişkili olduğu da söylenebilir (Açıkgöz, 1994). Beşerî konularda ihtiyaç olunan yeterliklere sahip olan okul yöneticisinin iletişimi ve etkileşimi sayesinde pozitif bir okul iklimini ve kültürünü meydana getireceği söylenebilir (Şişman, 2012).

Bursalıoğlu (1987), kavramsal yeterlikler tanımını yaparken “örgütü bir bütün olarak görme yeteneği” şeklinde ifade eder. Kavramsal yeterlikler, eğitim kurumları bakımından değerlendirildiğinde okul yöneticisinin bölgesel, milli ve evrensel şartlar nezdinde okula ait bütün parçaların müşterek etkileşim içinde ele alınmasını, eğitime dönük gelişmeleri takibe almasını, kavramasını ve karşısına çıkan özgün eğitim konularını değerlendirmesini içermektedir (Açıkgöz,1994). Kısaca okul yöneticisinin eğitime dönük kuramsal bakış açısı edinmesini sağlayacak bilimsel alanlarda belli bir bilgi donanımına sahip olması gerekmektedir (Kayıkçı, 2001).

2.1.6. Yönetim tarzları

Yöneticinin kendisine verilen yetkileri kullanma tarzı, yöneticilik davranışlarının nasıl olacağını belirleyen ve bu davranışların şekillenmesine etki eden en önemli faktördür (Terzi ve Kurt, 2005). Örgütü daha etkili kılmak amacıyla yöneticinin tutumunun, bilgisinin ve becerisinin oluşturduğu bileşke yönetim tarzını yansıtmaktadır (Başaran, 2004). Yöneticilik faaliyeti yürütülürken yöneticinin yönetme tarzını etkileyen karakter, eğitim, beceri (Başaran (2004), değerler, normlar, örgütteki konum (Hoy ve Miskel, 2012) gibi etkenlerden de bahsedilebilir. Bunlara ek olarak Üstüner (2016), iş görenlere dönük varsayımları, örgüt yapısını, örgüt amacını, icra edilen işin özeliğini, iş görenlerin özelliğini de yönetim tarzını etkileyen faktörler içinde sıralamaktadır. Bu

bakımdan yöneticinin demokrat/baskıcı, sert/yumuşak, mesafeli/içten, agresif/rahat, hassas/hissiz gibi davranışlar sergilemesinde etken olan birçok husus olduğu söylenebilir. Yöneticinin yukarıda bahsi geçen davranışları neticesinde belirlediği yönetim tarzı, iş görenlerin örgütsel davranışlarını etkilediği (Başaran, 2008) gibi örgüte bağlılığını, örgütün faydasına çaba göstermelerini (Agrusa ve Lema, 2012), iş doyumunu (Erdil, Keskin, İmamoğlu ve Erat, 2004), örgütsel başarıyı (Barutçugil 2004), işe yabancılaşmayı (Kanten ve Ülker, 2014; Şimşek ve ark., 2006) da etkilemektedir. Yöneticilerin belirlediği yönetim tarzının iş hayatındaki sorunların üstesinden gelinebilmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir (Barutçugil, 2004; Güney, 2015; McGuire, 2005).

Yönetim tarzının ne olduğuna dönük birçok tanım yapılmıştır:

Yönetim tarzı, örgütün tamamını içine alacak özellikte üst seviye yöneticiler ve astların davranış biçimlerini anlatır (Athos ve Pascale, 2000). Yönetim tarzı, yöneten kişinin iş görenlere dönük tutum ve davranışlarından müteşekkil kurallar ve uygulama biçimidir (Erdil ve ark., 2004). Yönetim tarzı, yönetenin karşı karşıya kaldığı durumlara yaklaşımı ve bu durumlarda astlarına dönük tutumudur (Hoang, 2008). Yönetim tarzı, tüm yönetim fonksiyonlarını içine alan planlama, eşgüdümleme, kontrol, çalışan merkezli iş vakti ve boş zaman, bağlılık ve iş değerleri, merkezileşme, eğitim gibi uygulamalara dönük yaklaşımdır (Kras, 1995).

Yönetim tarzı, bir örgütü alakadar eden görevin, fonksiyonun ve süreçlerin merkezinde yer alan karar alma işidir (Welge, 1994). Yönetim tarzı, yönetenlerin karar almaya dönük tüm etkinlikleridir (Poon, ve ark., 2005, Albaum ve ark. 2007).

Yönetim tarzı, yönetime ait uygulamalarla ilgili yönetenlerin içselleştirdiği inanç ve kuralların tümüdür (Khandwalla, 1976). Yönetim tarzı, kişilerin kabiliyetlerinden istifade etmeye dönük felsefi yaklaşım ya da kurallar bütünüdür. Örgütün bütününe uygulanan operasyonlardan meydana gelir (Schleh, 1977).

Yönetim tarzı, yönetenin danışlarına özgü özellikler ve tutumları veya ast-üst ilişki yapısı, işin niceliğinin artırılması; yetki konusunun dizayn edilmesi ve bunların idaresinin ödül veya ceza düzeniyle belirlenmesidir (Torre ve Toyne, 1978). Yönetim tarzı, yönetenin iş görenlerine karşı tutunduğu tavır ve karar alma sürecine dönük süreç yönetimidir (Utroska, 1992).

Yönetim tarzına dönük ülkelere, toplumlara, sektörlere göre farklılıkların ve benzerliklerin tespitinde geniş bir yelpazeye yayılan yönetim tarzı boyutlarından yararlanılmaktadır (Güleryüz, 2014). Örgüte ait organizasyon sistemi ve yöneticiye ait davranış tarzına göre yönetim tarzı boyutları gruplandırılabilir. Yönetici davranışları incelendiğinde liderlik özellikleri; karar alabilme, hayata geçirebilme; kontrol mekanizmasının kullanılabilirliği, iletişim kanallarının kullanımı ve bilgi paylaşımının önemli bir rolü olduğu söylenebilmektedir (Mikhailitchenko ve Lundstrom, 2006). Organizasyonun yapısı boyutunda yapılan incelemelere bakıldığında ise sistemin yönetim tarzı ile girişik bir ilişki içinde olduğu söylenebilmektedir. Sisteme bağlı farklılıkların meydana gelmesinde örgütün hiyerarşi yapısı, bu hiyerarşik yapı arasındaki iletişim modeli, merkezileşme düzeyi, fonksiyonelleşme, formalleşme durumunun etkisi olmaktadır. Bu bakımdan yönetim süreçlerini ve yönetici davranışlarını etkileyen yönetim tarzına dönük boyutların örgütlerin devamlılığı ve başarılı olmasında önemli olduğu söylenebilir (Taş, 2007). Bu bağlamda örgütlerde yönetim tarzlarına dönük farklı ve benzer yönleri tespit edebilmek amacıyla yapılan araştırmalarda 1.Emreden 2.Koruyan 3. Destekleyen 4. Birlikçi 5. Başboş olmak üzere beş yönetim tarzı boyutu belirlenmiştir (Ergin, 2008). Araştırmalar bir örgütü yönetmek için sadece bir yol olmadığını, şartlara ve eldeki kaynaklara bağlı olması nedeniyle yönetim tarzında değişiklik olabileceğini göstermektedir (İşeri, 2019).

Yöneticilik uygulamaları zaman içinde birçok değişiklik göstermektedir. Geleneksel anlayışlar etkisini sürdürmekle beraber çağdaş yönetim yaklaşımları geliştirilmeye devam etmektedir. Yöneticilik, bu bakımdan geleneksel yönetim anlayışı ve modern yönetim anlayışı olarak sınıflandırılabilir. Emir verme, itaat bekleme ve otoriter olmayı geleneksel sınıfın özellikleri olarak sıralanabilir. Çağdaş yaklaşımlarda ise etkili olma ve verimli yönetme öne çıkmaktadır. Çağdaş yöneticiler örgütün halihazırdaki değerlerini muhafaza ederken örgütün devamlılığını sağlayacak yeni değerler katmaktadırlar (Bursalıoğlu, 1998). Diğer taraftan kamuya ait örgütlerde geleneksel yönetimin yansımaları olan otorite ve güç kaynaklı davranışlar sürdürülmektedir (Genç, 2005). Özeldeki örgütler incelendiğinde ise esneklik ve organik bir yapı göze çarpmaktadır. İki sektör karşılaştırıldığında özel örgütlerin kamu örgütlerine göre demokratik ve katılımcı bir yönetim tarzına sahip oldukları söylenebilmektedir (Martin, 2004).

Yöneticiler görevlerini yaparken farklı yönetim tarzları benimsemekle beraber birçok yönetim tarzını uyguladıkları söylenebilir. Tarz; kişinin tecrübe ve içinde yer aldığı koşullardan etkilenen, kişiyle direkt olarak alakadar edilen (Moiden, 2002) bir davranış şeklidir. Bu bakımdan yönetim tarzı, yönetenin düşünme şekli ve hissedışı arasındaki müşterek etkilenmeler neticesinde yöneticinin davranış ve tavırlarına yansımaktadır (Kippenberger, 2002). Bu bakımdan yönetim tarzı ile yöneticinin değer yargıları yakından ilişkilidir (Akçay, 2020). Her yöneticinin kendine has yönetim tarzı olduğu için, yönetici görevini yerine getirirken uygun bulunduğu davranışı sergilemektedir (Başaran ve Çınkır, 2013). Bu nedenle yönetim tarzının yönetene has davranışlardan müteşekkil olduğu söylenebilir.

Yöneticiler örgüt amaçlarını yerine getirmek için bazen görev odaklı olarak üretime öncelik verebildikleri gibi bazen de insan odaklı bir yönetim anlayışı ile çalışana öncelik verebilmektedir (Robbins ve ark., 2013). Diğer taraftan yöneticinin gücü kullanma biçimi de yönetim tarzının otokratik mi, katılımcı mı, özgür bırakıcı mı olacağını etkilemektedir (Davis, 1982). Yönetim tarzı örgüte göre farklılık gösterebilmektedir; biri için uygun olan diğeri için zarar verici olabilmektedir (Batmaz, 2012). Ve aynı örgüt içinde de farklı yönetim tarzları kullanılabilir (Zel, 2011). Yöneten sayısı kadar farklı yönetim tarzlarının da olabileceği söylenebilir (Aytürk, 2010). Başaran (2004), liderlik çalışmalarını referans olarak yönetim tarzlarını 1. Yetkeci, 2. Koruyucu 3. Destekçi ve 4. Birlikçi olarak dört başlıkta ifade etmektedir. Tamamlanan araştırmalar neticesinde farklı biçimlerde yönetim tarzı sınıflandırmaları yapıldığı görülmektedir. Sonuç olarak evrensel olarak kabul edilen bir yönetim tarzı sınıflandırmasının olmadığı söylenebilir (Poon, Evangelista ve Albaum,2005).

Başarılı bir yönetim gerçekleştirmek, okuldaki eğitim süreçlerini ülke menfaatleri çerçevesinde ve modern eğitim yaklaşımına uygun biçimde gerçekleştirilmesine katkı sunabilmek için okul müdürü en elverişli yönetim tarzını tercih etmek zorundadır (Arlı, 2007). Terzi ve Kurt (2005), okul yöneticilerinin yönetim stillerini otoriter/demokrat/ilgisiz diye sınıflandırırken, Üstüner (2016), demokratik/ işbirlikçi/ otoriter/ ilgisiz/ boyuneğici/ karşı koyucu şeklinde sınıflandırmaktadır.

Yöneticilerin yönetim tarzlarının sergilenmesinde çalışanların algılarının etkili olduğu söylenebilir (İslamoğlu ve Çakıcı, 2012). Yönetim tarzı algısı, bu çalışmada kayda değer bir yere sahip ve iş görenler için yöneticinin yönetim tarzına dönük algılarını

ifade etmektedir. İş yerinde iş görenlerin performansının artmasında, gereksiz çatışmaların önlenmesinde, çalışanların yöneticinin yönetim tarzına dönük algısının memnun edici olmasına bağlı olduğu söylenebilir (Farkasova ve Kliestik, 2004).

2.1.6.1 Demokratik ve katılımcı yönetim tarzı

Devletin halkın eliyle yönetilmesi olarak tanımlanan demokrasi teriminin kökeni Antik Yunan'a kadar dayanmaktadır (Heywood, 2013). Platon'a ait 'Devlet' isimli eser incelendiğinde iş görenlerin karar alma sürecine katılmalarının desteklendiği, üstten alta otoriter bir yönetim anlayışı yerine alttan üste iletişim kanallarının açık olan demokratik bir yönetim anlayışının desteklendiği görülmektedir (Clemens ve Mayer, 2001). Thompson (1998), demokratik yönetim tarzının yönetimde insani ilişkileri öne çıkaran neo-klasik dönemde meydana çıktığını vurgulamaktadır (Akt. Yörük ve Dünder, 2011). Demokratik yönetim, yönetimde herkesin söz söyleme hakkı olduğundan dolayı "katılımcı yönetim" adıyla da nitelendirilebilmektedir (Fişek, 2015; Kanten ve Ülker, 2014). Demokrasinin temelinde halkın yönetime dâhil olması esas olması nedeniyle demokratik yönetim anlayışını içselleştiren yöneticiler, iş görenlerin düşünce ve tavsiyelerini değerlendirerek onların da yönetime dâhil olmasını istemektedir (Heywood, 2013).

Demokratik yönetimde doğal ve yasal gücün astlar ile paylaşılması söz konusudur (Başaran, 2000). Demokratik yönetim tarzını benimseyen yöneticiler, yönetim sürecinde iş görenlerin fikirlerini önemsedikleri için kendi fikir ve eylemlerinin etkili olmasını da sağlamaktadır (Izgar, 2005). Diğer taraftan yöneticinin astlara olan güveni astların planlama, karar alma, örgütlenme gibi yönetim süreçlerine katılımını desteklemektedir (İşeri, 2019). İş görene karşı güven yüksek olduğu için örgüte ait kararlar yöneten ve iş görenlerin işbirliğiyle verilir (Argon ve Dilekçi, 2014). Kararın verilmesinde rol alan çalışanların, kararların uygulanmasındaki rollerinin de büyük olacağı düşünülmektedir (Fişek, 2015). Yönetici, karar verme görevini çalışanlarla paylaşırsa da sorumluluk yöneticide olmaya devam etmektedir (Türkel, 1999). Bununla beraber yönetici işlerin kontrolünü yapan kişidir (Aytürk, 1999).

Demokratik ve katılımcı yönetim tarzının örgütler için birçok yararından bahsetmek mümkündür.

- Yönetici ve yönetilen arasındaki olumlu ilişkiler neticesinde iş doyum düzeyinde pozitif bir artış olması beklenmektedir (Yörük, Dünder, 2011).

- Astla üst arasındaki güvenin artması, takım ruhunun güçlenmesi, işbirliğine dayalı ortamın oluşması, iş motivasyonunun artması beklenmektedir (Çoroğlu, 2003)
- Çalışanlarda üst düzey bir motivasyon görülmekte; çalışanın örgüt amaçlarına bağlılığı artmakta; anlaşmazlık gibi iletişim sorunları kolay çözülmekte; karar verirken çalışan bilgisinden istifade edilmektedir (Kılınç 2009).
- Çalışanın alınan kararlarda etkin olmasıyla beraber onlarında veriminin artması beklenmektedir (Başaran, 2004).
- İnsanların birbirine saygı duyduğu bir örgüt ortamı sağlamaktadır (Bektaş, 2014).
- Örgütsel çatışmalarda düşüş gözlenebilmektedir (M. Aydın, 2014).
- Örgüt içinde ayrıcalıklı grupların oluşmasına engel olmaktadır (Çelik, 2012)
- Örgütlerde yüksek oranda bağlılık, saygı ve güven görülmektedir (Barutçugil, 2004).

Demokratik yönetim tarzının zaman kaybına sebep olması ve kararların yavaş alınması gibi sakıncaları olabilmektedir. Özellikle kararın acil olarak verilmesi gerektiği durumlarda başarısızlık söz konusu olabilmektedir (Eren, 2017). Özellikle büyük kurumlarda karar verme sürecine fazla kişinin katılması nedeniyle sürecin uzaması sonucu sistem yavaşlayabilmektedir. Bu nedenle acil karar alınması gereken durumlarda demokratik yönetim tarzı işleyişi sıkıntıya uğratabilmektedir (Batmaz, 2012). Bu yönetim tarzının acil durumlar dışında kullanılması daha makul görülmektedir.

Üstüner (2016), demokratik yönetim tarzını benimseyen okul müdürünün özelliklerini; paydaşlarını karar sürecine dâhil eden, öğretmenlere kararlarla ilgili fikirlerini söylemeleri için fırsat veren, öğretmenin kendini güvende hissedeceği ortam sunan, okulun amaçlarını öğretmenleriyle beraber belirleyen, eleştiriye açık olmasının yanında yapıcı bir dil kullanan, iletişim ve bilgi kanallarını açık tutan şekilde sıralamaktadır. Demokratik okul müdürü okulunda yaşanan sorunlara karşı öğretmenleriyle çözüm üretmeye çalışır ve öğretmenin yardımını geri çevirmez ve karar sürecine öğretmenleri de katarak beraber çalışmayı destekler (Sarı, Yıldız ve

Canogulları, 2018).

Demokratik okul müdürleri kendilerini amir olarak görmedikleri gibi sahip olduğu konumu işinin gereği olarak görür. Müdürün etrafındaki insanlar okulun amaçlarına ulaşılabilmesi için kendisine yardıma gelen kişilerdir ve onlarla işbirliği yapmalıdır. Demokratik müdür için beraber iş gördüğü kişiler değerlidir ve onların hatalarını bulmak için uğraşmaz; resmi/özel sorunlarıyla yakından ilgilenir elinden ne geliyorsa yapmaya çalışır. Birlikte iş gördüğü kişilere yapılan işlerle ilgili sürekli sorular yönelterek eleştiri yapılmasına olanak tanır. Alınan kararların müşterek kararlar olmasına özen gösterir (İlgar, 1996).

2.1.6.2. Otoriter yönetim tarzı

Otoriter yönetim anlayışının ataerkilliğe dayandığı söylenebilir (Başaran ve Çinkır, 2013). Bu anlayışa sahip yöneticiler ataerkilliğin baskıcı bir yönetim sürdürmektedirler. Ataerkil yapılar tek adam yönetimi kabul edilerek başkasının yönetime dâhil olmasına izin verilmemektedir (Başaran, 2004). Otoriter yönetim anlayışı klasik döneminin yönetim anlayışı olmasına rağmen hala tercih edilen bir yönetim tarzıdır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010).

Otoriter anlayışta yetkiler bir merkezde toplanmakta, yukarıdan aşağıya doğru bir iletişim sistemi kurulmakta, astların kararlarda bir etkisi olmamakta ve yönetici eline geçen gücü son damlasına kadar kullanmaktadır (Yörük ve Dünder, 2011). Yöneticiler, görevlerin düzenlenmesini yaparak iş görenlere görev dağılımı yapmakta ve yönetime dair tüm yeterliliklerini örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmek için kullanmaktadır (Başaran ve Güçlü, 2018). Bu anlayışta kararlar en tepede alınmakta ve astlar kararların alınmasında söz sahibi olmamakla beraber alınan bu kararları uygulamakla yükümlüdürler. Geleneksel yönetim anlayışını sürdüren örgütlerde karar vermenin her aşamasında yönetici vardır ve iş görenlerin görev ve sorumlulukları önceden belirlenmiştir (Konan ve Çelik, 2018). Bu anlayışta iş görenlerden yönetenin direktiflerini sorgulamadan yerine getirmesi beklenmektedir (Celep, 1990). Otoriter anlayışta yönetici bakımından kısır bir döngü söz konusudur: Yönetici emir verir- kontrolünü yapar- otoriter olma düşüncesi desteklenir-astların pasifliği sürdürülür (Özgür, 2011). Bu yönetim anlayışında astların bir nesne gibi yönetileceğine inanılmaktadır (Covey, 2005). Üst ve ast arasındaki iletişim en az seviyededir (Gedik ve Üstüner, 2019).

Otoriter yönetim tarzını benimseyen yöneticilerde belli davranış biçimleri gözlemlenmektedir. Bu yöneticiler;

- Diğer örgüt üyelerinin görüşlerini önemsemez, kararları tek başına alır (Ulukan, 2017).
- İnsandan fazla işi önemser (Bektaş, 2014).
- Davranışlarında güce dayalıdır ve emredicidirler (Başaran, 2004).
- Gücünü yasalardan ve yöneticilik görevinden alır (Başaran ve Çınkır, 2013).
- Yerine getirilmeyen görevler karşısında cezaya başvurur (Üstüner, 2016).
- Ceza vermek istemediğine ise iyilik yaparak onu borçlandırır (Argon ve Dilekçi, 2014).
- Çalışanlara karşı sert ve kaba olabilmektedirler (Bektaş, 2014; Teyfur, 2011; Ulukan, 2017).

Otoriter yönetim tarzı yönetilenler açısından incelendiğinde;

- Yönetilenlerin karar alım sürecine katılmamaları neticesinde düşünce üretme, yenilik yapma, planlama gibi eylemleri gerçekleştiremedikleri bunun sonucu olarak da üşengeçliğin ve motivasyon kaybının meydana çıktığı görülmektedir (Koç ve Topaloğlu, 2010).
- Yönetilenler, yöneticiden korkmakla beraber saygı da duyabilmektedir. (Başaran, 2004).
- Yönetilenler inisiyatif ve sorumluluk almak istemezler (Arslan, 2017).
- Yönetilenler örgütün hedefleri ve geleceği için katkıda bulunamadıkları için daha mutsuz, daha negatif hissetmekte, bağlılık duygusu ve iş doyumunu düşük olduğu için zayıf bir performans sergilemektedir. (Özturan, 2018).
- Mecbur olduğu için örgütte yer alan yönetilenler ilk fırsatta ayrılma yollarını araştırmaktadır (Asar, 2018)
- Yönetilenler; gayretle çalışmaz, pasif olarak sadece emirlere uyarlar, kendisine iş söylenmeden bir şey yapmaz (Özgür, 2011).

Otoriter yönetim tarzının kriz ve acil durum zamanlarında başarılı sonuçlar verdiğine dair görüşler de vardır. Hızlı karar verilmesi gereken acil durum ve kriz zamanlarında örgüt üyeleri sorumluluk almaktan kaçınır. Ve bu durumlarda yasal gücü elinde bulunduran yönetici çalışanları daha hızlı motive edip harekete geçirebilmektedir (Yörük ve Dündar, 2011). Bütün karar yetkisini elinde bulunduran otoriter yönetici karar sürecini hızlandırarak zaman kaybını en aza indirebilmektedir (Buluç, 1998).

Okul müdürleri açısından otoriter yönetim tarzı değerlendirildiğinde; müdürün öğretmenlerine karşı sert olduğu, emir veren, ilişkileri baskın olan, öğretmenlerden verilen emirlere sorgulamadan uyulmasını isteyen, güvenilir olmaktan ziyade korkulan, hoşgörüsüz olan, ödül vermekten çok ceza vermeyi tercih eden bir yönetici olarak karşımıza çıktığı görülmektedir (Üstüner, 2016). Okul müdürü bu yönetim tarzı ile ast üst ilişkisinde hiyerarşik gücünden yararlanarak öğretmenleri okulun amaçları doğrultusunda yönlendirmektedir. Bu nedenle müdürle öğretmenler arasında bir işbirliğinden ve dayanışmadan söz edilemez (Guthrie ve Schuermann, 2010).

2.1.6.3. İşbirlikçi yönetim tarzı

İşbirlikçi yönetim tarzı, iş görenler arasında ast-üst ilişkisinin olmamasına bağlı olarak iş görenlerin birbirlerine bağlılığını; örgüt çalışanlarının eşit söz hakkına sahip olmasının ve düşüncelerin özgür bir biçimde ifade edilmesinin neticesinde oylamayla kararların alındığı bir yönetim tarzıdır (Şahin, 2012). 70'li yıllar sonrasında örgütlerde akademisyen ve uzman çalışan bulundurma ihtiyacı bu yönetim tarzının yayılmasında etkili olmuştur. Takım çalışmasına önem vermenin yanında özdenetimi, öz yönetimi esas alan; mesleki heveslere bağlı olarak kendini gerçekleştirme ihtiyacını temin eden yönetim tarzıdır (Başaran, 2008). Bu yönetim anlayışında yöneticinin görevleri arasında çalışanı özendirmek, motive etmek, etkilemek yoktur (Cesur, 2005).

İşbirlikçi yönetim tarzının önemi örgütlerin gelişmesinde görülmektedir. Bu yönetim tarzında örgütün tüm paydaşları durumun analizinde, problemlerin tanımlanmasında ve çözüm önerilerinin ortaya konmasında yönetenle beraber sürece katılmaktadır (Arbabi ve Mehdinezhad, 2012). Bu yönetim tarzında yöneten ve yönetilen arasında müşterek güven, işbirliği ve ortak çabanın hâkim olduğu söylenebilir. Kararların çoğu çalışanların görüş, teklif, destek ve etkin katılımı ile alındığı için kararlar benimsenerek uygulanmaktadır. Bunun sonucunda çalışanların yönetime katılımı yüksektir (Koçel, 2018).

İşbirlikçi yönetim tarzını benimseyen yönetici çatışma ile sorunlardan uzak durmaktadır. Yöneticinin hedefi örgüt çalışanlarının hepsinin mutlu edilmesi ve herkesçe sevilmesidir. Bu yüzden yönetici iş görenlere baskı yapmayarak, onları kontrolüne almaya çalışmayarak verimliliklerinin artacağını ve mutlu olacaklarını düşünmektedir (Aytürk, 1999). Yöneticinin beslediği güç kaynağı ise alanındaki uzmanlığıdır (Başaran, 2004). Bu anlayışta yöneten ve yönetilen arasında örgütsel davranış bakımından bir fark bulunmamaktadır. Görevinde uzman çalışanların olduğu örgütlerde hayata geçirilebilecek bir yönetim anlayışıdır (Başaran, 2008). Çalışanlardan takımlar oluşturulur ve bu takımlarda iyi bir çalışma ortamı sağlanarak başarının artacağına inanılmaktadır. Çalışma ortamında her takımın başkanı ve üyeleri örgütün üretim niteliklerine göre düzenlenir (Gutterman, 2017). Bu çalışma ortamında iş görenlerde yaratıcılığın meydana çıkacağına, yeni yöntemlerin uygulanabileceğine, sorunlar karşısında kendi çözüm yöntemlerinin olabileceğine inanılmaktadır. (House, 2002).

Yapılan araştırmalara göre işbirlikçi yönetim tarzının benimseyen yöneticinin belli başlı özellikleri ve görevleri sıralanabilir:

- Yönetici, çalışanlarla takım çalışması yapar ve takımları işlerin yapılmasında özgür bırakır (Özcan, 1996).
- İş görenlerine güven duyar. Kararları çalışanlarla birlikte alır; bilgi saklamaz, iletişim kanalları açıktır (Başaran 1998).
- Problemler karşısında çalışanlara alternatif çözüm yolları sunar (Cesur, 2005).
- İş görenlerin potansiyellerinin meydana çıkması için onlara fırsat verir, çatışmaları kendi lehine döndürür, çatışmalardan yeni fikirler üretmeye özen gösterir (Özkalp, 2013).
- Toplumsal değişiklikleri sürekli takip eder ve örgütün yapısını bu değişikliklere adapte eder (Gümüşeli, 2001).

İşbirlikçi yönetim tarzına sahip okul yöneticisi bürokrasinin engel olabileceği durumları ortadan kaldırarak uzmanlaşmış öğretmenlerin yaratıcılığını desteklemekte, onlara baskısız bir çalışma ortamı hazırlamaktadır. Bunun yanında okul yöneticisi, öğretmenlerin iş haricindeki sorunlarının çözümünde yardımcı olmaktadır. Okul yöneticisi ve öğretmen karşılıklı birbirlerine katkı sunmakta ve işin başarılmasından

elde edilen doyumun yönetimin başarısını da artıracığı düşünülmektedir (Başaran, 2000). Üstüner'e (2016) göre okul müdürü; problemleri öğretmenlerle beraber çözmeye çalışır öğretmenlerin tümüyle başarının geleceğine inanır, Öğretmenlerin yardımını isteyerek beraber çalışmaya özendirir, öğretmenlerin kendi yeteneklerinin farkına varmasını sağlar, öğretmenleri başarıya ve yenilenmeye teşvik eder, öğretmeni takdir eder ve mükâfatlandırır.

2.1.6.4. Karşı koyucu yönetim tarzı

Bu yönetim anlayışında örgütün çıkarlarına dönük çalışanların talepleri desteklenmez ve onlara engel olunmaktadır. Kısaca bu yönetim tarzında yöneticinin görevi sorun çözmek değil işleri daha da çözümsüz hale getirmektir denilebilir (Cesur, 2005). Yöneticinin güvensiz ve şüpheli oluşu bu davranışın arkasındaki nedendir (Shaw, 1981; Akt: Üstüner, 2016). Karşı koyucu yönetici kendi oluşturduğu düzenin değişimine ve bozulmasına sıcak bakmadıkları için yeni faaliyetlere karşı çıkıp iş görenlere kuralları anımsatırlar. Farklı olana mesafeli olduğu için rutin işleri izler. İş görenlerle çatışmakla beraber onları dinlemek istemezler (Binbaşıoğlu, 1983).

Yağ, (2019)' a göre karşı koyucu yönetim tarzını benimseyen okul müdürleri;

- Düzenin ve işleyişin aynen devam etmesi taraftarıdır ve bu konuda ısrarcıdır.
- Yeni fikirlere karşı çıkarlar.
- Kararlarını önceden belirli kurallar doğrultusunda alır.
- Mevcut uygulamalardan vaz geçmezler.
- Öğretmene katı ve karşı koyucu davranış sergiler.
- Ön planda kendi düşünceleri vardır.
- Diğer müdürlerin yaptıklarını kendi de uygular.
- Alınan kararların sunucu için hep kötümserdirler.

Bu anlayışa sahip okul müdürleri öğretmene yardımcı olmadıkları gibi öğretmenin yaptığı çalışmalar engel olmaktadır (Abdurrezzak ve Üstüner, 2019).

2.1.6.5. İlgisiz yönetim tarzı

Gerçek bir yönetim tarzı olarak kabul edilmese de birtakım örgütlerde ilgisiz yönetim

anlayışıyla karşılaşılabilir. Üst makamı elinde tutan bazı yöneticilerin kendisine verilen yetkileri kullanmaması bu yönetim anlayışının meydana çıkmasını sağlamıştır. Yöneticinin yetkisini kullanmamasından dolayı yönetimin alt mevkilere geçmesi neticesinde alt kademedeki yöneticiler örgütü istediği gibi yönetmektedir (Şimşek, 2003). Bazı kaynaklar “tam serbesti tanıyan liderlik tarzı” (Akçit, Barutçu ve Akçit, 2018), bazı kaynaklar da “serbest bırakıcı (laissezfaire) yönetim tarzı” (Izgar, 2005) olarak da ifade etmektedir. Örgüt içi sorunlara karşı mesafeli duran yöneticinin başında olduğu örgütü nesnel bir biçimde gözlemleyenler çalışanların iş yaptığını zannedebilir; fakat realitede örgütün hedeflerine bir katkıları olmadığı söylenebilir (Özcan,1996). İlgisiz yönetim anlayışında yönetici yönetim yetkisine çok az ihtiyaç duyar, yetkilerini astlarına devreder, iş görenleri kendi hallerine bırakır, kendisine danışıldığında yardım ediyormuş gibi görünse de müdahale etmez; çalışanları etkilemek, motive etmek veya özendirmek gibi bir girişimde bulunmaz (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2016). Bu yönetim tarzının belli kuralları ve amaçları olmadığından dolayı bilimsel bir yönetim anlayışı olduğu söylenemez (Başaran, 2004).

Yönetenin çevresiyle ilişkisi azdır. Bu durum işten kaytarma veya işlere mesafeli durma sonucunu doğurmaktadır. Bu durumun yanında örgütte görev almaktan kaçınma ve yalnız kalma görülmektedir. Böylelikle örgüte yabancılaşan çalışanın örgütten kopmasına benzer sorunlar çıkarak yöneticinin yetki kullanımının engellendiği görülmektedir. Sonuç olarak alt kademeler kendi yönetim biçimini tercih ederek örgütte özerklik ilan edebilmektedir (Ergin, 2008). Kamu kurumlarında ilgisiz yönetim tarzı ile sıklıkla karşılaşılabilir (Başaran ve Çınkır, 2013). Yönetici iş görenleri tamamen kendi hallerine bırakır. Yöneticinin bu ilgisizliği yetkinin kullanılmamasının bir neticesidir. (Başaran ve Çınkır, 2013). Bu yöneticiler kendilerine verilen yetkiyi kullanmadıkları için bu yetkiyi kullanma hakkını iş görenlere bırakmaktadır (Eren, 1993). Bu yüzden yöneticinin yetki kullanımından kaçındığı ve iş görenlerin keyfi hareket ettiği liderlik tarzı olarak da anılmaktadır (Celep, 1990). Örgütün bütün sorumluluğunun iş görenlere havale edildiği liderlik davranışı olarak da anılmaktadır (Önen ve Kanayran, 2015).

İlgisiz yönetici kararların alınmasını ertelediği gibi ne ödül kullanmak gibi ne astlarını güdülemek gibi bir girişim içine girmez. Bunların yanında astlarına destek de olmaz (Karip, 1998). Yöneticinin kendisi işinden tam doyum sağlayamadığından dolayı iş

görenlerin iş tatmini ile ilgilenmez (Ergin,1999). İlgisiz yöneticilerin örgüt amaçlarına ulaşamamasının ve çalışanların başarılarının düşük olmasının nedeni yöneticinin sorumluluk almamasıdır denilebilir (Izgar, 2005)

Okul müdürlerinin ilgisiz yönetim tarzı davranışları incelendiğinde:

- Problemler karşısında çözüm üretemeyen ve çözüme ilgisiz olan,
- Çözüm varsa bile erteleyen,
- Problemlere, okulda olup bitene karşı duyarsız davranan,
- Görevini yapanla yapmayan ayırımına varamayan,
- Okulun veya iş görenin başarısının farkına varamayan,
- Takım ruhunun oluşmasına katkı sağlamayan gibi nitelendirmelerin yapıldığı görülmektedir (Üstüner, 2016).

Kısacası bu yönetim tarzını benimseyen okul müdürleri yöneticilik yapıyormuş gibi görünürler, fakat gerekli olan yönetim faaliyetlerinde bulunmazlar. Bundan dolayı bu tür okul müdürleri için “mış” gibi yönetici olarak da tanımlanmaktadır (Kahraman, 2019).

2.1.6.6. Boyun eğici yönetim tarzı

Her söyleneni kabul etme, hayır diyememe, diğerlerinin isteğine göre davranma gibi davranış sergileyen yöneticiler olumsuz neticeleri de beraberinde getirecektir ve böylelikle böyle bir yönetim tarzı ile yola çıkan yöneticiler örgütün gereksinim duyduğu yönetici davranışını sergileyemeyecektir (Uzgören, Kara ve Uzgören, 2015). Çevresinin etkisi altında kalan boyun eğici yönetici, kararlarını bu etkiyle alır. Bu etkiyle alınan kararlar ise yanlış olabilmektedir (Yörük ve Dündar, 2011).

Boyun eğici yönetim stilini uygulayan yöneticiler:

- Başkalarını incitmeye dikkat ederler.
- Herkesin memnuniyetini isterler.
- İyilik severdirler, hayır diyemezler.
- Ne hoşuna gideni ne de nefret ettiğini söyleyebilirler.
- Onaylanmak isterler.
- Hakkını savunmada yetersizdirler (Kara, Uzgören ve Uzgören, 2013).

Üstüner (2016), boyun eğici müdürlerin niteliklerini şöyle sıralamaktadır:

- Onaylamadığı fikir yoktur.
- Sorunların çözümünde kararsızdır.
- Grupta güçlünün yanında olmayı tercih eder.
- Kendisine ait düşünceleri ifadeden kaçınır.
- Haksızlığa karşı tutumu susmaktır.
- Duygularını açık etmekten kaçınır.

2.1.7. Yönetim tarzları ile ilgili yapılan çalışmalar

Çalışmanın bu kısmında yönetim tarzlarıyla alakalı Türkiye’de ve başka ülkelerde yapılan çalışmalar değerlendirilecektir.

Yıldırım (2022), öğretmenin algı ve görüşlerini dikkate alarak okul yöneticilerinin yönetim tarzlarını incelediği çalışmanın sonuçlarında işbirlikçi yönetim tarzında iyi seviyede, otoriter tarzının düşük, ilgisiz tarzının düşük, karşı koyucu tarzının ise çok düşük seviyede olduğuna dair çıkarımlarda bulunmaktadır.

Güzelgörür, Demirtaş ve Balı (2021), yönetim tarzlarının okul iklimi ile ilişkisinin incelendiği çalışmasında işbirlikçi yönetim tarzına ait algının diğer yönetim tarzlarına göre daha öne çıktığı görülmektedir. İşbirlikçi yönetim tarzı ile okul iklimi arasındaki ilişkinin olumlu ve yüksek; ilgisiz, karşı koyucu ve otoriter tarzların ise orta seviyede ve olumsuz yönde olduğu tespit edilmiştir. Yönetim tarzı algıları kıdem değişkenine göre değerlendirildiğinde işbirlikçi ve ilgisiz tarzların anlamlı farklılaştığı, karşı koyucu ve otoriter tarzda anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. 1-5 yıllık öğretmenlerin daha fazla yıl görev yapan öğretmenlere göre işbirlikçi yönetim tarzının ağır bastığı görülmektedir. Diğer taraftan 16 yıl ve üstü kıdemde olan öğretmenlerin ilgisiz yönetime dönük algılarının 5 yıla kadar kıdemi olanlarla kıyaslandığında daha ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin müdürle çalışma süresinin işbirlikçi, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzlarıyla anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilmektedir. Otoriter tarzda ise anlamlı bir farklılık yoktur.

Akçay ve Sevinç (2021), yönetim tarzlarının algısı ve öğretmen özerkliğine dönük yaptıkları çalışmada işbirlikçi tarza dönük algının çok yüksek olduğu, ilgisiz tarza dönük algının ise çok düşük olduğu sonucuna varmışlardır. Bulgularda öğretmenin eğitim durumu ve kıdemine dönük değişkenler bakımından yönetim tarzı algısında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Çetin ve Bal'ın (2021), çalışmasında öğretim düzeyi bakımından bir farklılık bulunmadığından yola çıkarak müdürün yönetim tarzına dönük algılarında öğrenim durumunun bir etkisinin olmadığı vurgulanmıştır. Kıdem ve yönetim tarzı algısındaki ilişkiye bakıldığında işbirlikçi ve ilgisiz tarzlarda anlamlı bir farklılığın olduğu, otoriter ve karşı koyucu tarzlarda ise anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Kıdem bakımından fazla yılı olan öğretmenin ilgisiz müdür algılarının yüksek olduğu ve kıdemi fazla olan öğretmenlerin algıları bakımından müdürler problemlerle ilgilenmeyerek görmezden gelme davranışı sergilemektedir. 7-8 yıl aynı müdürle görev yapan öğretmenlerin müdürünü, okula ait gereksinimlerin farkında olmayışı nedeniyle ilgisiz ve yeniliklerin karşısında olmaları nedeniyle de karşı koyucu olarak algıladıkları ifade edilmektedir. İlkokul öğretmenlerine göre okul öncesi öğretmenlerinin ilgisiz tarz algısının yüksek olduğu belirtilmektedir ve okul öncesi öğretmenlerinin müdürünü okul sorunlarıyla ilgilenmediğini, sorunları görmezden geldiği ifade edilmektedir.

Karadaş ve Özer (2021) de İşbirlikçi yönetim tarzı algısının yüksek seviyede olduğunu belirtmiştir. Müdüre duyulan güvenle işbirlikçi yönetimin olumlu yönde; otoriter, karşı koyucu ve ilgisiz yönetim tarzlarının olumsuz yönde olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre okul öncesi öğretmenleri diğer kademelere göre müdürünü daha fazla işbirlikçi algıladığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim kademesindeki artışa göre otoriter, karşı koyucu ve ilgisiz tarzı algılarının da fazla olduğu görülmektedir.

Abdurrezzak ve Üstüner (2020), içsel motivasyon ve yönetim tarzının örgütsel bağlılıkla ilişkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma neticesinde işbirlikçi yönetim tarzının algısının yüksek, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu tarzlara ait algının düşük olduğu tespitini yapmaktadır. Semerci ve Çelik'in (2002), yaptığı çalışmada örgütün amacına ulaşırken kendini devamlı yenilemesinde okul müdürlerinin problem çözme becerilerinin öneminin fazla olduğu görülmektedir.

Öztabak (2020), çalışmasında yönetim tarzı ile öğretmenlerin iş tatminleri arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir. Çalışmanın neticesinde öğretmenin öğrenim durumlarıyla yönetim tarzını algılayışları arasında ilişkinin olmadığı, öğrenim seviyelerinde yönetimle ilgili bir eğitim verilmediğinden öğretmen değerlendirmesinde fark görülmediği, özel okul öğretmenlerinin müdürlerini daha iyimser nitelendirdikleri ifade edilmiştir.

İşeri'nin (2019) çalışmasında işbirlikçi yönetim tarzı en yüksek seviyede algılanırken; karşı koyucu tarzın ise en az algılandığı tespit edilmiştir. Kıdeme göre alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olmamasına karşın farklı kıdemlerde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Yavuz (2019), meslek ve teknik Anadolu lisesinde görev yapan müdürlerin yönetim stili ile öğretmenlerdeki mesleki profesyonellik arasındaki ilişkiyi incelemesi neticesinde işbirlikçi tarza dönük algıların fazla olduğu çıkarımını yapmıştır. Daha sonra sırasıyla yetkeci, karşıkoyucu ve ilgi göstermeyen yönetim stillerinin algıları izlenmiştir. İşbirlikçi, karşı koyucu ve otoriter tarzlarda anlamlı bir değişkenlik tespit edilememiştir. İlgisiz tarz da ise anlamlı farklılık göze çarpmaktadır. Eğitim seviyesine göre değerlendirildiğinde lisans seviyesinde öğretmenlerin ilgisiz yönetim tarzı algılarının fazla olduğu görülmüştür. Kıdem bakımından alt boyutta değerlendirildiğinde anlamlı bir fark olmasının yanında 1-5 yıllık öğretmen için işbirlikçi, 26 üstü için otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim algısı tespit edilmiştir. Sonuç olarak işbirlikçi yönetim tarzının artması öğretmenin profesyonelliğini de artırmıştır bulgusu öne çıkmaktadır.

Kahraman (2019), ilgisiz yönetim tarzının okul yöneticilerinin en az kullandığı tarz olduğunu tespit etmiş ve okulda korku kültürünün oluşmasında müdürün yönetim tarzının etkisi olduğu çıkarımında bulunmuştur.

Yağ (2019), hesap verebilirlik ve yönetim tarzına dönük ilişkiyi araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin müdür yönetim tarzına ilişkin algılarının genellikle alt boyutlarda orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Öne çıkan yönetim tarzı algısının işbirlikçi olduğu sırasıyla otoriter, karşı koyucu ve ilgisiz yönetim tarzının olduğu tespit edilmiştir. Kıdeme göre anlamlı bir farklılık yoktur. Öğretmenin eğitim düzeyine göre ise otoriter tarzın algısında anlamlı farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. İşbirlikçi, karşı koyucu ve otoriter tarzda ise farklılık vardır. Öğretmenin eğitim düzeyi arttıkça işbirliği tarzına dönük algının düzeyinde düşüş görülmektedir. Lisans mezunlarının otoriter tarz algısının baskın olduğu; Yüksek lisans ve doktora yapanların ise karşı koyucu ve ilgisiz yönetim tarzı algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Gedik ve Üstüner (2019), yaptıkları çalışmada işbirlikçi yönetim tarzının çoğu zaman, otoriter ve karşı koyucu yönetim tarzının nadiren algılandığı, ilgisiz yönetim tarzının

hiçbir zaman algılanmadığı tespit edilmiştir. İşbirlikçi yönetim tarzının diğer yönetim tarzlarına göre daha çok algılandığı vurgulanmaktadır. Yapılan bu çalışmada öğretmenin öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Alanoğlu ve Demirta'ın (2019) çalışmasında okul yöneticisinin yönetim tarzı ile öğretmen algılarına göre okulun bürokratik yapısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmada okul müdürlerinin genel olarak işbirlikçi, bazen otoriter, nadiren de karşı koyan ve ilgi göstermeyen yönetim davranışları sergilediği görülmüştür. İşbirlikçi ve kolaylaştırıcı tarzın yüksek seviyede ve olumlu; otoriter, karşı koyucu ve ilgisiz tarzlar arasında ise orta seviyede olumsuz ilişki olduğu belirlenmiştir.

Sarı, Yıldız ve Canoğlu (2018), ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki motivasyon seviyelerinin müdürün yönetim tarzına dönük algılarını incelemeyi hedeflemiştir. İncelemenin neticesinde yönetim tarzına dönük öğretmen algılarının kıdemine, mezun olduğu okul türüne göre farklılık gösterdiği tespit edilmektedir. Öğretmen motivasyonunun yönetim tarzı ile arasında pozitif düzeyde bir ilişki olduğu çıkarımı yapılmıştır.

Yılmaz'ın (2016) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin yönetim tarzları demografik yapısına göre incelenmiştir. Çalışmanın neticesinde bekârların, ortaokul yöneticilerinin hizmet içi eğitime katılmamış okul müdürlerinin demokratik yönetim tarzını benimsedikleri, evli ve ilkokulda görev yapanların ve 16 yıldan fazla yöneticilik yapmış olan ve kadın yöneticilerin otoriter yönetim tarzını benimsedikleri tespit edilmiştir.

Netshitangani (2016) çalışmasından elde edilen bulgulara göre okul yöneticileri genel olarak otoriter bir yönetim tarzı sergilemektedirler.

Dilekçi ve Argon'un (2014), çalışmasında okul müdürlerinin yönetim tarzının ve kurumsal itibarın öğretmenlerin gözünden nasıl algılandığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın neticesine göre okul müdürlerinin bütün yönetim tarzlarını uyguladıkları tespit edilmiştir.

Sammons, Gu. Day, ve Ko (2011), yönetim tarzının okulun geliştirilmesine etkisinin varlığını araştırmışlardır. Çalışmada okul yöneticileri ve personeller üç yıl incelenerek; okul yöneticilerinin seçtiği tarzın büyük etkisi olduğu ve neticesinde okul ikliminde, öğrenme koşullarında okul başarısında hızlı gelişim gösterdikleri tespit

edilmiştir. Diğer taraftan liderlik özelliğinin de okul ve öğretmenin gelişiminde fark edilir düzeyde etki görülmüş, liderlik davranışının öğrenme ortamına katkısının olduğu çıkarımında bulunmuşlardır (Akt. Kahya, 2020).

Cengiz (2010), ilköğretim yöneticilerinin sergilediği yönetim tarzıyla yıldırma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan çalışmasında sergilenen yönetim tarzına göre yıldırma davranış düzeylerinde farklılaşma tespit edilmiştir. Otokratik yöneticiler daha fazla yıldırma davranışı sergilerken sonrasında sırayla serbest bırakıcı ve demokratik yönetim tarzı gelmektedir.

Terzi ve Kurt'un (2005) okul yöneticisinin tarzının öğretmenin örgütsel bağlılık seviyesine etkisini ortaya çıkarmak için yaptığı çalışmada yönetim tarzının örgütsel bağlılığı etkilediği ve demokratik tarzın örgütsel bağlılığa dönük olumlu etki gösterdiği ifade edilmektedir.

Poeşu ve Rabusicova (1997), Çekoslavakya okullarında genelde ne tür yönetim tarzının kullanıldığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma neticesinde okul müdürlerinin farklı yönetim tarzını tercih ettiği, başarıyı daha çok işbirlikçi yönetim tarzını uygulayanların elde ettiği belirlenmiştir. Diğer taraftan katılımcıların cinsiyet ve medeni duruma göre yönetim tarzlarında bir farklılık olmadığı da vurgulanmıştır (Akt. Korkut, 2018).

2.2 Okul Mutluluğu

Bu bölümde mutluluk kavramı, mutluluk kuramları, örgüt mutluluğu, okul mutluluğu ve alan yazında yapılan araştırmalar üzerinde durulacaktır.

2.2.1. Mutluluk kavramı

Türk Dil Kurumunun sözlükteki tanımına göre mutluluk için “Bütün özlemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumu, mut, ongunluk, kut, saadet, bahtiyarlık, saadetlilik.” açıklaması yapılmaktadır (TDK, 2019).

Literatür tarandığında mutluluğun tanımı için “öznel iyi oluş”, pozitif duygulara sahip olmak”, “akış”, “yaşam doyumu”, “sağlıklı olmak”, “zevk” gibi kavramlarla ilişkilendirildiği görülmektedir (Diener, Oishi ve Lucas, 2003; Eryılmaz, 2012). Mutluluğun ne olduğuyla ilgili, ölçülebilir olup olmadığıyla ilgili uzun süredir devam eden tartışmalar söz konusudur. Bu tartışmalara karşın araştırmacıların mutluluğun boyutlarını 1960’lı yıllar itibariyle keşfetmeye başladığı söylenebilir (Campbell,

Converse ve Rodgers, 1976). Bireylerin duygularının pozitif ve negatif olarak ölçümleri yapılmış ve belli bulgular ortaya konmuştur. Bu bulgulara göre mutluluk, göreceli olarak birbirinden bağımsız pozitif ve negatif duygular şeklinde iki boyutlu, ölçülebilir bir kavrama dönüştüğü söylenebilmektedir (Bradburn ve Caplovitz, 1965).

Araştırmacılar ve filozoflar, mutluluğu tanımlarken zevke ait (hedonik) mi yoksa ruhun kendini iyi hissetme hali (eudaimonik) mi konusunda kararsızlığa düştükleri görülmektedir. Başlangıcı Aristo'ya kadar uzanan ruhun iyi olma hali düşüncesine göre eylemlerin ahlaki olması mutluluğu getirmektedir. Mutluluğun zevke ait olduğu düşüncesinde ise arzu ve isteklere cevap verilmesiyle meydana gelen tatmin durumu mutluluğun tanımı olarak yapılmaktadır. Diğer taraftan hedonik düşüncede olumlu duyguların öne çıkarılarak olumsuz duygulardan kaçma ve yaşama dair memnuniyet olması mutluluk getirmektedir (Eryılmaz, 2006). Mutluluk kavramı kişinin hayatındaki pozitif veya negatif hadiselerin ve deneyimlerin ortaya çıkardığı duygu hali olarak da tanımlanmaktadır (Gitmez ve Morçöl, 1994).

Aristo, bütün faaliyetlerin sonuç olarak amacının mutluluk olduğunu ve faziletli bir hayat yaşayabilmek için mutluluğu yaşamak gerektiğini ifade etmiştir (Aristoteles, 2007). Diğer taraftan Farabi'ye (1993) göre ise mutluluk, bireyin kendisini tanıması aracılığıyla vicdana dayalı bir rahatlamaya varma şeklidir. Mutlulukta tesadüfe yer yoktur. Bu bakımdan kişinin kendini tanıması neticesi mutluluğu da beraberinde getirecektir (Çelik, 2008).

Kişinin kendi ve başka insanlarla mutluluğu yakalayabilmesi, hayattan zevk alabilmesi, eğlenebilmesi olarak tanımlanan (Becerem, 2012) mutluluk, kişiyi sıkıntıya koyan durumlardan uzak durma ve arzu edilen durumlarda ise başarıyı yakalama olarak da ifade edilmiştir (Oatley, 1992).

Mutluluk insanlığın dünden bugüne gereksinim duyduğu metafiziksel bir durumdur. Bu kavram üzerine tarih boyunca birçok tanımlama yapılmaya çalışılmış ve insanları mutluluk duygusunu yaşamaya sevk eden nedenler üzerine araştırmalar yapılmıştır (Sevindik, 2015). Yaşama anlam katan bir durum olduğu düşünüldüğünden insanlar sürekli mutluluk aramışlardır. (Comte-Sponville, 2012). Çünkü insanların en çok arzuladığı şey mutluluktur (Diener, 2000).

Mutluluk memnuniyetle iç içe geçmiş bir kavram olarak kişinin değerleri bağlamında yaşamını anlamlı ve huzurlu bir biçimde algılamasıdır. Kişinin yaşama dair

memnuniyetinde yaşına, sağlığına, gelir düzeyine, kişilik özelliklerine, sosyal ilişkilerine başarısına, beslenme biçimine, kültürel faaliyetlere kadar birçok etken söz konusudur (Şeker, 2009).

İnsanoğlunun geniş bir kitlesi için yaşamın en önemli gayesinin mutluluk olduğu söylenebilir. Mutluluk, kişinin belirlediği değerlerle yaşamına anlam katarak yaşamını sürdürdüğü bir süreçtir. Bu süreçte bireysel özellikler, devlet faktörü, gruplar vb. gibi birçok değişken söz konusudur ve bu değişkenlere göre farklılık gösterdiği söylenebilir (Gilman ve ark., 2001)

Mutlu insanların düzenli fiziksel aktiviteler yapması, geleceğe dönük iyimser olmaları, etrafındaki kişilere olaylara duyarlı olmaları, şükreden, insanlara teşekkür edebilen, aile bağlarını önemseyip ailesiyle vakit geçirebilen, anın tadını çıkararak hayattan haz alabilen, amaçları olup amaçları için gayret gösterebilen, negatif durumlar karşısında temkinli olabilen gibi ortak özelliklerinden bahsedilebilir (Lyubomirsky, 2008).

Mutluluk haz alma, heyecanlanma, rahata erme benzeri duyguları da barındıran ruhsal bir haldir (Ekman ve Friesen, 2003). İnsan mutluluk duygusunu açığa çıkarmak için devamlı bir arayış içine girmektedir çünkü mutluluk duygusu insanın özüne ait bir duygudur (Bruckner, 2012). Bu arayışla alakalı olarak mutluluk kavramının psikolojiden sosyolojiye kadar farklı birçok bilim dallının inceleme konusu olmuştur (Eryılmaz, 2011). Psikolojide mutluluğun yalnızca bir duygudan meydana gelmediği öğrenilebilir ve geliştirilmeye müsait bir kavram olduğu ifade edilmiştir (Toprak, 2014).

Başka bir deyişle kişilerin dinginlik içinde ve huzurlu olduğu, etrafında karşı karşıya kaldığı problemleri kendi olanaklarıyla çözebildiği durumda ortaya çıkan duygular ve varmak istediği daimî bir olgunluk durumu şeklinde mutluluk kavramı ifade edilebilmektedir (Ege, 2018).

İnsanın hayat kalitesini pozitif anlamda geliştirmesi de mutluluk olarak izah edilmektedir. Diğer taraftan insanın devam ettirdiği hayat sevgisini de anlatmaktadır. Hayata dair sevgi biriktiren insanların mutlu olmaya daha yakın olduğu söylenebilir. İnsan içinde sevinç ve huzur duyuyorsa mutludur. Kısaca mutluluk, kişinin kendini iyi hissetmesi şeklinde de ifade edilebilir (Elmacioğlu, 2009).

Tarhan (2008) mutluluğun elde edilmesinde temel iki adım olduğunu belirtir. Birincisi

kişinin özünü tanıyarak duygularının farkına varıp yönlendirmesi ve bunların sayesinde harekete geçmesi; ikincisi ise başka insanlarla iletişime geçerek karşıdakinin duygularının farkına varmasıdır. Bu bakımdan mutluluğu elde etmenin doğru iletişime bağlı olduğu söylenebilir. Öyle ki hiç kimse bir başına mutluluğu yakalayamaz.

2.2.2. Mutluluk kuramları

Mutluluğun davranış boyutunda duygular boyutunda etkileri, etki düzeyi, sebepleri gibi konulara açıklama getirmeye çalışan birçok kuramdan bahsetmek mümkündür. Mutluluk kuramları, bireyle mutluluğun ilişkisini, insanları mutluluğa götüren yolları, mutluluğun gerçekleşmesini sağlayacak koşulları açıklamaya çalışır (Saygın, 2008). Mutluluk kuramları için öznel iyi oluş kuramları ifadesi de kullanılmaktadır. Bu bölümde mutluluk kuramlarıyla ilgili kısa bilgiler verilmektedir.

2.2.2.1. Erek (amaç) kuramı

Bu kuramın temel mantığında kişilerin gereksinimlerini yerine getirmesi ve amaçlarına ulaşması neticesinde mutluluğun elde edileceği düşüncesi vardır (Korkut, 2019). Erek kuramı, amaç gerçekleşince ya da gereksinim giderilince mutluluk kazanılacaktır görüşünü savunmaktadır (Furnham ve Cheng, 2000). Kişisel gereksinimler ve hedefler Maslow'un piramidinde yer alan temel gereksinimler olabileceği gibi kişiye göre farklılık gösteren durumlar da olabilir (Diener, 2009). Kişinin mutluluğu gereksinimlerinin yerine getirildiği ölçüdedir. Kişi, ne kadar yerine getirilmiş gereksinimi varsa o kadar mutlu ne kadar eksikliği varsa o kadar mutsuzdur (Telman ve Ünsal, 2004).

2.2.2.2. Etkinlik kuramı

Erek kuramında mutluluğun merkezinde amaçların yerine getirilmesi söz konusu iken etkinlik kuramına göre insanın mutluluğu faal olmasının bir ürünü olarak görülür. Yani dağın zirvesine çıkmak amaç olsa da dağa tırmanma etkinliği daha büyük mutluluk verebilir. (Vittersø, 2018). Etkin olmak hedeflerin peşinden gitmenin yanında bunları gerçekleştirmeyi de beraberinde getirir. Bu durum kişinin öğrenmesine, başarısına, mutluluğuna katkı sağlar (Warr, Butcher ve Robertson 2004). Yapılan araştırmalara göre kişi hayatı boyunca ne kadar faal ise o kadar da mutluluk derecesinin yüksek olduğu desteklenmiştir (Kelly ve Ross, 1989). Etkinlik kuramının temel görüşü kişi

aktif olduğu kadar yaşamına karşı memnuniyeti olacaktır (Estes, Linkins ve Binney, 2001).

2.2.2.3. Uyum (adaptasyon) kuramı

Uyum kuramının temel mantığında kişinin yaşadığı bir problem sonrasında yaşanan ruhsal iyileşme varsayımı vardır. Kişi yaşamı süresince olumlu veya olumsuz birçok şeyle karşılaşabilir. Bu karşılaşmalar neticesindeki tavır kişinin içinde bulunduğu psikolojiye, mekâna, zamana göre değişebilir. Kişinin bir durumla ilk defa karşılaşması karşısındaki tavrı ile tecrübe edindiği bir durumla karşılaşması neticesindeki tavrı farklı olacaktır. İlk zamanda yaşanan hassasiyet yerini sıradanlığa bırakacaktır (Güler ve Dönmez, 2011). Uyum kuramı, insanın yaşamında karşılaştığı farklı olaylara adapte olma gücü olarak da ifade edilebilir. Bu güç olumsuz durumlar sonrasında mutsuzluğu, olumlu durumlar sonrasında ise mutluluğu belirli bir süre sürdürerek sonra denge kurulmasını sağlar. (Dost, 2004). Başta yoğun tepki ile karşılanan durumlar karşısında zamanla ayak uydurma durumu meydana çıkmaktadır. (Yetim, 2001).

2.2.2.4. Yukarıdan aşağıya/aşağıdan yukarıya kuramı

Mutluluğun dış etkenlere bağlı olduğunu değerlendiren “Yukarıdan Aşağıya” ve mutluluğun iç etkenlere bağlı olduğunu değerlendiren “Aşağıdan Yukarıya” şeklinde ifade edilebilen iç içe geçmiş iki kuramı anlatmaktadır. (Kalfa, 2017). Aşağıdan yukarıya yaklaşımına göre; insanın hayatına yönelik biriktirdiği güzel anılar mutluluğu elde etmesini sağlayacaktır. Kişi yaşamını düşündüğünde güzel anıların çokluğunu gördükçe mutluluk düzeyinde de artış olacaktır (Eryılmaz, 2009). Yukarıdan aşağıya yaklaşımına göre ise; İnsanlar, başlarından geçen iyi veya kötü durumları değerlendirmelerine göre mutluluk durumlarına karar verirler. Kişilerin anlık durumunu ve ilişkilerini belirlediği (Diener, 2009) için insanlar anlık haz duyduklarını yapmaktan keyif alırlar. Kişilerin bu biçim hazları seçmesi farklı durumlar karşısında da olumlu bir yaklaşım geliştirmelerini sağlar (Yetim, 1991).

2.2.2.5. Sosyal karşılaştırma kuramı

Bu kuram, kişinin çevresindeki insanlara nazaran kendi durumu değerlendirmesini esas alır. Bir karşılaştırma söz konusudur. Yapılan çalışmalara göre kişi içinde bulunduğu durumu kendinden daha iyi durumda olanlarla kıyasladığı zaman mutsuz

olacak ama kendinden kötü durumda olanlarla kıyasladığı zaman olumlu duyguları yaşayacaktır (Annak, 2005).

2.2.2.6. Psikolojik iyi oluş kuramı

Riff'in (1989) bu kuramına göre, insanın ruhsal anlamda iyi olması yaşamının belirli dilimlerinde sergilediği pozitif işlere bağlıdır. Riff bu ruhsal anlamda iyi oluş serüvenini; kendini kabul, özerklik, başkalarıyla pozitif ilişkiler, amaçlı hayat, çevresel üstünlük ve kişisel gelişim olarak altı boyutta sunmaktadır (Ryff, 1989).

2.2.3. Örgütsel mutluluk

Örgütsel mutluluk, 1930'lu yıllardan bu yana yönetim biliminin üstünde çalışmalar yürüttüğü bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. İş görenlerin içinde buldukları örgüt bakımından mutluluğunda iş etkinliği, duygusal bağ, iş tatmini, sadakat gibi pozitif kavramlar öne çıkmaktadır (Atkinsoni, Lucas ve Hall, 2011). İş yerindeki mutluluğu ifade eden örgütsel mutluluk, kişinin mutluluğundan ziyade kurumun mutluluğunu ifade etmektedir. İşteki motivasyon, duygular, olumlu telkin gibi araçlar örgüt mutluluğunu olumlu açıdan etkileyen faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Her iş görenin iş yaptığı kurumda uyum sağlayabilmesi bakımından işe devamlılığı, yaptığı işten memnun olması, işine sadakati, ait hissetmesi için iyi bir iş ortamında bulunması gerekmektedir (Porter, Lawler ve Hackman, 1975).

Örgütsel mutluluk kavramı için farklı tanımlamalar yapılmıştır. Bunlara birkaç örnek verilmesi gerekirse şu örnekler verilebilir: Negatif tecrübelerin yokluğu ve pozitif tecrübelerin varlığı (Cotton ve Hart 2003); Bireyin pozitif ruh halinin çalıştığı iş gördüğü yerdeki deneyimlerden kaynaklanmasıdır (Page ve Vella-Brodrick 2009). Kişilerin, bireysel ya da diğer çalışanlarla etkileşimleri sırasında örgütsel mutluluğu yakalarken, potansiyellerinde yer alan gücü meydana çıkaran bir yapı olmalıdır (Pryce-Jones, 2014). Örgütsel mutluluk, insanların örgütü meydana getirdiklerinde hissettiği ve içinde bulunduğu mutluluğa dair duyguları doğrudan örgüte aktarması neticesinde meydana çıkan sinerji olarak da tanımlanmaktadır (Özgenel ve Bozkurt, 2020). Örgütün bütün üyeleri için örgütü kişilerin bütünsel gelişimine katkı sunacak, hoş ve olumlu bir yer haline getirmek; kişilerin günlük yaşamlarının devamı için gerekli olan gücü ve yetkinlikleri meydana çıkarmak, var olmak demektir (Henandez, Ripoll ve Velazco, 2020). Kişi ve örgüt hedeflerinin gerçekleşmesi seviyesindeki ortaklık için de örgütsel mutluluk kavramı kullanılmaktadır (Bulut, 2015).

Örgütsel yapı içinde kişinin potansiyelini meydana çıkarmak için harekete geçiren, performans seviyesini en yükseğe taşıyan zihin yapısı olarak da örgütsel mutluluk kavramı kullanılmaktadır (Arslan, 2018). Mutluluğu yakalayan bireylerin yaratıcılığında, üretkenliğinde bahsetmek mümkün iken mutlu olmayan kişilerin görevlerine odaklanamadıkları söylenebilir. Örgütlerin verimliliği yakalamasında, üretkenliğinin sürdürülebilir olmasında örgütlerin uzun dönemde iş görenlerin mutlu olmasını sağlayabilmesine bağlıdır. Bunların farkına vararak yaşamını sürdüren örgütlerin, örgüt mutluluğuna etki eden faktörleri bildiği düşünülmektedir (Wesarat ve ark., 2015). Örgüt amaçlarının hayat bulmasında örgüt mutluluğunun kayda değer bir etkisi olduğu düşünülmektedir.

Waterman (1993), mutluluğu pozitif duygular, negatif duygular ve bilişsel olmak üzere üç boyut olarak ele almaktadır.

Pozitif Duygular Boyutu: Çalışanların pozitif duygular içinde olmasının ve örgütte yer alan ilişkiler ve işlemler hakkındaki pozitif fikirlerinin hem çalışanların performansına bakan yönüyle hem de hayat kalitesindeki iyileştirici yönü bakımından önemli bir etkisi olmaktadır. İşgücünün mutlu olması neticesinde örgütün üretken yapısı içinde belirlenen amaçlara daha kolay ulaşılabilir (Arens ve Morin, 2016).

Negatif Duygular Boyutu: Negatif duygular örgütsel yapı içerisinde çalışanların davranışlarını etkileyen önemli unsurlardan biridir (Robbins ve Judge, 2013). Kişinin memnun olmayışı, kaygılı oluşu ve depresif durumu mutsuzluk göstergesi olarak ifade edilmektedir (Warr, 2007).

Bilişsel Boyutu: Bu boyut pozitif ve negatif duygulardan farklı olarak kişinin potansiyelinin meydana çıkması, niteliklerini iyileştirmesi, kendinde olanı yansıtması ile ilgilidir (Warr, 2011). Örgüt mutluluğu incelendiğinde duygu, anlam ve potansiyelin meydana çıkması bileşenleri karşımıza çıkmaktadır. Kişinin örgütteki mutluluk algısı, iş gördüğü örgütteki duygularının uğraştığı işe anlam vermesi ve kendinde olan potansiyelinin ne kadarının meydana çıkabildiği ile doğru orantılı olmasına bağlıdır (Paschoal ve Tamayo, 2008). Bu bakımdan iş gören performansının artırılmasında iş görenlerin duygularının önemi fark edildiği için iş görenlere çalıştığı yerde mutlu olabilmeleri adına destek sunulması gerekmektedir.

Örgüt mutluluğu, iş görenlerin iş yerinin amaçlarını gerçekleştirmesine katkı sunacak faaliyetleri olumsuz yönde etkileyebilecek sorunların ortadan kaldırarak örgütün

başarı elde etmesini sağlar (Arslan ve Polat, 2017). Mutlu örgütlerde iş gören çalışanların; çalışma arkadaşlarıyla, iletişiminin daha istekli olduğu, olumlu iş yeri tanımlamaları yaptıkları, yaptıkları işten tatmin olmaları ve örgüt bağlılıklarının yüksek olduğundan dolayı örgütlerini çevreye karşı savundukları ifade edilmektedir (Borman ve ark., 2001). Bunların yanında iş görenlerin kararların alınışında etkin olduğu, örgütün amaçlarını daha çok içselleştirdikleri ve çalışma alanında olumlu enerjiye kaynak oldukları tespitinde bulunulmuştur (Carver, 2003).

2.2.4. Okul mutluluğu

Okul mutluluğu, örgütsel mutluluk kavramı içinde değerlendirilmekle beraber, okullar genel anlamdaki örgüt yapısından farklı nitelikler barındırdığı için daha yeni bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Özgenel ve Bozkurt, 2020). Okul mutluluğuna dair yapılan tanımda çevresel boyutlarıyla beraber okul personelinin, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin gereksinim ve beklentilerinin uyumundan kaynaklı duygusal iyi oluş halinden bahsedilmektedir (Engels, Aelterman, Petegem ve Schepens, 2004). Okulun en önemli yapı taşlarından biri olan öğretmenlerin okulunda mutlu olması eğitimin öğretimin verimi açısından önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Buradan yola çıkılarak okulda mutlu, üretken öğretmenlerin bulunması sağlıklı iyi bir toplumun meydana getirecek mutlu ve üretken fertlerin okula ait en önemli çıktı olduğu söylenebilir (Gavin ve Mason, 2004). Okul mutluluğunun önemi, öğrenme faaliyetlerinin etkili olmasında ve öğrencinin yeteneklerinin meydana çıkarılmasında açığa çıkmaktadır (Talebzadeh ve Samkan, 2011). Döş'e (2013) göre, öğrenciler gittiğinde mutlu oluyorsa orası mutlu okuldur.

Okul hizmetlerinin yürütülmesinde en önemli öznelerden biri öğretmenlerdir (Şişman, 2016). Okulun en önemli iş göreni öğretmen olduğu gibi; öğretmenin iş yeri de okuldur. Öğretmenin zamanının neredeyse üçte birini okulda geçirdiği düşünülürse topluma sunduğu fayda bakımından değerlendirildiğinde öğretmenin okulundaki mutluluğunun önemi meydana çıkmaktadır (Ergün ve Sezgin-Nartgün, 2017). Öğretmenliğin farklı niteliklerdeki bireylerle sürekli etkileşim içinde olması, toplumun tüm tabakalarını etkileyebilecek bir potansiyelde olması, özellikle yaşamın tüm şubeleri için insan yetiştirmeleri değerlendirildiğinde okul mutluluğu öğretmenin verimliliği ve performansı adına önemli bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır (Demir ve Murat, 2017).

Öğretmenin okulunda mutluluk seviyesinin yükselmesi; çalışanların işbirliğine, değerlendirmelerin adil ve faydalı olmasına, dönütlerin sağlıklı olmasına, okul ve sınıf ikliminin olumlu olmasına, kişisel gelişimin yeterli olmasıyla ilgili olduğu ifade edilmektedir (Yıldırım, 2014). Okul mutluluğunun en önemli göstergelerinden biri olan öğretmenin huzurlu olması; meslektaşların desteği, öz yeterliliği, iş yükü, öğretmen/veli ilişkisi, yeniliğe karşı olumlu yaklaşma, müdürün desteğine bağlı olduğu söylenebilmektedir (Aelterman ve ark., 2007).

Eğitim sürecinin özünde öğretmen ve öğrenci ilişkisi olduğu söylenebilir. Öğrencilerin akademik başarılarında, sosyal yeterliklerinde, bireysel esenliklerinde bu ilişkinin önemli etkileri bulunmaktadır (Wubbels ve Brekelmans, 2005). Öğrencinin başarısındaki artışta, sağlıklı ilişkiler geliştirebilmesinde, amaçlarına ulaşabilmesinde içinde bulunduğu mutlu okulun rolünden bahsedilebilmektedir (Bird ve Markle, 2012). Sezer ve Can'a (2019) göre öğrencileri için planlamalar yapan, kolaylaştıran, açıklayan ve arabulucu olan öğretmen mutlu öğretmendir. Diğer taraftan öğretmenin olumlu arkadaşlıklar kurması, veli iletişiminde güçlü bağlar kurması, öz yeterliliğini sağlaması mutlu bir okul ortamında gerçekleşebileceği söylenebilir (Bird ve Markle, 2012).

2.2.4. Okul mutluluğu ile ilgili araştırmalar

Çalışmanın bu kısmında okul mutluluğuyla alakalı Türkiye'de ve başka ülkelerde yapılan çalışmalar değerlendirilecektir.

Fidan'ın (2020) mutlu okulu tüm bileşenleriyle değerlendirdiği araştırmasında, okul yapısının unsurları olan öğretmen, öğrenci, yönetici, veli ve diğer okul çalışanlarını neyin mutlu ettiğine odaklanmıştır. Nitel olarak yapılan araştırma, katılımcılarla görüşmek suretiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrenciyi en çok ders dışı yapılan oyun aktivitelerinin mutlu ettiği; öğretmenin mutluluğunda ise meslektaşları ve öğrencilerle kurulan iyi ilişkilerin etkili olduğu; velilerin mutluluğunda evlatlarının mutluluğu ve öğretme faaliyetlerinin yanında öğretmen faktörünün etkili olduğu; hizmetlilerin mutluluğunda maaşın ve iyi ilişkiler kurma faktörünün etkili olduğu; yöneticilerin mutluluğunda ise sorunsuz geçen bir gün olduğu görülmektedir.

Korkut'un (2019) ilkokulda çalışan öğretmenlerle yaptığı analiz çalışmasında öğretmenlerin örgütsel olarak kendilerini mutlu hissettikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Diğer taraftan öğretmenlerin öğrencileriyle kaliteli seviyeli ilişkiler kurmayı önemsedikleri sonucu da çıkarılmaktadır. Çalışmanın bir başka bulgusuna göre yöneticilerin öğretmenlere davranış ve yaklaşımlarının örgüt mutluluğunda değişime neden olabilecek bir etkiye sahip olduğudur. Öğretmenlerin mesleklerine, meslektaşlarına karşı olumlu bir algıya sahip olmalarına bağlı olarak örgüt mutluluğunun seviyesinin artı yönde olduğu görülmektedir.

Çetin ve Polat (2019), ortaokul öğretmenlerinin örgüt bağlamında mutluluk seviyelerini ölçmeyi amaçladığı çalışmasında öğretmenlerin örgüt bağlamında mutluluk seviyelerinin yüksek olduğu; cinsiyete göre farklılık göstermediği ama okul türü ve kıdeme göre farklılık gösterdiği sonucuna varmaktadır.

Moçoşoğlu ve Kaya (2018) “Öğretmen ve okul yöneticilerinin örgütsel sessizlik ve mutluluk düzeyleri” konusunda yapmış olduğu çalışmada demografik değişkenler göz önünde bulundurulmuştur. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin örgüt mutluluğu okul türüne göre anlamlı farklılık olduğu, diğer değişkenler bakımından bir farklılık olmadığı tespitinde bulunulmuştur. Bu çalışmanın diğer bir bulgusuna göre öğretmen ve yöneticilerin örgüt mutluluğu ve örgüt sessizliği seviyeleri açısından olumsuz yönde anlamlı ilişki görülmektedir.

Sezer ve Can’ın (2018) gerçekleştirdiği çalışmada velilerin okul özelliklerine dönük görüşleri ve velilerin görüşlerinin öncelik düzeyleri öğrenci mutluluğu bakımından incelenmektedir. Velilere çocuklarının öğrenim gördüğü yerde onları mutlu edeceğini düşündükleri on özellik belirtmeleri istenmiş ve bu özellikleri önem sırası bakımından 1-10 arasında numaralandırmaları istenmiştir. Çalışma sonunda velilerden elde edilen bulgular dokuz başlıkta sunulmaktadır: “Fiziksel özellikler, öğrenme ortamı, okul ortamı, öğretmen özellikleri, işbirliği ve iletişim, öğrenme faaliyetleri, sosyal aktiviteler, okul yönetimi ve eğitim politikaları”. Veli görüşlerine göre beslenme ortamının sağlıklı olması ve sağlığa uygunluk koşulları öne çıkarken, okulun; fiziksel donanımı, öğretmen özellikleri, aile ve okul işbirliğine dayalı koordinasyon, öğrenme ortamının ve sosyal faaliyetlerin verimli olması, öğrencinin merkezde olması, güvenli olması, yöneticinin liyakat sahibi olması ve okulda adaletli bir ortamın olması öne çıkan başlıklardır.

Özgenel ve Bozkurt (2020) ilişkiyel tarama modeliyle yaptığı çalışmada her kademedan 440 öğretmenle çalışmış ve öğretmenlerin politik becerisinin okul

mutluluğuna etkisini incelemiştir. Öğretmenlerin politik beceri düzeyi ve okul mutluluğu algılarının düzeyi belirlenip, demografik değişkenler bakımından karşılaştırması yapılmıştır. Bu bağlamda politik beceri ve okul mutluluk ilişkisinin seviyesi ve politik yeteneklerin okula ait mutluluğu yordama düzeyinin, politik becerilerin yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

Özdemir, Yılmaz, Hiğde ve Sağkal'ın (2021) ilkokul öğrencilerinin mutluluk düzeylerini belirlemeye dönük çalışmasının neticesinde ilkokul öğrencilerinin genel anlamda okul mutluluğu düzeylerinin yüksek olduğu; okul mutluluğunun cinsiyete göre değişmediği, sınıf düzeyi ve ders başarısı arasında anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Diğer taraftan birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okul mutluluğunun daha anlamlı düzeyde yüksek olduğu da tespit edilmiştir. Bunun yanında ders başarısı yüksek olan öğrencilerin mutluluğa dair algılarının da daha fazla olduğu belirtilmektedir.

Chen (2012), yaptığı çalışmada personelin ve öğrencinin ilişkisel huzurunu destekleyen unsurlarının ortak konularını incelemiştir. Bu araştırma altı okulda nitel olarak yapılmıştır. Araştırma neticesinde öğretmenlerin okulda var olduğunu hissetmesinin, yöneticiler ve meslektaşlarıyla pozitif ilişkiler içinde olmasının, öğrenme ortamlarının güvenli olmasının okuldaki huzurlarını olumlu yönde etkileyeceği bulgusuna ulaşılmıştır. Ve bu durumun öğrencinin refah seviyesini yükselteceği ve öğretmenlerle olan ilişkinin kalitesinde artış sağlayacağı vurgulanmıştır. Diğer taraftan okul mutluluğuna ve huzuruna okuldaki zorbalığın negatif yönde etki edeceği de belirtilmiştir.

Brouskeli, Kaltsi ve Loumakou (2018), çalışmalarında Yunanistan okullarında ortaöğretime bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin psikolojik güçlerini ve mutluluğunu incelemiştir. Çalışma neticesinde çalışmaya katılan öğretmenlerin genel meslek iyilik halleriyle toplam psikolojik güç düzeyinin ortalamanın üstünde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin branş, kıdem, yaş ve cinsiyet açısından mesleki iyilik hallerinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bunun yanında sosyal derslerin öğretmenleri ile fen derslerinin öğretmenleri arasında psikolojik dayanıklılık açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Okul türüne göre de öğretmen iyi oluşu arasında gözle görülür farklılaşma tespit edilmiştir.

Lavy ve Bocker (2018), çalışmasında işteki anlam duygusunun öğretmen ve öğrenci

ilişkinde etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın bulgularına göre; öğretmenin görev süresinin, eğitim düzeyinin veya öğretim saatlerinin öğretmende anlam duygusuyla, öğrencilerle ilişkisiyle, iş tatmini ve mutluluğuyla dikkate değer bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Korelasyon analizlerine bakıldığında araştırmanın hipotezlerini desteklediğini, öğretmenin işteki anlam duygusuyla öğretmen ilişkilerindeki algısıyla anlamlı bir olumlu ilişki varlığı görülmektedir. Buradan yola çıkılarak öğretmen mutluluğunu yordadığı ifade edilebilir.

Titrek, Bayrakçı ve Zafer (2009), okul yöneticilerinin sahip olması gereken duygusal kontrol becerilerini öğretmen ve okul yöneticisi görüşlerine göre belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada Duyguları Yönetme Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre yöneticilerin sorumlulukları yerine getirme, sözünü tutma, etik davranışlar sergileme yeterlilikleri düzeyinin yüksek olduğu ama sakin olma, öfkeden kurtulma ve stres yaptığında sakinleşebilme konusunda yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Okul türünün, kıdem, cinsiyetin yönetim tarzı ve yöneticiye yakınlık değişkenine göre duyguları yönetme yetenekleri arasında farklılığın anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Döş'ün (2013) öğrencilerin okullarda mutluluğa dair algısını ölçmek için yaptığı "Mutlu Okul" adlı çalışmada mutlu okulun tanımını yapmaya, eğitimin temel bileşenleri öğrenci, öğretmen, yöneticilerin temel görevlerini belirlemeye çalışmıştır. Kahraman Maraş'ta 47 lise öğrencisiyle yapılan çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışma neticesinde huzurlu ve mutlu olan okulları "mutlu okul" olarak tanımlanmış, hayata bağlılığı mutluluğu güçlendirdiğinden, okul verimliliğini ve okul başarısını arttırdığından bahsedilmiştir. Diğer taraftan sınıf mevcudunun azlığı, fiziksel uygun yapı, kıyafetin serbest olması, iletişimin etkili olması ve ortamın özgür olmasını mutlu okulun özellikleri olarak sıralamıştır.

Argon'un (2015), ilköğretim öğretmenlerinin duygu durumlarını ortaya çıkaran unsurları ve okul yöneticisinin öğretmenlerdeki duygu durumlarına dönük etkisini incelediği çalışması neticesinde yöneten ve öğretmen niteliklerinin, yönetim süreçlerinin, iletişimin, akademik faaliyetlerin ve okul çevresinin etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenin duygu durumu yönetici tarafından dikkate alınsa da uygulamada bir farklılık görülmediği, öğretmenlerin gerçek durumunu paylaşmayıp mutlu ve huzurlu olduğu gibi pozitif duygu hallerini gerçeğini paylaşmak yerine

huzurlu ve mutluymuş gibi rol yaptıklarından, öfke ve kızgınlık gibi duygu hallerini yansıttıkları gözlenmiştir. Çalışmada meydana çıkan bir başka sonuç ise duygu halleri dikkate alındığında öğretmenlerin negatif davranışlarını perçinlemesi kendini değersiz hissettirmesi, mutsuzluk, iş yavaşlatıp aksatması, kuruma ve yöneticiye karşı güvensizlik duyması, okul başarısını düşürmesi ve çatışması gibi halleri de beraberinde getirdiği tespit edilmiştir.

Ergün (2009), “İlköğretim 6, 7, 8. sınıftaki öğrencilerin mutlu öğretmen algıları” başlıklı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmasında mesleki gelişime öğretmen mutluluğunun etkisi, öğretmen mutluluğunun öğrenci okul başarısına etkisi, öğrenci ve öğretmen iletişimine etkisi ve öğretmen-idareci etkileşimine etkisi bağlamında ilişki varlığı yokluğunun meydana çıkarılması hedeflenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerinin mutluluğunun öğrenciler tarafından fark edildiği ve öğrencinin başarısında öğretmenin mutlu olmasının etkili olduğu meydana çıkmaktadır. Öğrenci başarısının artmasında ve eğitimin kalitesinin artmasında öğretmenin mutlu olması için gerekli şartların yerine getirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Diğer taraftan öğretmen mutluluğunun koşulu olarak da mutluluğu istemesi gerektiği ve mutlu olacağına inanması gerektiği belirtilmektedir.

Talebzadeh ve Samkan (2011), okullardaki mutluluğa ilişkin araştırmaların yetersiz olduğuna dikkat çekmiş ve ilkokullardaki mutluluğu gerçekleştirmek için bir literatür çalışması yapmışlardır. Bir kavramsal model olarak öğretici, duygusal, sosyal ve fiziksel olmak üzere dört ana kategori sunmak istemişlerdir.

Yoncalık'ın (2018) yaptığı çalışmada mutluluk, azim ve umutsuzluğun lise öğrencilerinde yaşam doyumuna ve akademik başarıya etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre mutluluk umutsuzluk değişkeni olarak kullanıldığında öğrenciye ait akademik başarıda %17 etkiye, yaşam doyumuna etkisinin ise %38 olduğu tespit edilmiştir.

Demir (2017), üniversitede okuyan öğretmen adaylarında mutluluk, yaşam doyumunu, yaşam anlamı ve iyimserlik düzeylerinin belirlenmesine ve demografik değişkenler bakımından incelenmesine dönük inceleme yapmıştır. Araştırma bulgularına göre iyimserlik, yaşam doyumunu ve yaşam anlamı değişkenlerinin mutluluğa dair puanları %45 oranında yordadığı tespit edilmiştir.

Duran (2016), araştırmasında okul yöneticilerinin öz yeterlik ve mutluluk düzeyleri bakımından ilişki ele alınmış ve Amasya’da görevli okul yöneticilerinin tümüyle bir anket yapmıştır. Çalışmanın bulgularına bakıldığında okul yöneticisinin öz yeterlilik ve mutluluk düzeyleri arasında olumlu yönde ve orta seviyede ilişkinin varlığı tespit edilmiştir.

Flynn ve Macleod (2015), “Üniversiteli öğrencilerde mutluluk belirleyicileri” başlıklı araştırmalarında mutluluk ve hayat alanları olarak ifade edilen akademik başarı, ailevi destek, kendi imajı, sosyal destek, finansal güvenlik ve yaşam ortamı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma 132 üniversite öğrencisiyle yapılmıştır. Çalışmada yaşam alanlarından hangisinin öğrenci mutluluğuna en büyük etkiyi yaptığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre benlik saygısının, akademik başarının ve finansal güvenliğin sırasına göre öğrenci mutluluğundaki varyantsın çoğunu açıkladığı belirtilmiştir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Algılanan yönetim tarzı ve okul mutluluğu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik olan bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan korelasyonel (ilişkisel) tarama modeliyle tasarlanmıştır. Korelasyonel tarama yöntemi iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini araştırmayı amaçlayan bir modeldir (Karasar, 2009).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmada evren, 2021-2022 eğitim ve öğretim döneminde KKTC'nin farklı kademedeki kamu okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. KKTC Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2020-2021 istatistik verilerine göre kamu okullarında toplamda 4142 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmanın örnekleme yöntemi ise kamuda çalışan 374 öğretmen olarak basit rastlantısal örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Basit rastlantısal örneklemede evreni meydana getiren her unsurun örneğe girme olasılığı denktir. Bu nedenle hesaplamalarda her unsura verilen önem aynıdır (Arıkan, 2004).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracı olarak bireysel bilgi formuyla beraber Üstüner'in (2016) geliştirdiği "Algılanan Okul Müdürleri Yönetim Tarzı Ölçeği" ve Sezer ve Can'ın (2019) geliştirdiği "Okul Mutluluk Ölçeği" kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Bu formda çalışmaya dahil olan öğretmenlerin demografik yapısına dönük bilgi elde etmek amacıyla kullanılmıştır. Bu formda katılımcının cinsiyeti, medeni durumu, çalıştığı okul türü, yaşı, kıdemi, aynı okuldaki çalışma süresi, öğrenim durumu soruları yer almaktadır.

3.3.2. Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği

Üstüner'in (2016) geliştirdiği bu ölçekte okulda müdürlerinin yönetim stillerini belirlemek amacıyla geçerliliği ve güvenilirliği yüksek bir ölçek meydana getirmek için çalışılmıştır. Bu amaçla ilkin alan yazın taraması yapılmış ve açık uçlu sorular öğretmenlere sunulmuştur. Soruların analizi yapıp yönetim stillerini gözlemsel açıdan yansıttığı öngörülen 84 öncülden meydana gelen denemek maksadıyla maddeler saptanmıştır. Saptanan bu maddeler için uzman fikirleri alınıp 55 maddeye indirgenmiştir. Deneme maksadıyla oluşturulan ve elli beş maddeden meydana gelen algılanan okul müdürleri yönetim tarzı ölçeği 30 ilköğretim okulunda çalışan 397 öğretmene, 16 lisede çalışan 218 öğretmen olmak üzere toplam 615 öğretmene uygulanmıştır. Veri setinden uygun olmayan 36 öğretmene ait data çıkarılıp geriye kalan ve data analizine uygun olan 579 kişilik data seti rastlantısal olarak 229 kişi ve 350 kişi şeklinde iki gruba ayrılmıştır. 229 kişiden meydana gelen birinci data seti üzerinde ölçeğin unsur yapısını belirlemek maksadıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucun 25 madde ve dört unsurdan meydana gelen bir yapı belirlenmiştir. Bu yapının doğrulayıcı faktör analizi ise 350 kişiden elde edilen ikinci data seti ile test edilmiştir. Analiz sonucunda dört yönetim stili faktör modelinin veriye uygunluk gösterdiği görülmüştür. Ölçeğin güvenilirliğini ortaya çıkarmak maksadıyla gerçekleştirilen test-tekrar test korelasyon katsayısı “.74” olarak çıkmıştır.

Üstüner'in (2016) okul müdürlerinin kullandıkları yönetici tarzını betimlemek maksadıyla geliştirdiği dört faktörlü ölçek işbirlikçi 7, ilgisiz olan 7, otoriter (yetkeci) 7, ve karşı koyan 4 madde olmak üzere dört faktörlü 25 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert ölçeği (1) hiçbir zaman ve (5) her zaman biçimindedir. Ölçek güvenilirliğine dair Cronbach's Alpha değerleri işbirlikçi .92, otoriter (yetkeci) .89, ilgisiz olan .86 ve karşıkoyan .85 olarak tespit edilmiştir.

3.3.3. Okul mutluluğu ölçeği

Sezer ve Can'ın (2019) geliştirdiği okul mutluluk ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları da gerçekleştirilmiştir. 26 maddeden ve beş alt unsurdan oluşan okul mutluluk ölçeğinde madde-toplam korelasyonları .54 ile .86 arasında değiştiği görülmektedir. Beş faktörün toplam varyansın %65.09'unu açıkladığı da görülmektedir.

Araştırmanın ilk etabında 20 öğretmenin okul mutluluk standartlarına yönelik fikirleri alınmak maksadıyla madde havuzu oluşturulmuştur. Bundan sonra elde edilen fikirlerden 34'ü göz önüne alınarak okul mutluluk ölçeğinin maddeleri meydana getirilmiştir. Sonrasında eğitim bilimleri alanından iki saha uzmanınca ölçek maddeleri yeniden ele alınmış ve ölçeğin son hali araştırmacılarca 430 öğretmene tatbik edilerek testi gerçekleştirilmiştir.

Ölçekte, beş alt boyut bulunmaktadır. Bunlar: fiziksel donanım (1-2-3-4), öğrenme ortamı (5-6-7-8-9-10-11), işbirliği (12-13-14-15-16-17-18-19), etkinlikler (20-21-22) ve okul yönetimi (23-24-25-26)dir. Beşli likert biçiminde geliştirilen ölçekte puanlama kriterleri “asla (1), nadiren (2), bazen (3), çoğunlukla (4), daima (5)”dır. Bu araştırmada ölçekte Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .946 olarak hesaplanmıştır.

3.4 Verilerin Analizi

Bu tez çalışmasında elde edilen verilerin değerlendirilmesinde toplumsal bilimlere dönük istatistik programı (SPSS 22.0) kullanılmıştır. Veri toplama sırasında toplamda 374 öğretmene ulaşılmış ve öğretmenlerden elde edilen datalar SPSS programına işlenmiştir. Data temizliği, sayıltı testleri benzeri ön analiz hazırlıkları yapılmıştır.

Örneklemin niteliklerini saptamak maksadıyla frekans analizi gerçekleştirilmiş ve böylelikle örnekleme ait demografinin nasıl dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Data temizliği basamağından sonra dataların parametrik veya nonparametrik analizlere elverişliliğine karar verebilmek için, Kolmogorov-Simirnov normal dağılım analizi yapılmıştır. Dataların normal dağılım gösterdiğini veya göstermediğini irdelemek maksadıyla Kolmogorov-Simirnov testiyle beraber datalara dönük betimsel analizlerin (mod, medyan, ortalama, basıklık, çarpıklık, vb.) incelenmesi yapılmıştır.

Normal dağılıma dönük analizler sonrasında araştırmanın sorularıyla paralel biçimde data setlerinin demografiye dönük değişkenlerle olan farklılaşmaları ve birbirleriyle ilişkileri elverişli analizlerce yapılmıştır.

İkili grup barındıran demografiye dönük parametrelerin ilgili değişkenlerin puan ortalamalarıyla karşılaştırılması amacıyla “Bağımsız örneklemler t testi”; ikiden fazla grup içeren demografik parametrelerin ilgili değişkenlerin puan ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla da “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” uygulanmıştır. Data setleri arasındaki ikili ilişkiyi incelemek için de ikili parametreler arasında

Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bağımsız parametrelerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ise regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırmaya ait bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyi göz önüne alınarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2018).

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLARI

4.1 Sosyo-demografik Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistiklerin İncelenmesi

Tablo 1.

Örneklemin Sosyo-demografik Özelliklerinin Dağılımı

	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	275	73,5
Erkek	99	26,5
Meslek Kıdemi		
1-6 yıl	80	21,4
7-12 yıl	62	16,6
13-18 yıl	77	20,6
19-24 yıl	73	19,5
25 yıl ve üzeri	82	21,9
Okul Türü		
İlkokul	36	9,6
Ortaokul	139	37,2
Lise	199	53,2
Bulunduğu Okulda Görev Süresi		
0-5 yıl	192	51,3
6-10 yıl	34	9,1
11-15 yıl	57	15,2
16-20 yıl	20	5,3
21 yıl ve üzeri	71	19,0

Çalışmaya 275'i (%73,5) kadın ve 99'u (%26,5) erkek olmak üzere toplamda 74 kişi dahil olmuştur. Katılımcılara ait sosyo-demografik özelliklerine göre dağılımı tablo 1'de sunulmuştur. Katılımcıların 80'i (%21,4) 1-6 yıl arası kıdeme, 62'si (%16,6) 7-12 yıl arası kıdeme, 77'si (%20,6) 13-18 yıl arası kıdeme, 73'ü (%19,5) 19-24 yıl arası kıdeme ve 82'si (%21,9) 25 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Çalışmaya dahil olan öğretmenlerin 36'sı (%9,6) ilkokul, 139'u (%37,2) ortaokul ve 199'u (%53,2) lisede görev yapmaktadır. Katılımcıların 192'si (%51,3) 0-5 yıl arası, 34'ü (%9,1) 6-10 yıl arası, 57'si (%15,2) 11-15 yıl arası, 20'si (%5,3) 16-20 yıl arası

ve 71'i (%19,0) 21 yıl ve daha uzun süredir buldukları aynı okulda görev yapmaktadır.

4.2. Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği (AMYTÖ) ve Okul Mutluluğu Ölçeğine İlişkin Tanımlayıcı İstatistiklerin İncelenmesi

Tablo 2.

Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğine Dair Tanımlayıcı İstatistikler

	N	X	Ss	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık	KS
AMYTÖ	374	57.41	6.18	42	73	.316	-.216	.000
İşbirlikçi YT	374	27.94	5.32	12	35	-.464	-.366	.000
Otoriter YT	374	13.36	4.22	7	24	.615	-.150	.000
İlgisiz YT	374	9.54	2.66	7	17	1.189	.645	.000
Karşı Koyucu YT	374	6.55	2.51	4	14	.831	-.192	.000

Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği ve işbirlikçi yönetim tarzı, otoriter yönetim tarzı, ilgisiz yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutlarına ilişkin betimleyici istatistikler tablo 2’de sunulmuştur. Değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov normal dağılım testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda değişkenlerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Ancak, değişkenlere ait puanların dağılımları ve tanımlayıcı istatistikleri incelendiğinde de normal dağılım gösterdikleri bulunmuştur. Aynı zamanda değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerleri de +1.5 ile -1.5 arasında yer aldığı için değişkenlerin normal dağılım gösterdiği varsayılarak sonraki analizlerde parametrik analizler ile devam edilmiştir.

Tablo 2’de ortaya çıkan verilerden hareketle algılanan müdür yönetim tarzı alt boyutları için ortaya çıkan ortalamalar sırasıyla 27,94 (İşbirlikçi); 13,36 (Otoriter); 9,54 (İlgisiz); 6,55 (Karşı Koyucu)dur. En yüksek ortalama işbirlikçi alt boyutu için elde edilirken; en düşük ortalamaya karşı koyucu alt boyutu için elde edildiği görülmektedir. Buradan yola çıkılarak öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim

tarzlarını “çoğu zaman” işbirlikçi olarak benimsedikleri söylenebilir. Diğer taraftan öğretmenlerin “bazen” düzeyinde müdürlerini otoriter gördükleri, “nadiren” de ilgisiz ve karşı koyucu olarak gördükleri de söylenebilir. Çıkan bu sonuçlar (Yıldırım, 2022; Erten, 2022; Genç, 2021; Kahraman, 2019 ve ark..) çalışmalarının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Öğretmenleri okul yönetimine dahil eden, karar alma aşamasında öğretmen görüşlerini dikkate alan, güvenilir bir ilişki çerçevesinde rehberlik yapan, sıkıntılar çıktığında öğretmenine destek olabilen okul müdürünün işbirlikçi yönetim yaklaşımıyla davrandığı söylenebilir (Gedik ve Üstüner, 2019). Alanoğlu (2019) da yaptığı çalışma sonucunda müdürlerin işbirlikçi yönetim tarzını benimsediklerini ve öğretmenleri karar almaya yüksek düzeyde dahil ettiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin işbirlikçi yönetim tarzı algı düzeylerindeki artış motivasyon düzeyinde de artışı da beraberinde getirmektedir (Sarı, Yıldız ve Canoğulları; 2018). Bu durumun tam tersi olarak da otoriter yönetimden bahsedilebilir. Otoriter yönetimde hiyerarşik bir yapı söz konusu olduğu için iş gören ve yönetici arasında iletişim düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Bu duruma rağmen benzer çalışmalar (Erten, 2022; Akçay ve Sevinç, 2021; Alanoğlu ve Demirtaş, 2020; Yağ, 2019 ve ark..) ve bu çalışma neticesinde otoriter yönetim tarzı algısının da kayda değer bir düzeyde çıktığı söylenebilir. Yıldırım (2022), alanda yapılan benzer çalışmaları ve kendi çalışmasının bulgularını dayanak göstererek otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzlarının okullarda uygulanmasının okula zarar vereceği çıkarımında bulunmaktadır.

Tablo 3.
Okul Mutluluğu Ölçeğine Dair Tanımlayıcı İstatistikler

	N	X	Ss	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık	KS
Okul Mutluluğu	374	98.86	11.65	70	124	-.093	-.696	.032
Fiziksel Donanım	374	12.89	3.29	4	19	-.501	-.495	.000
Öğrenme Ortamı	374	26.27	3.34	16	34	-.152	.024	.000
İş Birliği	374	32.43	3.38	24	40	.269	-.082	.000
Faaliyetler	374	10.88	2.18	5	15	-.491	-.210	.000
Okul Yönetimi	374	16.37	2.52	9	20	-.320	-.308	.000

Okul mutluluğu ölçeği ve fiziksel donanım, öğrenme ortamı, iş birliği, faaliyetler ve okul yönetimi alt boyutlarına ilişkin betimleyici istatistikler tablo 3’te sunulmuştur. Değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kolmogorov-Simirnov normal dağılım testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda değişkenlerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Ancak, değişkenlere ait puanların dağılımları ve tanımlayıcı istatistikleri incelendiğinde de normal dağılım gösterdikleri bulunmuştur. Aynı zamanda değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerleri de +1.5 ile -1.5 arasında yer aldığı için değişkenlerin normal dağılım gösterdiği varsayılarak sonraki analizlerde parametrik analizler ile devam edilmiştir.

Tablo 2’de okul mutluluğuna ait değişkenlerin normal dağılmadığı görülmektedir. Değişkenlerin puan dağılımlarında ve tanımlayıcı istatistiklere göre ise normal dağılım görülmektedir. Tablo 2’de ortaya çıkan verilerden hareketle algılanan okul mutluluğu alt boyutları için ortaya çıkan ortalamalar sırasıyla 32,43 (İş birliği); 26,27 (Öğrenme ortamı); 16,37 (okul yönetimi); 12,89 (Fiziksel donanım); 10,88 (Faaliyetler)’dir. En yüksek ortalama iş birliği alt boyutu için elde edilirken; en düşük ortalamanın faaliyetler alt boyutu için elde edildiği görülmektedir. Buradan yola çıkılarak öğretmenlerin okul mutluluklarında etkili olanın “çoğu zaman” iş birliğinin olduğu söylenebilir. Diğer taraftan öğretmenlerin “bazen” düzeyinde okul mutluluğuna etki eden faktörün öğrenme ortamı olduğu, “nadiren” de okul yönetimi,

fiziksel donanım ve faaliyetler olduğu söylenebilir. Bu araştırmada kullanılan “Okul Mutluluğu Ölçeği”ni geliştirip, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapan Sezer ve Can’ın (2019) yaptığı çalışmanın bulgularına göre öğretmenler genel olarak orta düzeyde okul mutluluğu algılamaktadır. Yine bu çalışmada öğretmenlerin işbirliği içinde olması ve yöneticilerin destek vermesi öğretmenlerin mutluluğunu arttıran en önemli faktör olarak ifade edilmektedir. Diğer taraftan “Fiziksel Donanım” ve “Faaliyetler” alt boyutlarında öğretmenlerin okul mutluluğunu algıladıkları da vurgulanmaktadır.

Uğur’un (2019) çalışmasında elde ettiği bulgulara göre öğretmenlerin okul mutluluğu “iyi” düzeydedir. Aynı çalışmada öğretmenlerin okullarında orta düzeyde pozitif duygulara ve düşük düzeyde negatif duygulara sahip olduğu ifade edilmektedir. Başaran’ın (2022) okul mutluluğuyla öğretmenlerin örgütsel güvenleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasının bulgusuna göre öğretmenlerin okul mutluluğu puanları yüksek düzeydedir ve okul mutluluk puan aritmetik ortalamaları fiziksel donanım boyutuyla düşük; işbirliği boyutunda ise en yüksektir.

4.3. Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği (AMYTÖ) ve Okul Mutluluğu Ölçeğinin Demografik Özellikler ile İlişkisinin İncelenmesi

4.3.1. Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin (AMYTÖ) Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi

Tablo 4.

Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin Cinsiyet Bakımından T Testi Sonuçları

		N	X	Ss	t	p
AMYTÖ	Kadın	275	57.4	6.2	-.061	.951
	Erkek	99	57.44	6.14		
İşbirlikçi YT	Kadın	275	27.9	5.27	-.271	.787
	Erkek	99	28.07	5.46		
Otoriter YT	Kadın	275	13.13	4.2	-1.792	.074
	Erkek	99	14.02	4.25		
İlgisiz YT	Kadın	275	9.7	2.77	1.899	.058
	Erkek	99	9.11	2.28		
Karşı Koyucu YT	Kadın	275	6.66	2.57	1.423	.156
	Erkek	99	6.24	2.35		

Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği ve alt boyutlarının toplam puanının katılımcıların cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla, bir dizi bağlantısız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı puanlarının ortalamaları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır, $t(372) = -.061$, $p > .05$. Benzer şekilde, algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin işbirlikçi yönetim tarzı, otoriter yönetim tarzı, ilgisiz yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Bu bulgular neticesinde algılanan müdür yönetim tarzının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Böylelikle cinsiyet değişkenine göre yöneticinin yönetim tarzının algılanmasında değişiklik olmadığı söylenebilir. Benzer birçok çalışmada da aynı bulgulara ulaşılmış (Başaran, 2017; Argon ve Dilekçi, 2014; Korkut, 2018; Gündüz, 2019; Kahraman, 2019) yola çıkılarak bu çalışma sonucunun tutarlı olduğu söylenebilir. Korkut'un (2018) yaptığı çalışmada da benzer bir sonuç tespit edilerek cinsiyetin yönetim tarzı algısında farklılaşmadığı vurgusu yapılmaktadır. Yönetim tarzları işbirlikçi, otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu alt boyutlarıyla da ayrıca değerlendirildiğinde cinsiyetin yönetim tarzlarını algılamada bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Sari ve Ark'ın (2018), çalışmasında işbirlikçi ve karşı koyucu tarzlarda bir farklılık gözlemlenirken diğer boyutlarda farklılık görülmemektedir. Yavuz (2019), bu bulgu neticesinde erkek öğretmenlerin müdürleri daha emredici daha ilgilenmeyen ve daha karşı koyan olarak algıladığını, kadın öğretmenler de ise müdürlerini daha işbirlikçi algıladığını belirtmektedir. Sarı, Yıldız, Canoğulları'nın (2018), yaptığı çalışmada ise erkek öğretmenlerin müdürlerini işbirlikçi, kadın öğretmenlerin de karşı koyucu olarak algıladıklarını belirtmektedir. Araştırmacılar bu bulgulardan yola çıkarak okul müdürlerini kadın öğretmenlere karşı daha karşı koyucu, otoriter ve ilgisiz olarak nitelendirmekte ve bu durumu öğretmenler arasında cinsiyet ayrımı yapıldığına dair gösterge olarak sunmaktadırlar.

Tablo 5.*Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin Kıdem Yılına Göre ANOVA Sonuçları*

		N	X	Ss	F	p	Fark
AMYTÖ	1-6 yıl ₁	80	57.62	5.68	2.666	.032	4>2
	7-12 yıl ₂	62	56.2	4.35			
	13-18 yıl ₃	77	56.29	6.09			
	19-24 yıl ₄	73	59.29	6.93			
	25 yıl ve üzeri ₅	82	57.65	6.91			
İşbirlikçi YT	1-6 yıl ₁	80	29.45	4.81	3.247	.012	1>4,5
	7-12 yıl ₂	62	27.64	6.47			
	13-18 yıl ₃	77	28.54	5.35			
	19-24 yıl ₄	73	26.82	5.34			
	25 yıl ve üzeri ₅	82	27.14	4.4			
Otoriter YT	1-6 yıl ₁	80	12.12	3.44	5.689	.000	4>1,3 5>1
	7-12 yıl ₂	62	13.61	4.82			
	13-18 yıl ₃	77	12.41	4.49			
	19-24 yıl ₄	73	14.84	4.63			
	25 yıl ve üzeri ₅	82	13.97	3.23			
İlgisiz YT	1-6 yıl ₁	80	9.67	2.4	2.725	.029	4>2
	7-12 yıl ₂	62	8.85	2.14			
	13-18 yıl ₃	77	9.15	2.42			
	19-24 yıl ₄	73	10.19	3.07			
	25 yıl ve üzeri ₅	82	9.73	2.94			
Karşı Koyucu YT	1-6 yıl ₁	80	6.37	2.6	2.605	.036	-
	7-12 yıl ₂	62	6.09	2.42			
	13-18 yıl ₃	77	6.18	2.74			
	19-24 yıl ₄	73	7.23	2.6			
	25 yıl ve üzeri ₅	82	6.8	2.07			

Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği ve alt boyutlarının toplam puanının öğretmenlerin kıdem yılları bakımından farklılaştığı veya farklılaşmadığı, bir dizi tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi neticesinde; öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı puanları, kıdem yılları bakımından istatistik açısından anlamlı farklılık göstermektedir, $F(4,369)=2.666$, $p<.05$. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla Games-Howell çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, 19-24 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı puanlarının ortalamaları ($X=59.29$), 7-12 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı puanlarının ortalamalarından ($X=56.2$) istatistiksel olarak daha yüksektir.

Bu bulgulardan yola çıkılarak öğretmenin kıdem yıllarının algılanan müdür yönetim tarzının algılanmasında değişiklik gösterdiği tespit edilmektedir. 19-24 yıl arası kıdemi olan öğretmenler, kıdemi 7-24 yıl arasında olan öğretmenlere göre müdür yönetim tarzını daha fazla algıladığı söylenebilir. Benzer şekilde Yavuz (2019) ve İşeri (2019) da yaptığı çalışmada kıdemle yönetim tarzı algıyı arasında anlamlı bir farklılığa rastlamıştır. Yıldırım'ın (2022) çalışmasında ise yönetim tarzının kıdem açısından bir farklılık olmadığı görülmektedir. Benzer sonuçlar elde eden Temel (2020) yöneticinin tarzının algılanmasında öğretmenin kıdem etkisinin olmadığını belirterek önemli olanın öğretmen kıdemini değil yöneticinin kıdemi olduğu yorumunda bulunmaktadır.

Benzer şekilde, algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin işbirlikçi yönetim tarzı alt boyutunun puanları da kıdem yılları bakımından istatistik açısından anlamlı farklılaşmaktadır, $F(4,369)= 3.247, p<.05$. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla Games-Howell çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, 1-6 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin işbirlikçi yönetim tarzı puanlarının ortalamaları ($X=29.45$), 19-24 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin işbirlikçi yönetim tarzı puanlarının ortalamalarından ($X=26.82$) ve 25 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin işbirlikçi yönetim tarzı puanlarının ortalamalarından ($X=27.14$) istatistiksel olarak daha yüksektir.

İşbirlikçi yönetim tarzı alt boyutu kıdeme göre değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılaşmaktan bahsetmek mümkün görülmektedir. Çıkan sonuçlara göre 1-6 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algıladığı işbirlikçi yönetim tarzı diğer kıdem yıllarına göre daha yüksek düzeyde görülmektedir. Erten'in (2022) yaptığı çalışmada da benzer bir sonuç elde edildiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlerin 6-10 ve 16-20 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre işbirlikçi yönetim tarzı algısının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak yapılan çalışmanın benzer çalışmalarla paralel sonuçlar elde ettiği söylenebilir. Yavuz (2022) işbirlikçi yönetim tarzının 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmen lehine bir sonuçtan bahsetmektedir.

Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinde otoriter yönetim tarzı alt boyutunun puanları da kıdem yıllarına göre istatistik açısından anlamlı farklılık göstermektedir, $F(4,369)= 5.689, p<.05$. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla Games-Howell çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu

karşılaştırma testi sonucuna göre, 19-24 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin otoriter yönetim tarzı puanlarının ortalamaları ($X=14.84$), 1-6 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin otoriter yönetim tarzı puanlarının ortalamalarından ($X=12.12$) ve 13-18 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin otoriter yönetim tarzı puanlarının ortalamalarından ($X=12.41$) istatistiksel olarak daha yüksektir. Ek olarak, 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin otoriter yönetim tarzı puanlarının ortalamaları ($X=13.97$), 1-6 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin otoriter yönetim tarzı puanlarının ortalamalarından ($X=12.12$) istatistiksel olarak daha yüksektir.

Otoriter yönetim tarzı alt boyutunun kıdem açısından anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu anlamlı farklılık 19-24 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin otoriter yönetim tarzı algısının diğer kıdem yıllarına sahip öğretmenlere kıyasla yüksek olduğu görülmektedir. Diğer taraftan 25 yıl ve üzeri öğretmenlerin otoriter yönetimi algılayışlarının 1-6 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu da görülmektedir. Yavuz (2019) çalışmasında 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin otoriter yönetim tarzı algısının yüksek olduğunu ifade etmektedir. Erten (2022), yaptığı çalışmada kıdem bağlamında otoriter tarzda anlamlı bir farklılığın görülmediğini ifade etmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenin kıdeminin otoriter yönetim algısında yapılan çalışmaya göre farklılık gözlenmektedir.

Paralel şekilde, algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin ilgisiz yönetim tarzı alt boyutunun puanları da kıdem yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaktadır, $F(4,369)= 2.725$, $p<.05$. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Games-Howell çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, 19-24 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin ilgisiz yönetim tarzı puanlarının ortalamaları ($X=10.19$) 7-12 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin ilgisiz yönetim tarzı puanlarının ortalamalarından ($X=8.85$) istatistiksel olarak daha yüksektir.

İlgisiz yönetim tarzının kıdem yıllarına göre algısında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bağlamda 19-24 yıl kıdemi olan öğretmenler 7-12 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre daha fazla ilgisiz yönetim algısına sahiptirler. Kahraman (2019), kıdem azaldıkça yöneticilerin daha ilgisiz olduğunu ifade ederken Çetin ve Bal (2021) kıdem arttıkça öğretmenin ilgisiz yönetim tarzı algılarındaki düzeyin yüksek olduğunu vurgulamaktadır.

Son olarak, algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutunun puanları da kıdem yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir, $F(4,369)= 2.605$, $p<.05$. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Games-Howell çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre ise herhangi iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Karşı koyucu yönetim tarzının kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilirse de gruplar arasında anlamlı bir farklılıktan söz edilememektedir. Kıdem yılına göre yönetim tarzlarına dönük bulgular genel olarak değerlendirildiğinde daha önce yapılan çalışmalarla benzerlik göstermesinin yanında farklılıklar da taşıdığı görülebilmektedir (Erten 2022).

Tablo 6.

Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

		N	X	Ss	F	p	Fark
AMYTÖ	İlkokul ₁	36	60.05	6.23	5.748	.003	1>3
	Ortaokul ₂	139	57.92	6.02			
	Lise ₃	199	56.57	6.14			
İşbirlikçi YT	İlkokul ₁	36	30.33	4.81	4.084	.018	1>2,3
	Ortaokul ₂	139	27.64	5.24			
	Lise ₃	199	27.72	5.37			
Otoriter YT	İlkokul ₁	36	12.94	4.4	.356	.701	-
	Ortaokul ₂	139	13.56	4.39			
	Lise ₃	199	13.3	4.09			
İlgisiz YT	İlkokul ₁	36	10.55	3.54	4.400	.013	1>3
	Ortaokul ₂	139	9.73	2.75			
	Lise ₃	199	9.23	2.35			
Karşı Koyucu YT	İlkokul ₁	36	6.22	2.69	3.246	.040	2>3
	Ortaokul ₂	139	6.97	2.44			
	Lise ₃	199	6.31	2.5			

Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği ve alt boyutlarının toplam puanının öğretmenlerin görev yaptıkları okullara göre farklılaşıp farklılaşmadığı, bir dizi tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı puanları, görev yaptıkları

okullara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir, $F(2,371)= 5.748$, $p<.05$. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı puanlarının ortalamaları ($X=60.05$), lisede görev yapan öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı puanlarının ortalamalarından ($X=55.57$) istatistiksel olarak daha yüksektir.

Öğretmenin görev yaptığı okul türüne göre algıladığı yönetim tarzında anlamlı bir farklılık görülmektedir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin algıladığı müdür yönetim tarzının lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. İşeri'nin (2019) çalışmasında ise farklı bir sonuç göze çarpmaktadır: Lise öğretmenlerinin müdür yönetim tarzına dönük görüşlerinde diğer boyutlara kıyasla anlamlı bir fark gösterdiği ifade edilmektedir.

Benzer şekilde, algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin işbirlikçi yönetim tarzı alt boyutunun puanları da görev yaptıkları okullara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaktadır, $F(2,371)= 4.084$, $p<.05$. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin işbirlikçi yönetim tarzı puanlarının ortalamaları ($X=30.33$), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin işbirlikçi yönetim tarzı puanlarının ortalamalarından ($X=27.64$) ve lisede görev yapan öğretmenlerin işbirlikçi yönetim tarzı puanlarının ortalamalarından ($X=27.72$) istatistiksel olarak daha yüksektir.

Öğretmenin görev yaptığı okula göre yönetim tarzı alt boyutu olan işbirlikçi tarzın anlamlı fark gösterdiği görülmektedir. İlkokul öğretmenlerinin işbirlikçi yönetim tarzı algılarının lise öğretmenlerinin işbirlikçi yönetim tarzı algılarına göre yüksek çıkmaktadır. Çıkan bu sonuç Karadaş ve Özer'in (2021) çalışmasının sonucuyla örtüşmektedir. Araştırmacılar ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlere göre yöneticilerini daha işbirlikçi algıladıkları çıkarımında bulunmaktadır. Güzelgörür, Demirtaş ve Balı'nın (2021) "Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzının Okul İklimi ile İlişkisi" adlı çalışmasında da benzer bir sonuç çıktığı bu bağlamda lise öğretmenlerine göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okul yöneticilerini daha işbirlikçi yönetim tarzının daha baskın olduğu ifade edilmektedir. Argon ve Dilekçi, (2014); Kahraman (2019) sınıf

öğretmenlerinin ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin yönetim tarzlarını daha demokratik ve katılımcı olarak bulduklarını belirtmiştir.

Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin ilgisiz yönetim tarzı alt boyutunun puanları da görev yaptıkları okullara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir, $F(2,371)= 4.400, p<.05$. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ilgisiz yönetim tarzı puanlarının ortalamaları ($X=10.55$) lisede görev yapan öğretmenlerin ilgisiz yönetim tarzı puanlarının ortalamalarından ($X=9.23$) istatistiksel olarak daha yüksektir.

Öğretmenin görev yaptığı okula göre algıladığı ilgisiz yönetim tarzında da anlamlı bir farklılık görülmektedir. İlkokul öğretmenlerinin ilgisiz yönetim tarzı algılarının lisede görev yapan öğretmenlere göre yüksek olduğu görülmektedir. Sarı, Yıldız ve Canonoğulları'nın (2018), yaptığı çalışmada benzer bir sonuçtan bahsedilebilmektedir. Bu çalışmanın bulgusuna göre ilkokul öğretmenleri müdürlerini daha otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu algılamaktadır. Karataş (2020) bulgularında lise öğretmenlerinin ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzını betimlediğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Kahraman (2019) da öğretmenlerin lise yöneticilerini ilkokul yöneticilerine göre daha ilgisiz bulduğundan bahsedilmektedir.

Paralel olarak, algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutunun puanları da görev yaptıkları okullara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaktadır, $F(2,371)= 3.246, p<.05$. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin karşı koyucu yönetim tarzı puanlarının ortalamaları ($X=6.97$), lisede görev yapan öğretmenlerin karşı koyucu yönetim tarzı puanlarının ortalamalarından ($X=6.31$) istatistiksel olarak daha yüksektir.

Karşı koyucu yönetim tarzının algısında da okul türü bakımında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin lise öğretmenlerine göre karşı koyucu yönetim tarzını algılayışlarının daha yüksek olduğu söylenebilmektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu çıkan sonuçtan farklı olarak

Sarı, Yıldız ve Canonoğulları'nın (2018), ilkokul öğretmenlerinin müdürlerini daha otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu algıladığından; Karataş (2020) ise bulgularında lise öğretmenlerinin ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzını algıladığından bahsetmektedir.

Ancak, algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin otoriter yönetim tarzı alt boyutunun puanları ise görev yaptıkları okullara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır, $F(2,371)=.356, p>.05$.

Bu çalışmada algılanan yönetim tarzı alt boyutlarından olan otoriter yönetim tarzı ile görev yapılan okul türü arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemekle birlikte; Karadaş ve Özer'in (2021) değerlendirmesine göre eğitim kademesi arttıkça öğretmenler yöneticileri daha otoriter algılamaktadır. Benzer şekilde Güzelgörür, Demirtaş ve Balı (2021) da lise öğretmenlerinin ilk ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre müdürlerini daha otoriter algıladıklarını ifade etmektedir.

Tablo 7.

Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin Öğretmenlerin Buldukları Okulda Görev Yapma Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları

		N	X	Ss	F	p	Fark
AMYTÖ	0-5 yıl ₁	192	57.1	5.52	3.135	.015	4>1,2,5
	6-10 yıl ₂	34	56.76	6.25			
	11-15 yıl ₃	57	58.29	6.79			
	16-20 yıl ₄	20	61.6	4.72			
	21 yıl ve üzeri ₅	71	56.64	7.23			
İşbirlikçi YT	0-5 yıl ₁	192	29.3	5.1	8.185	.000	1>4,5
	6-10 yıl ₂	34	27.05	6.36			
	11-15 yıl ₃	57	27.54	4.92			
	16-20 yıl ₄	20	25.7	5.27			
	21 yıl ve üzeri ₅	71	25.66	4.61			
Otoriter YT	0-5 yıl ₁	192	12.51	3.97	5.192	.000	4>1
	6-10 yıl ₂	34	14.35	5.29			
	11-15 yıl ₃	57	14.14	4.57			
	16-20 yıl ₄	20	15.9	3.16			
	21 yıl ve üzeri ₅	71	13.88	3.79			
İlgisiz YT	0-5 yıl ₁	192	9.2	2.37	5.800	.000	4>1,2,3,5
	6-10 yıl ₂	34	9.29	2.48			
	11-15 yıl ₃	57	9.49	2.58			
	16-20 yıl ₄	20	12.0	3.14			
	21 yıl ve üzeri ₅	71	9.94	3.03			
Karşı Koyucu YT	0-5 yıl ₁	192	6.09	2.48	5.577	.000	4>1,2 5>1
	6-10 yıl ₂	34	6.05	2.24			
	11-15 yıl ₃	57	7.12	2.73			
	16-20 yıl ₄	20	8.0	2.33			
	21 yıl ve üzeri ₅	71	7.15	2.28			

Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği ve alt boyutlarının toplam puanının öğretmenlerin şu an buldukları okulda görev yapma sürelerine göre farklılaşp farklılaşmadığı, bir dizi tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı puanları, görev sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir, $F(4,369)= 3.135$, $p<.05$. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Games-Howell çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, buldukları okulda 16-20 yıl arası görev

yapan öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı puanlarının ortalamaları ($X=61.6$) buldukları okulda 0-5 yıl arası görev yapan öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı puanlarının ortalamalarından ($X=57.1$), buldukları okulda 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı puanlarının ortalamalarından ($X=56.76$) ve buldukları okulda 21 yıldan uzun süredir görev yapan öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı puanlarının ortalamalarından ($X=56.64$) istatistiksel olarak daha yüksektir.

Bulgular incelendiğinde aynı okulda görev yapma süresinin algılanan müdür yönetim tarzı ile anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Ortaya çıkan bulgulara göre 16-20 yıl arası görev yapan öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı algısının 0-5, 6-10 ve 21 yıldan fazla aynı okulda görev yapan öğretmenlere göre yüksek olduğu görülmektedir. Kahraman (2019) ve Yavuz'un (2019) yaptığı çalışmada benzer bir sonuca varılarak yönetim tarzı ile aynı okulda görev yılı arasında anlamlı bir farklılıktan bahsedilmektedir. Diğer taraftan Yıldırım (2022) ve Erten'in (2022) yaptığı çalışmalarda aynı okulda görev yapma süresi ile müdür yönetim tarzını algılayışı arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu durumda yapılan çalışmaya göre sonucun değişiklik gösterebileceği yorumu yapılabilmektedir.

Benzer şekilde, algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin işbirlikçi yönetim tarzı alt boyutunun puanları da görev sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaktadır, $F(4,369)= 8.185$, $p<.05$. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, buldukları okulda 0-5 yıl arası görev yapan öğretmenlerin işbirlikçi yönetim tarzı puanlarının ortalamaları ($X=29.3$) buldukları okulda 16-20 yıl arası görev yapan öğretmenlerin işbirlikçi yönetim tarzı puanlarının ortalamalarından ($X=25.7$) ve buldukları okulda 21 yıldan uzun süredir görev yapan öğretmenlerin işbirlikçi yönetim tarzı puanlarının ortalamalarından ($X=25.66$) istatistiksel olarak daha yüksektir.

Okulda görev yapılan süre ve müdür yönetim tarzları alt boyutları bakımından değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılaşma olduğu görülebilmektedir. Aynı okulda 0-5 yıl görev yapan öğretmenlerin işbirlikçi yönetim tarzı algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda çalışmadan elde edilen sonuç Yavuz'un (2019) yaptığı çalışmada elde ettiği 1-5 yıl görev yapan öğretmenlerin işbirlikçi yönetim tarzını algılamalarıyla ortak bir özellik gösteriyor denilebilir. Aynı okulda çalışma süresi az

olan öğretmenlerin işbirlikçi yönetim tarzını algılamalarını Kahraman (2019), müdürle çalışma süresinin az olduğunda yöneticilerin daha demokrat algılanabileceği veya yöneticinin yeni başlayanlara demokratik yönetim sergiliyor olabileceği, okula yeni başlayan öğretmenin okulla ilgili düşüncelerinin tam oturmamış olabileceği bu nedenle yöneticiyi demokrat görebileceği şeklinde yorumlamaktadır.

Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin otoriter yönetim tarzı alt boyutunun puanları da görev sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir, $F(4,369)= 5.192, p<.05$. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Games-Howell çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, buldukları okulda 16-20 yıl arası görev yapan öğretmenlerin otoriter yönetim tarzı puanlarının ortalamaları ($X=15.9$), buldukları okulda 0-5 yıl arası görev yapan öğretmenlerin otoriter yönetim tarzı puanlarının ortalamalarından ($X=12.51$) istatistiksel olarak daha yüksektir.

Paralel olarak, algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin ilgisiz yönetim tarzı alt boyutunun puanları da görev sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaktadır, $F(4,369)= 5.800, p<.05$. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, buldukları okulda 16-20 yıl arası görev yapan öğretmenlerin ilgisiz yönetim tarzı puanlarının ortalamaları ($X=12.0$) buldukları okulda 0-5 yıl arası görev yapan öğretmenlerin ilgisiz yönetim tarzı puanlarının ortalamalarından ($X=9.2$), buldukları okulda 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenlerin ilgisiz yönetim tarzı puanlarının ortalamalarından ($X=9.29$), buldukları okulda 11-15 yıl arası görev yapan öğretmenlerin ilgisiz yönetim tarzı puanlarının ortalamalarından ($X=9.49$) ve buldukları okulda 21 yıldan uzun süredir görev yapan öğretmenlerin ilgisiz yönetim tarzı puanlarının ortalamalarından ($X=9.94$) istatistiksel olarak daha yüksektir.

Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutunun puanları da görev sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir, $F(4,369)= 5.577, p<.05$. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Games-Howell çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, buldukları okulda 16-20 yıl arası görev yapan öğretmenlerin karşı koyucu yönetim tarzı puanlarının ortalamaları ($X=8.0$) buldukları okulda 0-5 yıl arası görev yapan öğretmenlerin karşı koyucu yönetim

tarzı puanlarının ortalamalarından ($X=6.09$) ve buldukları okulda 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenlerin karşı koyucu yönetim tarzı puanlarının ortalamalarından ($X=6.05$) istatistiksel olarak daha yüksektir. Ek olarak, buldukları okulda 21 yıldan uzun süredir görev yapan öğretmenlerin karşı koyucu yönetim tarzı puanlarının ortalamaları ($X=7.15$), buldukları okulda 0-5 yıl arası görev yapan öğretmenlerin karşı koyucu yönetim tarzı puanlarının ortalamalarından ($X=6.09$) istatistiksel olarak daha yüksektir.

Yukarıda elde edilen bulgulara göre otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzları ile aynı okulda görev yılı arasında da anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu üç yönetim tarzının da 16 ile 20 arasında görev yapan öğretmenler tarafından algısının diğer yıllara göre yüksek olduğu görülmektedir. Kahraman (2019), öğretmenin çalışma süresi arttıkça okul müdürünü daha otokrat ve ilgisiz olarak göreceğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Çakmak ve Yıldızhan (2012) da öğretmenin aynı okulda çalışma süresinin uzaması neticesinde yöneticileri hakkında başıboş yönetim sergilediklerini düşündüklerini ifade etmiştir. Yavuz (2019) ise araştırmanın bulgularına paralel nitelikte 26 ve üzeri yıla sahip olan öğretmenlerin otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzını algıladıklarını vurgulamaktadır. Diğer taraftan, Güzelgörür, Demirtaş ve Balı (2021) farklı bir bulguya ulaşarak görev süresi 7-8 yıl olan öğretmenlerin yılı daha az olan öğretmenlere göre okul müdürlerini ilgisiz ve karşı koyucu olarak algıladıklarını ifade etmektedir.

4.3.2. Okul Mutluluğu Ölçeğinin Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi

Tablo 8.

Okul Mutluluğu Ölçeğinin Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

		N	X	Ss	t	p
Okul Mutluluğu	Kadın	275	98.36	11.36	-1.374	.170
	Erkek	99	100.24	12.39		
Fiziksel Donanım	Kadın	275	12.59	3.3	-2.908	.004
	Erkek	99	13.7	3.13		
Öğrenme Ortamı	Kadın	275	26.21	3.43	-.647	.518
	Erkek	99	26.46	3.07		
İş Birliği	Kadın	275	32.41	3.24	-.186	.853
	Erkek	99	32.48	3.77		
Faaliyetler	Kadın	275	10.76	2.21	-1.849	.065
	Erkek	99	11.23	2.08		
Okul Yönetimi	Kadın	275	16.38	2.52	.120	.904
	Erkek	99	16.35	2.52		

Okul mutluluğu ölçeği ve alt boyutlarının toplam puanının katılımcıların cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla, bir dizi bağlantısız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul mutluluğu puanlarının ortalamaları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır, $t(372) = -1.374$, $p > .05$. Benzer şekilde, okul mutluluğu ölçeğinin öğrenme ortamı, iş birliği, faaliyetler ve okul yönetimi alt boyutlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Ancak, okul mutluluğu ölçeğinin fiziksel donanım alt boyutu puanlarının ortalamaları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaktadır, $t(372) = -2.908$, $p < .05$. Buna göre, kadın öğretmenlerin fiziksel donanım puanlarının ortalamaları ($X=12.59$), erkek öğretmenlerin fiziksel donanım puanlarının ortalamalarından ($X=13.7$) istatistiksel olarak daha düşüktür.

Elde edilen bulgulara göre cinsiyet bağlamında okul mutluluğunun anlamlı farklılaşmadığı ve okul mutluluğu ölçeğinin alt boyutları olan öğrenme ortamına, iş birliğine, faaliyetlere ve okul yönetimine göre de anlamlı bir farklılaşmanın görülmediği söylenebilir. Diğer taraftan fiziksel donanım alt boyutunda cinsiyete göre

bir farklılaşmadan bahsedilebilir. Kadın öğretmenlerin fiziksel donanımına ilişkin tercihlerinin erkeklere göre zayıf olduğu görülmektedir. Bu çalışma bulgusuna benzer biçimde Başaran (2022) da öğretmenin okul mutluluğunun cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğini ifade etmektedir. Aynı biçimde Özgenel ve Bozkurt (2019) da cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Diğer taraftan Şahin (2020) yaptığı çalışma neticesinde öğretmenlerin algıladığı mutluluk düzeyinde cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılıkla karşılaşmıştır. Bu çalışmaya göre erkeklerin algıladığı mutluluk düzeyi kadınlara göre daha yüksek çıkmıştır.

Bozkurt (2019) da cinsiyetle okul mutluluğu arasında bir farklılığa rastlamamakla beraber okul mutluluk alt boyutu okul yönetimi açısından cinsiyet bakımından farklılığın görüldüğünü ifade etmektedir. Araştırmacının bulgusuna göre kadın öğretmenler mutluluğunda okul yönetimi alt boyutunun algısı erkeklere göre daha yüksektir. Buradan yola çıkılarak okul yönetiminin kadınlar için mutlu bir okul ortamı sağladığı, erkeklerin ise yönetimden yeterince hoşnut olmadığı biçiminde yorumlanmıştır.

Tablo 9.*Okul Mutluluğu Ölçeğinin Kıdem Yılına Göre ANOVA Sonuçları*

		N	X	Ss	F	p	Fark
Okul Mutluluğu	1-6 yıl ₁	80	102.05	12.35	2.817	.025	1>4
	7-12 yıl ₂	62	98.90	12.73			
	13-18 yıl ₃	77	99.12	11.43			
	19-24 yıl ₄	73	95.90	10.97			
	25 yıl ve üzeri ₅	82	98.12	10.33			
Fiziksel Donanım	1-6 yıl ₁	80	13.43	3.61	1.814	.125	-
	7-12 yıl ₂	62	13.15	2.79			
	13-18 yıl ₃	77	12.79	3.32			
	19-24 yıl ₄	73	12.07	3.23			
	25 yıl ve üzeri ₅	82	13.00	3.27			
Öğrenme Ortamı	1-6 yıl ₁	80	27.13	3.52	2.208	.068	-
	7-12 yıl ₂	62	26.19	3.69			
	13-18 yıl ₃	77	26.31	2.94			
	19-24 yıl ₄	73	25.56	3.68			
	25 yıl ve üzeri ₅	82	26.12	2.78			
İş Birliği	1-6 yıl ₁	80	33.30	3.96	2.284	.060	-
	7-12 yıl ₂	62	32.52	3.23			
	13-18 yıl ₃	77	32.51	3.42			
	19-24 yıl ₄	73	31.92	2.82			
	25 yıl ve üzeri ₅	82	31.90	3.23			
Faaliyetler	1-6 yıl ₁	80	11.00	2.19	1.219	.302	-
	7-12 yıl ₂	62	10.68	2.30			
	13-18 yıl ₃	77	10.88	2.21			
	19-24 yıl ₄	73	10.53	1.87			
	25 yıl ve üzeri ₅	82	11.24	2.32			
Okul Yönetimi	1-6 yıl ₁	80	17.20	2.50	4.226	.002	1>4,5
	7-12 yıl ₂	62	16.37	3.19			
	13-18 yıl ₃	77	16.62	2.32			
	19-24 yıl ₄	73	15.82	2.42			
	25 yıl ve üzeri ₅	82	15.85	1.99			

Okul mutluluğu ölçeği ve alt boyutlarının toplam puanının öğretmenlerin kıdem yıllarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı, bir dizi tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; öğretmenlerin okul mutluluğu puanları, kıdem yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık

göstermektedir, $F(4,369)= 2.817$, $p<.05$. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, 19-24 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul mutluluğu puanlarının ortalamaları ($X=102.05$), 1-6 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul mutluluğu puanlarının ortalamalarından ($X=95.9$) istatistiksel olarak daha yüksektir.

Benzer şekilde, okul mutluluğu ölçeğinin okul yönetimi alt boyutunun puanları da kıdem yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaktadır, $F(4,369)= 4.226$, $p<.05$. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, 1-6 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul yönetimi puanlarının ortalamaları ($X=17.2$), 19-24 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul yönetimi puanlarının ortalamalarından ($X=15.82$) ve 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul yönetimi puanlarının ortalamalarından ($X=15.85$) istatistiksel olarak daha yüksektir.

Ancak, okul mutluluğu ölçeğinin fiziksel donanım, öğrenme ortamı, iş birliği ve faaliyetler alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın bulgusuna göre öğretmenlerin okul mutluluğunun kıdem yılına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu anlamlı farklılığın neticesinde 19-24 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin 1-6 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre okul mutluluklarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Korkut'un (2019) yaptığı çalışmada benzer bir sonuç çıkmıştır. Bu çalışma bulgularına göre 21+ yıl kıdemi olan öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının daha yüksek olduğu söylenmektedir. Benzer şekilde Düzgün'ün (2016) çalışması sonucunda 20 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin daha mutlu olduğu yorumu araştırmamızın sonucunu destekler niteliktedir. Bulut'un (2015) ise tam tersi bir bulguya ulaştığı görülmektedir. Bulut, bir yıllık öğretmenin altı yıl ve üzerinde kıdemi olan öğretmenlere göre örgütsel mutluluk algısının yüksek olduğunu belirtmektedir. Araştırmacı bu durumu da öğretmenin yeni atanmış olmasına, mesleğini yeni yapmanın verdiği heyecana bağlamaktadır. Diğer taraftan Eker (2021); Şahin (2020); Özgenel ve Bozkurt (2020); Bozkurt (2019) yaptığı çalışmada okul mutluluğu algısının kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmışlardır.

Çalışmamızın bir diğer bulgusuna göre okul mutluluğunun “okul yönetimi” alt boyutunun kıdeme göre anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmüştür. 1-6 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin “okul yönetimi” alt boyutunda 19-24 ve 25 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre yüksek değer gösterdiği görülmektedir. Okul yönetimi boyutunda göreve yeni başlayan öğretmenlerin algıladıkları okul mutluluk düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Diğer taraftan kıdem arttıkça okul yönetiminin okul mutluluğuna etkisinin azaldığı söylenebilir. Bu bulgulardan farklı olarak Bozkurt (2019) okul mutluluğu “fiziksel donanım” alt boyutunda kıdeme göre farklılık tespit etmiş, “fiziksel donanım”ın 19-24 yıllık kıdemi olan öğretmenlerin algıladığı okul mutluluk düzeyi diğer kıdem yıllarına göre yüksek çıkmaktadır.

Tablo 10.

Okul Mutluluğu Ölçeğinin Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

		N	X	Ss	F	p	Fark
Okul Mutluluğu	İlkokul ₁	36	103.55	11.3	8.081	.000	3<1,2
	Ortaokul ₂	139	100.65	11.48			
	Lise ₃	199	96.76	11.43			
Fiziksel Donanım	İlkokul ₁	36	14.33	2.19	7.199	.001	3<1,2
	Ortaokul ₂	139	13.27	3.3			
	Lise ₃	199	12.36	3.34			
Öğrenme Ortamı	İlkokul ₁	36	28.5	2.77	14.909	.000	1>2,3 2>3
	Ortaokul ₂	139	26.73	3.42			
	Lise ₃	199	25.55	3.15			
İş Birliği	İlkokul ₁	36	33.83	3.53	7.805	.000	3<1,2
	Ortaokul ₂	139	32.91	3.38			
	Lise ₃	199	31.83	3.25			
Faaliyetler	İlkokul ₁	36	10.05	2.51	5.924	.003	2>1,3
	Ortaokul ₂	139	11.31	1.95			
	Lise ₃	199	10.73	2.22			
Okul Yönetimi	İlkokul ₁	36	16.83	2.46	.781	.459	-
	Ortaokul ₂	139	16.41	2.51			
	Lise ₃	199	16.27	2.53			

Okul mutluluğu ölçeği ve alt boyutlarının toplam puanının öğretmenlerin görev yaptıkları okullara göre farklılaşıp farklılaşmadığı, bir dizi tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; öğretmenlerin okul mutluluğu puanları, görev yaptıkları okullara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir, $F(2,371)= 8.081$, $p<.05$. Anlamlı

farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, lisede görev yapan öğretmenlerin okul mutluluğu puanlarının ortalamaları ($X=96.76$), ilkokulda görev yapan öğretmenlerin okul mutluluğu puanlarının ortalamalarından ($X=103.55$) ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin okul mutluluğu puanlarının ortalamalarından ($X=100.65$) istatistiksel olarak daha düşüktür.

Araştırmanın bulgularına göre okul mutluluğu ile görev yapılan okul arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Lisede görev yapan öğretmenlerin ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde okul mutluluğu algıladıkları söylenebilir. Eker'in (2021) çalışmasında da benzer bir bulguya ulaşıldığı söylenebilir. Eker (2021), ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin lisede görev yapan öğretmenlere göre kendilerini daha mutlu olarak algıladıklarını ifade etmektedir. Özgenel ve Bozkurt (2020) da görev yapılan okul türü ile okul mutluluğu arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu çalışma neticesinde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre okullarını daha mutlu bir yer olarak algıladığı söylenmektedir. Bu konuda gerçekleştirilen birçok çalışma (Sezer ve Can, 2019; Şahin 2020; Özgenel ve Bozkurt, 2020; Bozkurt 2019; Moçoşoğlu ve Kaya 2018; Eker 2021) ilkokul öğretmenlerinin diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere göre okul mutluluğu algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Uğur, (2019) ise farklı bir sonuç elde ederek okul türü ile okul mutluluğu arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını söylemektedir.

Benzer şekilde, okul mutluluğu ölçeğinin fiziksel donanım alt boyutunun puanları da görev yaptıkları okullara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaktadır, $F(2,371)=7.199$, $p<.05$. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, lisede görev yapan öğretmenlerin fiziksel donanım puanlarının ortalamaları ($X=12.36$), ilkokulda görev yapan öğretmenlerin fiziksel donanım puanlarının ortalamalarından ($X=14.33$) ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin fiziksel donanım puanlarının ortalamalarından ($X=13.27$) istatistiksel olarak daha düşüktür.

Okul mutluluğu ölçeğinin öğrenme ortamı alt boyutunun puanları da görev yaptıkları okullara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir, $F(2,371)=14.909$, $p<.05$. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla

Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin öğrenme ortamı puanlarının ortalamaları ($X=28.5$) ortaokulda görev yapan öğretmenlerin öğrenme ortamı puanlarının ortalamalarından ($X=26.73$) ve lisede görev yapan öğretmenlerin öğrenme ortamı puanlarının ortalamalarından ($X=25.55$) istatistiksel olarak daha yüksektir. Ve, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin öğrenme ortamı puanlarının ortalamaları ($X=26.73$) lisede görev yapan öğretmenlerin öğrenme ortamı puanlarının ortalamalarından ($X=25.55$) istatistiksel olarak daha yüksektir.

Paralel olarak, okul mutluluğu ölçeğinin iş birliği alt boyutunun puanları da görev yaptıkları okullara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaktadır, $F(2,371)=7.805$, $p<.05$. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, lisede görev yapan öğretmenlerin iş birliği puanlarının ortalamaları ($X=31.83$), ilkokulda görev yapan öğretmenlerin iş birliği puanlarının ortalamalarından ($X=33.83$) ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin iş birliği puanlarının ortalamalarından ($X=32.91$) istatistiksel olarak daha düşüktür.

Okul mutluluğu ölçeğinin faaliyetler alt boyutunun puanları da görev yaptıkları okullara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir, $F(2,371)=5.924$, $p<.05$. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin faaliyetler puanlarının ortalamaları ($X=11.31$) ilkokulda görev yapan öğretmenlerin faaliyetler puanlarının ortalamalarından ($X=10.05$) ve lisede görev yapan öğretmenlerin faaliyetler puanlarının ortalamalarından ($X=10.73$) istatistiksel olarak daha yüksektir.

Ancak, okul mutluluğu ölçeğinin okul yönetimi alt boyutunun puanları da görev yaptıkları okullara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır, $F(2,371)=.781$, $p>.05$.

Okul türü bağlamında çıkan bulgular incelendiğinde okul mutluluğunun alt boyutları olan fiziksel donanım, öğrenme ortamı, iş birliği, faaliyetler boyutlarında okul mutluluğu arasında anlamlı farklılık olduğu söylenebilmektedir. Lisede görev yapan öğretmenlerin “fiziksel donanıma” ve “işbirliğine” bağlı okul mutluluğunun ilkokul ve ortaokula göre düşük düzeyde olduğu; ilkokulda görevli öğretmenlerin “öğrenme ortamına” bağlı okul mutluluğunun ortaokul ve lise öğretmenlerine göre yüksek

düzeyde olduğu; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin “faaliyetlere” bağlı okul mutluluğunun ilkokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir. Diğer taraftan “okul yönetimi” alt boyutunda görev yapılan okul türüne göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Başaran (2022), çalışmasında öğrenme ortamı, işbirliği ve okul yönetimi alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit etmiş ve üç boyutta da farklılığın ilkokul öğretmenleri ile diğer kademelerdeki öğretmenler arasında olduğunu ve bu alt boyutlar açısından ilkokul öğretmenlerinin yüksek düzeyde okul mutluluğuna sahip olduklarını ifade etmektedir. Bozkurt (2019) benzer bir bulguya ulaşarak ilkokul öğretmenleri için fiziksel donanım, öğrenme ortamı ve okul yönetiminin okul mutluluğuna etkisi üzerinde durulmaktadır. Sezer ve Can’ın (2019) işbirliği alt boyutunda ilkokul öğretmenlerinin okul mutluluğunun diğer kademelere göre yüksek olması çalışmamız neticesinde elde edilen lise öğretmenlerinin işbirliği alt boyutunun diğer kademelere göre düşük olması iki çalışmanın bulgularındaki ortak noktalar olduğu söylenebilir.

Sezer ve Can’ın (2019) çalışmasında öğrenme ortamı alt boyutuna dönük bulgu ile çalışmamızdan elde edilen bulgu paralellik göstermektedir. Sezer ve Can, öğrenme ortamının ilkokul öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini ifade etmektedir. İlkokul öğretmenleri, öğrencilerin temel özelliklerini ve becerilerini geliştirme sorumluluğu için pozitif bir yargıya sahip olduğu söylenebilir. İlkokul öğretmenlerinin içsel motivasyonu ve görevine bağlılığı yüksektir (Sezer ve Can, 2019).

Tablo 11.

Okul Mutluluğu Ölçeğinin Öğretmenlerin Buldukları Okulda Görev Yapma Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları

		N	X	Ss	F	p	Fark
Okul Mutluluğu	0-5 yıl ₁	192	100.81	11.70	3.842	.005	1>4,5
	6-10 yıl ₂	34	100.29	10.85			
	11-15 yıl ₃	57	96.25	12.45			
	16-20 yıl ₄	20	95.10	7.85			
	21 yıl ve üzeri ₅	71	96.07	11.20			
Fiziksel Donanım	0-5 yıl ₁	192	13.27	3.17	2.754	.028	-
	6-10 yıl ₂	34	13.65	3.23			
	11-15 yıl ₃	57	11.98	3.54			
	16-20 yıl ₄	20	12.50	1.47			
	21 yıl ve üzeri ₅	71	12.35	3.63			
Öğrenme Ortamı	0-5 yıl ₁	192	26.83	3.33	3.128	.015	1>3
	6-10 yıl ₂	34	26.24	2.99			
	11-15 yıl ₃	57	25.40	3.83			
	16-20 yıl ₄	20	25.60	2.44			
	21 yıl ve üzeri ₅	71	25.69	3.14			
İş Birliği	0-5 yıl ₁	192	32.91	3.63	2.768	.027	1>5
	6-10 yıl ₂	34	32.59	2.51			
	11-15 yıl ₃	57	32.19	3.23			
	16-20 yıl ₄	20	31.30	2.79			
	21 yıl ve üzeri ₅	71	31.58	3.17			
Faaliyetler	0-5 yıl ₁	192	10.94	2.07	2.637	.034	2>1,3
	6-10 yıl ₂	34	11.82	1.57			
	11-15 yıl ₃	57	10.39	2.53			
	16-20 yıl ₄	20	10.40	2.16			
	21 yıl ve üzeri ₅	71	10.83	2.35			
Okul Yönetimi	0-5 yıl ₁	192	16.87	2.60	4.743	.001	1>4,5
	6-10 yıl ₂	34	16.00	2.49			
	11-15 yıl ₃	57	16.28	2.40			
	16-20 yıl ₄	20	15.30	1.38			
	21 yıl ve üzeri ₅	71	15.62	2.39			

Okul mutluluğu ölçeği ve alt boyutlarının toplam puanının öğretmenlerin şu an buldukları okulda görev yapma sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı, bir dizi tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; öğretmenlerin okul mutluluğu puanları, görev sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir, $F(4,369)= 3.842, p<.05$. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Games-Howell

çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, buldukları okulda 0-5 yıl arası görev yapan öğretmenlerin okul mutluluğu puanlarının ortalamaları ($X=100.81$), buldukları okulda 16-20 yıl arası görev yapan öğretmenlerin okul mutluluğu puanlarının ortalamalarından ($X=95.1$) ve buldukları okulda 21 yıldan uzun süredir görev yapan öğretmenlerin okul mutluluğu puanlarının ortalamalarından ($X=96.07$) istatistiksel olarak daha yüksektir.

Benzer şekilde, okul mutluluğu ölçeğinin fiziksel donanım alt boyutunun puanları da görev sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaktadır, $F(4,369)= 2.754$, $p<.05$. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre ise herhangi iki grup arasında anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Okul mutluluğu ölçeğinin öğrenme ortamı alt boyutunun puanları da görev sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaktadır, $F(4,369)= 3.128$, $p<.05$. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, buldukları okulda 0-5 yıl arası görev yapan öğretmenlerin öğrenme ortamı puanlarının ortalamaları ($X=26.83$), buldukları okulda 11-15 yıl arası görev yapan öğretmenlerin öğrenme ortamı puanlarının ortalamalarından ($X=25.4$) istatistiksel olarak daha yüksektir.

Paralel olarak, okul mutluluğu ölçeğinin iş birliği alt boyutunun puanları da görev sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaktadır, $F(4,369)= 2.768$, $p<.05$. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, buldukları okulda 0-5 yıl arası görev yapan öğretmenlerin iş birliği puanlarının ortalamaları ($X=32.91$), buldukları okulda 21 yıldan uzun süredir görev yapan öğretmenlerin iş birliği puanlarının ortalamalarından ($X=31.58$) istatistiksel olarak daha yüksektir.

Okul mutluluğu ölçeğinin faaliyetler alt boyutunun puanları da görev sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaktadır, $F(4,369)= 2.637$, $p<.05$. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Games-Howell çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, buldukları okulda 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenlerin faaliyetler puanlarının

ortalamaları ($X=11.82$), buldukları okulda 0-5 yıl arası görev yapan öğretmenlerin faaliyetler puanlarının ortalamalarından ($X=10.94$) ve buldukları okulda 11-15 yıl arası görev yapan öğretmenlerin faaliyetler puanlarının ortalamalarından ($X=10.39$) istatistiksel olarak daha yüksektir.

Son olarak, okul mutluluğu ölçeğinin okul yönetimi alt boyutunun puanları da görev sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaktadır, $F(4,369)= 4.743, p<.05$. Anlamlı farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Games-Howell çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, buldukları okulda 0-5 yıl arası görev yapan öğretmenlerin okul yönetimi puanlarının ortalamaları ($X=16.87$), buldukları okulda 16-20 yıl arası görev yapan öğretmenlerin okul yönetimi puanlarının ortalamaları ($X=15.3$) ve buldukları okulda 21 yıldan uzun süredir görev yapan öğretmenlerin okul yönetimi puanlarının ortalamalarından ($X=15.62$) istatistiksel olarak daha yüksektir.

Bulgulara göre okul mutluluğu ve öğretmenin şu an bulunduğu okulda görev yapma süreleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılık öğretmenin bulunduğu okulda 0-5 yıl arası görev yapan öğretmenlerin 16-20 yıl ve 21 yıldan uzun süre bulunduğu okulda görev yapan öğretmenlerden okul mutluluğunun yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Özer'in (2020) yaptığı çalışmada öğretmenin örgütsel mutluluk algısıyla aynı okulda görev süresi arasında farklılık olup olmadığı incelenmiş; inceleme sonunda en az iki grup arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu çalışmada 10-12 yıl arası aynı okulda görev yapan öğretmenlerin mutluluk algısı 1-3, 4-6, 7-9 yıl görev yapan öğretmenlerle farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Benzer biçimde 13-15 yıl ile 1-3, 4-6, 7-9 yıl görev yapanlar arasında da örgütsel mutluluk algılarının farklı çıktığı görülmektedir. Demircan (2019) ve Bulut (2015) ise öğretmenin aynı okulda görev yılı ile örgütsel mutluluğu arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Diğer taraftan Uğur (2019), aynı okulda bir yıl çalışan öğretmenin üç yıl çalışan öğretmene göre okul mutluluklarının daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Bulut (2015) ise öğretmenin aynı okulda geçirdiği sürenin okul mutluluğuna etkisi olmadığını belirtmektedir. Bulut ve Demirhan (2020), öğretmenin aynı okulda görev süresinin artmasını olumlu olarak değerlendirmekte uzun süre aynı okulda çalışan öğretmenlerin aitlik duygusunun gelişeceğini ifade etmektedir.

Öğretmenlerin aynı okulda görev süreleri okul mutluluğunun alt boyutlarına göre değerlendirildiğinde "fiziksel donanımla" anlamlı farklılaştığı ama herhangi iki grup

arasında anlamlı farklılaşma görülmediği söylenebilir. Diğer taraftan “öğrenme ortamı” alt boyutuyla aynı okulda görev süresi arasında anlamlı farklılaşma görüldüğü 0-5 yıl aynı okulda görev yapan öğretmenin “öğrenme ortamı” okul mutluluk algısı bakımından 11-15 yıl görev yapan öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkılarak yeni bir okulda göreve başlayan öğretmenler yeni görev yerlerini kendilerini geliştirecekleri bir okul ortamı olarak değerlendirmektedir.

“İş birliği” alt boyutu aynı okuldaki görev süresi arasında da anlamlı farklılaşma görülmektedir. Bu bağlamda 0-5 yıl görev yapan öğretmenlerin “iş birliği” bakımından okul mutluluk algısı 21 yıldan uzun görev yapan öğretmenlere göre yüksek olduğu görülmektedir. Çalıştığı okulda yeni olan öğretmenlerin paylaşım ve etkileşime açık olduğu söylenebilir.

“Faaliyet” alt boyutu ile aynı okul görev süresi arasında da anlamlı farklılık söz konusudur denilebilir. Bu bağlamda 6-10 yıl aynı okulda görev yapan öğretmenlerin “faaliyet” bakımından okul mutluluğu algısı 0-5 ve 11-15 yıl arası görev yapanlardan yüksek olduğu görülmektedir. “Okul yönetimi” alt boyutu ile aynı okulda görev süresi arasında da anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bağlamda 0-5 yıl aynı okulda görev yapan öğretmenlerin “okul yönetimi” bakımından okul mutluluğu algısı 16-20 yıl ve 21 yıldan uzun görev yapan öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir.

4.4. Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği (AMYTÖ) ve Okul Mutluluğu Ölçeği Arasındaki Korelasyonel İlişkinin İncelenmesi

Tablo 12.

Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği ve Okul Mutluluğu Ölçeği Korelasyon Analizi Sonuçları

	AMYTÖ	İşbirlikçi YT	Otoriter YT	İlgisiz YT	Karşı Koyucu YT	Okul Mutluluğu	Fiziksel Donanım	Öğrenme Ortamı	İş Birliği	Faaliyetler	Okul Yönetimi
AMYTÖ	1										
İşbirlikçi YT	.116*	1									
Otoriter YT	.678**	-.453**	1								
İlgisiz YT	.490**	-.479**	.354**	1							
Karşı Koyucu YT	.555**	-.561**	.567**	.562**	1						
Okul Mutluluğu	-.004	.513**	-.244**	-.329**	-.335**	1					
Fiziksel Donanım	.002	.265**	-.149**	-.095	-.205**	.787**	1				
Öğrenme Ortamı	-.010	.372**	-.170**	-.235**	-.278**	.842**	.606**	1			
İş Birliği	.028	.360**	-.142**	-.260**	-.177**	.843**	.497**	.658**	1		
Faaliyetler	-.054	.335**	-.180**	-.286**	-.235**	.718**	.554**	.395**	.561**	1	
Okul Yönetimi	.003	.758**	-.360**	-.490**	-.470**	.725**	.384**	.550**	.544**	.452**	1

*: p<.05, **: p<.01

Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği ve alt boyutları ile okul mutluluğu ölçeği ve alt boyutları arasında ne yönde ve nasıl bir ilişki olduğunu tespit edebilmek amacıyla, bir dizi Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

Okul mutluluğu puanları ile algılanan müdür yönetim tarzı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=-.004, p>.05$). Ancak, okul mutluluğu puanları ile algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin işbirlikçi yönetim tarzı alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve iyi düzeyde bir ilişki vardır ($r=.513, p<.01$). Benzer şekilde, okul mutluluğu puanları ile algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin otoriter yönetim tarzı alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki gözlenmiştir. ($r=-.244, p<.01$). Okul mutluluğu puanları ile algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin ilgisiz yönetim tarzı alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r=-.329, p<.01$). Ek olarak, okul mutluluğu puanları ile algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki görülmektedir ($r=-.335, p<.01$).

Okul mutluluğu ölçeğinin fiziksel donanım alt boyutu puanları ile algılanan müdür yönetim tarzı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=.002, p>.05$). Ek olarak, okul mutluluğu ölçeğinin fiziksel donanım alt boyutu puanları ile algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin ilgisiz yönetim tarzı alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($r=-.095, p>.05$). Ancak, okul mutluluğu ölçeğinin fiziksel donanım alt boyutu puanları ile algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin işbirlikçi yönetim tarzı alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki vardır ($r=.265, p<.01$). Benzer şekilde, okul mutluluğu ölçeğinin fiziksel donanım alt boyutu puanları ile algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin otoriter yönetim tarzı alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki gözlenmiştir. ($r=-.149, p<.01$). Ek olarak, okul mutluluğu ölçeğinin fiziksel donanım alt boyutu puanları ile algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki görülmektedir ($r=-.205, p<.01$).

Okul mutluluğu ölçeğinin öğrenme ortamı alt boyutu puanları ile algılanan müdür yönetim tarzı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=-.010, p>.05$). Ancak, okul mutluluğu ölçeğinin öğrenme ortamı alt boyutu puanları ile algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin işbirlikçi yönetim tarzı alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır

($r=.372, p<.01$). Benzer şekilde, okul mutluluğu ölçeğinin öğrenme ortamı alt boyutu puanları ile algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin otoriter yönetim tarzı alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki gözlenmiştir. ($r=-.170, p<.01$). Okul mutluluğu ölçeğinin öğrenme ortamı alt boyutu puanları ile algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin ilgisiz yönetim tarzı alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r=-.235, p<.01$). Ek olarak, okul mutluluğu ölçeğinin öğrenme ortamı alt boyutu puanları ile algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki görülmektedir ($r=-.278, p<.01$).

Okul mutluluğu ölçeğinin iş birliği alt boyutu puanları ile algılanan müdür yönetim tarzı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=.028, p>.05$). Ancak, okul mutluluğu ölçeğinin iş birliği alt boyutu puanları ile algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin işbirlikçi yönetim tarzı alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır ($r=.360, p<.01$). Benzer şekilde, okul mutluluğu ölçeğinin iş birliği alt boyutu puanları ile algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin otoriter yönetim tarzı alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki gözlenmiştir. ($r=-.142, p<.01$). Okul mutluluğu ölçeğinin iş birliği alt boyutu puanları ile algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin ilgisiz yönetim tarzı alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r=-.260, p<.01$). Ek olarak, okul mutluluğu ölçeğinin iş birliği alt boyutu puanları ile algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki görülmektedir ($r=-.177, p<.01$).

Okul mutluluğu ölçeğinin faaliyetler alt boyutu puanları ile algılanan müdür yönetim tarzı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r=-.054, p>.05$). Ancak, okul mutluluğu ölçeğinin faaliyetler alt boyutu puanları ile algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin işbirlikçi yönetim tarzı alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır ($r=.335, p<.01$). Benzer şekilde, okul mutluluğu ölçeğinin faaliyetler alt boyutu puanları ile algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin otoriter yönetim tarzı alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki gözlenmiştir. ($r=-.180,$

$p < .01$). Okul mutluluğu ölçeğinin faaliyetler alt boyutu puanları ile algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin ilgisiz yönetim tarzı alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.286$, $p < .01$). Ek olarak, okul mutluluğu ölçeğinin faaliyetler alt boyutu puanları ile algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki görülmektedir ($r = -.235$, $p < .01$).

Okul mutluluğu ölçeğinin okul yönetimi alt boyutu puanları ile algılanan müdür yönetim tarzı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yoktur ($r = .003$, $p > .05$). Ancak, okul mutluluğu ölçeğinin okul yönetimi alt boyutu puanları ile algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin işbirlikçi yönetim tarzı alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır ($r = .758$, $p < .01$). Benzer şekilde, okul mutluluğu ölçeğinin okul yönetimi alt boyutu puanları ile algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin otoriter yönetim tarzı alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki gözlenmiştir. ($r = -.360$, $p < .01$). Okul mutluluğu ölçeğinin okul yönetimi alt boyutu puanları ile algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin ilgisiz yönetim tarzı alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.490$, $p < .01$). Ek olarak, okul mutluluğu ölçeğinin okul yönetimi alt boyutu puanları ile algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutu puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki görülmektedir ($r = -.470$, $p < .01$).

Bu çalışmada algılanan müdür yönetim tarzı ile okul mutluluğu arasındaki ilişki incelenmiştir. Ortaya çıkan bulgulara ($r = -.004$, $p > .05$) göre okul mutluluğu ile algılanan müdür yönetim tarzı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir. Diğer taraftan okul mutluluğu ile algılanan yönetim tarzı alt boyutlarından işbirlikçi yönetim tarzı arasında pozitif yönde iyi düzeyde anlamlı bir ilişki görülürken; otoriter alt boyutunda negatif yönde orta düzeyde, ilgisiz ve karşı koyucu alt boyutlarında ise negatif yönde zayıf bir anlamlı ilişkinin olduğu söylenebilir.

Okul mutluluğunun fiziksel donanım alt boyutu ile algılanan müdür yönetim tarzı arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Diğer taraftan fiziksel donanım alt boyutu ile ilgisiz yönetim tarzı arasında da bir ilişkiye rastlanmazken işbirlikçi yönetim tarzı ile pozitif yönde zayıf bir ilişki görülmektedir. Bunun yanında fiziksel donanım alt

boyutunun otoriter ve karşı koyucu yönetim tarzlarıyla da aralarında negatif yönlü zayıf düzeyde bir ilişkiden bahsedilebilmektedir.

Okul mutluluğunun diğer bir alt boyutu olan öğrenme ortamı ve algılanan müdür yönetim tarzı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı fakat işbirlikçi yönetim tarzı alt boyutu ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğrenme boyutu alt boyutunun otoriter, ilgisiz, karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutlarıyla negatif yönlü zayıf anlamlı bir ilişkinin de olduğu söylenebilir.

Okul mutluluğu alt boyutlarından olan işbirliği ile algılanan müdür yönetim tarzı arasında anlamlı bir ilişki görülmemekle beraber; işbirlikçi yönetim tarzı alt boyutu ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir. Diğer taraftan okul mutluluğu alt boyutu işbirliği ile yönetim tarzı alt boyutları olan otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu boyutlarında ise negatif yönlü zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir.

Okul mutluluğunun diğer bir alt boyutu olan faaliyetler ile algılanan müdür yönetim tarzı arasında da anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Faaliyetler alt boyutu ile işbirlikçi yönetim tarzı alt boyutu arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülürken; otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutları arasında negatif yönlü zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir.

Okul mutluluğunun bir başka alt boyutu okul yönetimi ile algılanan müdür yönetim tarzı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamakla beraber işbirlikçi yönetim tarzı alt boyutuyla pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir. Diğer taraftan otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutları ile negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmektedir.

Alan yazında doğrudan okul mutluluğu ile algılanan müdür yönetim tarzı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Benzer bir çalışma olarak Bulut ve Demirhan'ın (2020) "eğitim kurumlarında yönetsel tarz ve örgütsel mutluluk" adlı çalışması örnek gösterilebilir. Bu çalışma neticesinde okul yönetim tarzı ile öğretmenlerin mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmış; yöneticilerin tarzlarının birçok öğretmene kabul gördüğü ve öğretmenin mutluluk düzeyini arttıracak biçimde yönetim tarzlarını hayata geçirmelerinin öğretmenin performansı ve birlikteliği için kritik olduğu vurgusu yapılmıştır. Benzer bir başka çalışma ise Eker'in (2021), "okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özellikleri

ile öğretmenlerin örgütsel mutluluğu” arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışması gösterilebilir. Bu çalışma neticesinde yöneticinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenin okul mutluluğuna dair olumlu bir etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

4.5. Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeği (AMYTÖ) ve Okul Mutluluğu Ölçeği Arasındaki Yordayıcı (Regresyon) İlişkinin İncelenmesi

Tablo 13.

Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin Okul Mutluluğu Ölçeği Üzerindeki Yordayıcı Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

		B	Standart Hata	β	T	R	R²	F	p
Model 1	Sabit	67.464	2.775	-	24.315	.513	.263	132.7	.000
	İşbirlikçi YT	1.124	.098	.513	11.520				
Model 2	Sabit	75.194	4.528	-	16.608	.522	.272	69.32	.000
	İşbirlikçi YT	1.009	.111	.461	9.129				
	İlgisiz YT	-.476	.221	-.109	-2.154				

Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin okul mutluluğu ölçeğinin anlamlı bir yordayıcı olup olmadığını tespit etmek amacıyla stepwise regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre, model 1’de işbirlikçi yönetim tarzı puanları okul mutluluğunu istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır, $R=.513$ $R^2=.263$, $F(1,372)=132.7$, $p<.01$. Buna göre, bireylerin okul mutluluğu puanlarına ait varyansın %27’sinin işbirlikçi yönetim tarzı puanları ile açıklandığı ifade edilebilir.

Model 2’de ise bu kez işbirlikçi yönetim tarzı ve ilgisiz yönetim tarzı puanları modele dahil olmuştur. Buna göre ise, işbirlikçi yönetim tarzı puanları ve ilgisiz yönetim tarzı puanları birlikte okul mutluluğunu istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır, $R=.522$ $R^2=.272$, $F(2,371)=69.32$, $p<.01$. Ve bireylerin okul mutluluğu puanlarına ait varyansın %27’sinin işbirlikçi yönetim tarzı puanları ve ilgisiz yönetim tarzı puanları ile birlikte açıklandığı ifade edilebilir.

Algılanan müdür yönetim tarzlarından işbirlikçi yönetim tarzının, öğretmenlerin okul mutluluğunu anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Buna göre okul yöneticisinin işbirlikçi yönetim tarzı öğretmenlerin okul mutluluğundaki toplam varyansın %27'sini açıklamaktadır.

Algılanan müdür yönetim tarzı ile örgütsel sinizim (Gedik ve Üstüner 2018), okul iklimi (Güzelgörür, Demirtaş ve Balı, 2021), mesleki motivasyon (Arı, Yıldız ve Canoğulları 2018), örgütsel sessizlik davranışları (Erten 2019), okulların sosyal sermaye düzeyi (Baki 2022) mesleki profesyonellik (Yavuz, 2019) arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar da tespit edilmiştir. Yapılan tüm bu çalışmalarda çalışmamızın bulgusundan farklı olarak müdür yönetim tarzı ile anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu görülmektedir. Diğer taraftan algılanan müdür yönetim tarzı alt boyutlarından işbirlikçi yönetim tarzı ile tüm yapılan çalışmalarda en yüksek ilişkiye rastlanmıştır. Bu yönüyle yönetim tarzıyla ilgili yapılan bu çalışmaların bulguları çalışmamızın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Arı, Yıldız ve Canoğulları'na (2018) göre okul müdürünün işbirlikçi tarzı benimseme seviyesi arttıkça öğretmenlerin motivasyon seviyeleri artacaktır. Güzelgörür, Demirtaş ve Balı,'ya (2021) göre ise müdürün işbirlikçi tarzı benimsemesinin öğretmende okul iklimi algısını daha olumlu hale getirecektir. Gedik ve Üstüner (2018), öğretmenlerde örgütsel sinizmi azaltmak isteyen müdürlerin işbirlikçi tarzı sergilemesi gerektiğine işaret etmektedir. Erten (2019), örgütsel sessizliğin düşmesinde işbirlikçi yönetim tarzının etkili olduğunu ifade etmektedir.

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu çalışmada KKTC Millî Eğitim Bakanlığına bağlı tüm kademedeki öğretmenlerin görüşleri baz alınarak algılanan yönetim tarzı ile okul mutluluğu arasındaki ilişki incelenmek amaçlanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin ciddi bir çoğunlukla kadın öğretmenler olduğu gözlenmektedir. Bu sonuç KKTC devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyet bağlamında oranına denk düştüğü söylenebilir. Araştırmanın temel konularından biri olan algılanan müdür yönetim tarzına ilişkin bulgulara bakıldığında gözle görülür bir düzeyde öğretmenlerin işbirlikçi yönetim tarzını benimsedikleri, en düşük düzeyde ise karşı koyucu yönetim tarzını benimsedikleri görülmektedir. Diğer taraftan araştırmanın ikinci temel konusu olan okul mutluluğu bağlamında araştırmanın bulgularından öğretmenlerin iş birliği alt boyutunu en yüksek düzeyde, faaliyetler alt boyutunu ise en düşük düzeyde algıladığı söylenebilir.

Algılanan müdür yönetim tarzı cinsiyet bağlamında anlamlı bir farklılık görülmemekle beraber cinsiyet farklılığının yönetim tarzını algılamada bir etken olmadığı söylenebilir. Diğer taraftan yönetim tarzları alt boyutları bağlamında cinsiyet faktörü değerlendirildiğinde yine anlamlı bir farklılaşmadan bahsedilememektedir.

Araştırmada öğretmenin kıdemi ile algıladığı müdür yönetim tarzı arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bağlamda 19-24 yıl arası göreve ark.,e olan öğretmenler en yüksek düzeyde yönetim tarzını algılamakta en düşük düzeyde ise 7-12 yıl arası kıdemi olan öğretmenler olduğu söylenebilir. Öğretmenin kıdem yılı ile işbirlikçi yönetim tarzı alt boyutu arasındaki anlamlı ilişki 1-6 yıl kıdemi olan öğretmenlerin yüksek düzeyde etkilendikleri; 19-24 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin otoriter ve ilgisiz yönetim tarzı algılarının yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmada öğretmenin görev yaptığı okul türü ile algıladığı müdür yönetim tarzı arasında bir ilişki olduğu; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin müdür tarzı algılamalarının yüksek olduğu sonucu çıkmıştır. Görev yapılan okul türünün yönetim tarzı alt boyutlarına göre değerlendirilmesinde ise, işbirlikçi ve ilgisiz yönetim tarzı alt boyutlarının ilkokul öğretmenlerince yüksek algılandığı; karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutunun ortaokul öğretmenlerince yüksek algılandığı sonucu çıkmıştır.

Diğer taraftan otoriter yönetim alt boyutuyla ilgili anlamlın bir farklılık görülmemektedir.

Öğretmenlerin buldukları okulda görev süreleri ve algılanan müdür yönetim tarzı arasında anlamlı bir farklılığın olduğu bu çerçevede aynı okulda 16-20 yıl görev yapan öğretmenlerin yönetim tarzı algılarının yüksek olduğu sonucu çıkmıştır. Aynı okuldaki görev süresi ve yönetim tarzları alt boyutları bakımından değerlendirildiğinde: 0-5 yıl aynı okulda görev yapan öğretmenlerin işbirlikçi yönetim tarzı algısının yüksek olduğu; 16-20 yıl aynı okulda görev yapan öğretmenlerin otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı algılarının yüksek olduğu sonucu da çıkmaktadır.

Araştırmanın bir sonucu olarak okul mutluluğu ve cinsiyet arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığıdır. Benzer şekilde okul mutluluğu alt boyutları olan öğrenme ortamı, iş birliği, faaliyetler ve okul yönetimi ile cinsiyet arasında da anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Diğer taraftan fiziksel donanım alt boyutunda cinsiyete göre bir farklılık gözlemlenmiştir.

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre öğretmenin kıdemi ile okul mutluluğu arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bulgulardan elde edilen sonuçlarda 19-24 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin okul mutluluğu algısının yüksek olduğu görülmektedir. Okul mutluluğu alt boyutları kıdem yıllarına göre değerlendirildiğinde okul yönetimi alt boyutunda 1-6 yıl kıdemi olan öğretmenlerin puanlarının yüksek çıktığı görülmektedir. Diğer taraftan fiziksel donanım, öğrenme ortamı, iş birliği ve faaliyetler alt boyutlarında kıdeme göre bir farklılaşma görülmemektedir.

Araştırmada okul türü ile okul mutluluğu arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu gözlemlenmektedir. Bu bağlamda lisede görev yapan öğretmenlerin diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere göre okul mutluluğu algılarının düşük olduğu görülmektedir. Diğer taraftan lisede görev yapan öğretmenlerin okul mutluluğu fiziksel donanım ve işbirliği alt boyutu bakımından da mutluluk algısının düşük olduğu görülmektedir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin öğrenme ortamı, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ise faaliyetler bakımından okul mutluluğu algılarının yüksek olduğu gözlemlenmektedir.

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre öğretmenin aynı okulda görev yaptığı süre ile okul mutluluğu arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bağlamda 0-5 yıl aynı

okulda görev yapan öğretmenlerin okul mutluluk algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenin aynı okuldaki görev süresi ile okul mutluluğu alt boyutu öğrenme ortamı, işbirliği, faaliyetler, okul yönetimi arasında da anlamlı farklılık görülmektedir. Çıkan sonuçlara göre 0-5 yıl aynı okulda görev yapan öğretmenin öğrenme ortamı, iş birliği, okul yönetimi alt boyutunda algılarının yüksek olduğu, 6-10 yıl aynı okulda görev yapan öğretmenin ise faaliyetler alt boyutunda okul mutluluğu algısının yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularında okul mutluluğu ile müdür yönetim tarzı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucu çıkmıştır. Diğer taraftan okul mutluluğu ile yönetim tarzı alt boyutu işbirlikçi tarz arasında anlamı, pozitif yönde iyi düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutlarıyla okul mutluluğu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki de görülmektedir. Araştırmanın bir başka sonucuna göre okul mutluluğu alt boyutları fiziksel donanım, öğrenme ortamı, iş birliği, faaliyetler, okul yönetimi ile algılanan müdür yönetim stili arasında da bir ilişki görülmemektedir.

Araştırmada algılanan müdür yönetim tarzlarından işbirlikçi yönetim tarzının öğretmenlerin okul mutluluğunu anlamlı bir biçimde yordadığı sonucu çıkmıştır.

5.2. Öneriler

Öğretmenler tarafından algılanan müdür yönetim tarzı ile okul mutluluğu arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırmada ortaya çıkan sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Araştırma sonucuna göre işbirlikçi yönetim tarzı ile okul mutluluğu arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir. Bu bağlamda yöneticiliğe yeni başlayan okul müdürlerine işbirlikçi yönetim tarzına uygun davranışlarda bulunması gerektiği önerilebilir.
2. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin yönetim tarzının öğretmenin okul mutluluk algısını olumlu/olumsuz düzeyde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda okul müdürlerinin otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzlarını değil işbirlikçi yönetim tarzını sergilemesi önerilmektedir.
3. Okul müdürlerinin işbirlikçi yönetim tarzını benimseyerek öğretmenleri karar alma süreçlerine dahil etmeleri, yetkileri paylaşabilmeleri; otokratik

davranmamaları, öğretmen fikirlerine ilgisiz kalmamaları, yeniliklere karşı açık olup karşı koyucu davranış sergilememeleri önerilmektedir.

4. Okul müdürlerinin en etkili yönetsel davranışları sergileyebilmeleri için yönetim tarzları ile ilgili farkındalık oluşturacak, mesleki gelişimlerini destekleyecek kurs, seminer, konferans gibi eğitimler verilebilir.
5. Eğitim sisteminin en önemli yapı taşlarından birinin yönetici olduğu düşünülürse müdür/müdür yardımcısı seçilme, atanma kriterlerinin belirlenmesinde bilimsel çalışmaların dikkate alınması önerilir.
6. Araştırmada elde edilen bulguya göre uzun süre aynı okulda görev yapan öğretmenlerin müdür yönetim tarzını otoriter, ilgisiz ve karşı koyucu olarak algıladıkları görülmektedir. Diğer taraftan aynı okulda görev süresi yeni olan öğretmenlerin ise müdürü işbirlikçi olarak algıladıkları görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak öğretmenlerin belirli bir yıldan sonra rotasyona tabi olması önerilebilir.
7. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanıldığı için bulgular öğretmenlerin anketlere vermiş olduğu cevaplarla sınırlanmıştır. Bu konuda nitel araştırma yöntemi kullanılarak bir araştırma yapılması konunun daha kapsamlı değerlendirilmesini sağlayacağı düşünülmektedir.
8. Okulun tek bileşeni müdür ve öğretmen olmadığı öğrencinin bu bağlamda önemli bir faktör olduğu hesaba katılırsa müdür yönetim tarzı algısının öğrenci boyutuyla da değerlendirilip okul mutluluğuna katkısı araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdurrezzak, S. ve Üstüner, M. (2019). Algılanan müdür yönetim tarzı ve içsel motivasyonun öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 151-168.
- Açıkalın, A. (2016). *Toplumsal, kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde etkili yönetici davranışları*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıl, Y. (2020). *Okul yönetiminde yönetim süreçlerinin etkililiği ile örgütsel adalet arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K. ve Verhaeghe, J. P. (2007). *The wellbeing of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture*. *Educational Studies*, 33(3), 285-298.
- Agrusa, J. ve Lema, J. D. (2012). *An examination of Mississippi gulf coast casino management styles with implications for employee turnover*. *UNLV Gaming Research ve Review Journal*. 11(1), 13-26.
- Akçay, P. (2020). Okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzlarının değerler çerçevesinde İncelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 19-32.
- Akçay, P. ve Sevinç, H. (2021). Okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzları ve öğretmenlerin özerkliği üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1173-1201.
- Akçit, V., Barutçu, E. ve Akşit, İ. (2018). Kurt Lewin'in liderlik tarzları ile örgütsel sapma ilişkisinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 209-225.
- Alanoğlu, M. ve Demirtaş, Z.(2020). Bürokratik okul yapısı ile müdür yönetim tarzları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 199-213.
- Arbabi, A. ve Mehdinezhad, V. (2012). School principals' collaborative leadership

style and relation it to teachers' self-efficacy. *International Journal of Research Studies in Education Available*, 1 (1), 1-11.

Arens, A. K., ve Morin, A. J. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108, 800-813.

Argon, T. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 15(1), 377-404.

Argon, T. ve Dilekçi, Ü. (2014). Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzları ve kurumsal itibara yönelik algıları arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 161-181.

Arıkan, R. (2004). *Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama*. Ankara: Asil Yayın.

Aristoteles, (2007). *Nikomakhos'a Etik* (S. Babür, Çev.). Ankara: Bilgesu Yayıncılık.

Arlı, D. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim biçimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi.

Arslan, S. (2017). Yönetim Sürecinde Otorite Kullanımı ve Ortaya Çıkan Sorunların Değerlendirilmesi: Eleştirel Bir Yaklaşım. *Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-18.

Arslan, Y. (2018). *Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki*. Doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arslan, Y. ve Polat, S. (2017). Adaptation of well-being at work scale to Turkish. educational administration: *Theory and practice*, 23(4), 603-622.

Asar, R. (2018). Çalışanın işe tutulması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(2), 33-43.

Athos, A. G., ve Pascale, R. T. (2000). *Japon Yönetim Sanatı*. (Ü. Çağlar, Çev.) İstanbul: İz Yayıncılık.

Atkinson, C., Lucas, R. ve Hall, L. (2011). Flexible Working and Happiness in the NHS. *Employee Relations*. 33(2,) 88-105.

- Aydoğan, İ. (2013). *Örgüt ve yönetim kuramları, kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aytürk, N. (1999). *Yönetim sanatı*, (3.baskı). Ankara: Yargı Basımevi.
- Aytürk, N. (2010). *Örgütsel ve yönetsel davranış*. Ankara: Detay Yayınları.
- Bağdatlı, A. (2005). *Değişen ilköğretim programlarındaki 4. sınıf fen ve teknoloji dersinin taslak öğretim programının öğrenci başarısına etkisi ve sınıf öğretmenlerinin programa ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut gelecek durum karşılaştırması: eğitim kurumu yöneticilerinin algularına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 73-84.
- Bakkalbaşı, İ. O. (2017). Yönetim biliminin doğuşu ve ilk temsilcileri hakkında bir tartışma. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 39(2), 431-452.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2019). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Balyer, A. (2017). *Eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*, İstanbul, Kariyer Yayınları.
- Barutçugil, İ. (2004). İnsanı ve organizasyonu anlamak. C. Başoğlu (Ed.), *Organizasyonlarda duyguların yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Gül.Başaran,
- İ. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri* (3.baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Başaran, İ. E.(2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul*. Ankara: Feryal.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetsel davranış*. Ankara: Nobel.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Yayın.

- Başaran, İ. E. ve Çınkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sisteminde okul yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Başaran, M. ve Güçlü, N. (2018). Okul Yöneticilerinin yönetim biçimleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 949-963.
- Batmaz, M. (2012). *Yöneticilerin yönetim tarzlarının iş doyumlarına etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Becerem, E. (2012). *Duygusal ve sosyal zekamız*. İstanbul: Postiga Yayınları.
- Bektaş, M. (2014). *Yönetim tarzlarının örgütlerdeki informal iletişim kanallarına etkisi: Burdur ili kamu kurumları örneği*. Doktora tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bergeron, P. G. (1995). *La gestion dynamique*. Gaeten morin éditeur, Montreal, Paris, Casablanca.
- Besler, S. (2012). *Yönetim ve yönetim bilimi*. S. Besler, Ö. Oktal (Ed.), *Yönetim Bilimi I* (2-22). Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C.(1983) *Eğitim yöneticiliği*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bird, J. M. ve Markle, R. S. (2012). Subjective well-being in school environments: Promoting positive youth development through evidence-based assessment and intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 61-66.
- Borman, W., Penner, L., Allen, T. ve Motowidlo, S. (2001). Personality Predictors of Citizenship Performance. *International Journal of Selection and Assessment*, 9: 52-69.
- Bozdoğan, K., ve Sağnak, M. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrenme iklimi arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 137-145.
- Bradburn, N. M., ve Caplovitz, D. (1965). *Reports on happiness. A pilot study of behavior related to mental health*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.
- Brouskeli, V., Kaltsi, V., ve Maria, L. (2018). *Resilience and occupational well-being*

of secondary education teachers in Greece. Issues in Educational Research, 28(1), 43-60.

- Bruckner, P. (2012). *Ömür Boyu Esenlik*. (B. Uzma, Frans. Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Buluç, B. (1998). Bilgi çağı ve örgütsel liderlik. *Yeni Türkiye Dergisi*, 4(20), 1205–1213.
- Bulut A. ve Demirhan, G. (2020). Eğitim kurumlarında yönetsel tarz ve örgütsel mutluluk. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 162-176
- Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: Bir norm çalışması*. Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Eğitim yöneticisinin yeterlilikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1998). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış, uygulama* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2003). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. (2. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cafoğlu, Z. (2007). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Campbell, A., Converse, P. E. ve Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. Russell Sage Foundation, 600.
- Carver, C. S. (2003). *Pleasure As a Sign You Can Attend to Something Else: Placing Positive Feelings Within a General Model of Affect*. *Cognition and Emotion*, 17, 241-261.
- Celep, C. (1990). *Yönetici davranışının personelin iş başarısına etkisi ve KİT örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin

rolü, *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.

- Cengiz, S. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim tarzlarının öğretmenleri yıldırma (mobbing) düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(147).
- Cesur, M. (2005). *Kastamonu ili ortaöğretim okulları yöneticilerinin yönetim biçimleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Chen, W. C. (2012). *How education enhances happiness: Comparison of mediating factors in four East Asian countries*. *Social indicators research*, 106(1), 117-131.
- Claude, S. ve George, Jr. (1974). *La gestion-les grands courants des origines À nos jour*. Les éditions internationales, Paris.
- Clemens, J. K. ve Mayer, D. F. (2001). *Klasiklerden liderlik dersleri*. (M. Karaş, Çev.). İstanbul: MediaCat Kitapları.
- Comte-Sponville, A. (2012). *Büyük Erdemler Risalesi*, (1. Baskı.) (İ. Ergüden, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Cotton, P., ve Hart, P. M. (2003). Occupational wellbeing and performance: A review of organisational health research. *Australian Psychologist*, 38(2), 118-127.
- Covey, S. R. (2005). *8'inci alışkanlık*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Çalık, C. (2007). Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: kavramsal bir çözümleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-139.
- Çalık, T. (2003). *Performans Yönetimi Tanımlar Kavramlar İlkeler*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Çelik, Ş. (2008). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal zekâ açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Çelik, V. (2012). *Okul kültürü ve yönetimi*. (5.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikten, M. (2008). *Okul örgütü ve yönetimi*. V. Çelik (Ed.), Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çetin, B. ve Bal, A. (2021). Okul müdürlerinin yönetim tarzı ile okul iklimi arasındaki ilişkinin analizi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 1(1), 16-30.
- Çetin, S., ve Polat, S. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 171-182.
- Çoroğlu, C. (2003). *İş dünyasında geleceğin yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayın.
- Daft, R.L. (2003). *Management*. USA: Thomson South Western
- Demir, R. (2017). *Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi:
- Demir, R., Murat, M. (2017). Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7 (13), 349-378.
- Demirtaş, H. (2016). Yönetim kuram ve yaklaşımları eğitiminin ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi paradigmalarına etkileri. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 49-70.
- Diener, E. (2000). *Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index*. American Psychological, 55: 34-43.
- Diener, E. (2009). The science of well-being: The collected works of Ed Diener. *Social Indicators Research Series*, 37.
- Diener, E., Oishi, S., ve Lucas, R. E. (2003). *Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life*. Annual Review of Psychology, 54(1), 403-425.
- Dilekçi, Ü. ve Argon, T. (2014). Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzları ve kurumsal itibara yönelik algıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 9 (2), 161-181.

- Doğan, M. (1998). *İşletme ekonomisi ve yönetimi*. İZmir: Anadolu Matbaası.
- Dost, M. T. (2004). *niversite ğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dş, İ. (2011). *Ortaöğretim ğrencilerinin başarısızlık nedenlerine ilişkin ğretmen görüşleri*. Milli Eğitim, 190, 72-91.
- Dş, İ. (2013). *Mutlu okul*. Kahramanmaraş Stğ İmam Üniversitesi, Eğitim ve Bilim, 38 (170), 266 – 280.
- Drucker, P. (2012). *Yönetim*. İstanbul: Optimist Yayınları.
- Duran, A. (2016). *Okul yöneticilerinin mutluluk düzeylerinin öz-yeterlikleriyle ilişkisi (Amasya İli rneği)*. Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ege, N. (2018). *rgtsel sessizlik ve mutluluk ilişkisinin incelenmesi: Gediz Elektrik Dağıtım A.ř. rneği*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı.
- Ekinci, E. ve Burgaz, B. (2009). İstenmeyen ğrenci davranışlarının ğretmen ve okuldan kaynaklanan nedenleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 91-111.
- Ekman, P., Davidson, R. J., Ricard, M. ve Alan Wallace, B. (2005). *Buddhist and psychological perspectives on emotions and well-being*. Current Directions in Psychological Science, 14(2), 59-63.
- Elmacıoğlu, T. (2004). *Hayatın Bütününde Başarı*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V., ve Schepens, A. (2004). *Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools*. Educational Studies, 30, 127-143.
- Erdil, O., Keskin, H., İmamğlu, S. Z. ve Erat, S. (2004). Yönetim tarzı ve çalışma koşulları, arkadaşlık ortamı ve takdir edilme duygusu ile iş tatmini arasındaki ilişkiler: Tekstil sektöründe bir uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 5(1), 17-26.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve ğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Erdoğan, İ. (2006). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2014). *Eğitim ve okul yönetimi* (3. Baskı). Ankara: Alfa Yayıncılık.
- Eren, E. (1993). *Yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Eren, E. (2011). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, E. (2017). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (16.baskı). İstanbul: Beta Basım.
- Ergin, D. (1999). Yönetici ve lider. *Human Resources İnsan Kaynakları ve Yönetim Dergisi*, 34-39
- Ergin, U., (2008). *Yetkeci yönetim tarzının öğretmen performansına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ergün, A. (2009). *İlköğretim okulu 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin mutlu öğretmen algıları*. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Ergün, E., Nartgün-Sezgin, İ. (2017). Öğretmen öznel iyi oluş ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 385-397.
- Eryılmaz, A. (2011). Ergen öznel iyi oluşu ile olumlu gelecek beklentisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 24(3): 209- 215.
- Eryılmaz, A. (2012). A model for subjective well-being in adolescence: Need satisfaction and reasons for living. *Social Indicators Research*, 107(3), 561-574.
- Eryılmaz, A. (2016). *Herkes için mutluluğun başucu: Teoriden uygulamaya pozitif psikoloji* (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Estes, C. L., Linkins, K. W., ve Binney, E. A. (2001). *Critical perspectives on aging*. In C. L. Estes (Ed.), *Social Policy and Aging: A Critical Perspective*, 23–44. Thousand Oaks: Sage Publishing.
- Farabi, (1993). *Fusulü'l Medeni*, (H. Özcan, Çev.) Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, İzmir.

- Farkasova, V. ve Kliestik, T. (2004). *Addressing conflicting decision-making situations in industrial enterprises*. New Trends of Industry Development, Brno University of Technology.
- Fayol, H. (1939). *Sınai ve umumi işlerde idare*. (A. Çalıkoğlu, Çev.) İstanbul: Hilmi Kitapevi.
- Fidan, M. (2020). Mutlu okulun bileşenleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 107-123.
- Fiedler, F. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York : McGraw- Hill.
- Fişek, K. (2015). *Yönetim*. Ankara: Kilit Yayınları.
- Flynn, D. M., ve Macleod, S. (2015). *Determinants of happiness in undergraduate university students*. *College Student Journal*, 49(3), 452-460.
- Frey, B. ve Stutzer, A. (2013). *Recent developments in the economics of happiness*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Furnham, A., ve Cheng, H. (2000). *Lay theories of happiness*. *Journal of happiness studies*, 1(2), 227-246.
- Gavin, J. H. ve Mason, R. O. (2004). *The virtuous organization: The value of happiness in the workplace*. *Organizational Dynamics*, 33(4), 379-392
- Gedik, A. ve Üstüner, M. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerine algıladıkları müdür yönetim tarzının etkisi*. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (37), 53-68.
- Genç, N. (2005). *Yönetim ve organizasyon, çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Gilman, R. (2001). *The relationship between life satisfaction, Social Interest and Frequency of Extracurricular Activities Among Adolescent Students*. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(6), 135.
- Gitmez, A. S. ve Morçöl, G. (1994). *Socio-economic status and life satisfaction in Turkey*. *Social Indicators Research*, 31,77-98.
- Guthrie, J. W. ve Schuermann, P. J. (2010). *Successful school leadership: Planning, politics, performance and power*. United States of America: Pearson

Education.

- Güçlü, N. (2003). *Stratejik Yönetim*, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(2), 61-85.
- Gül, A. L. (2010). *Lise öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel destek*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gül, İ., ve Saraç, G. (2018). Okul müdürlerinin demokratik tutumları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 155-172.
- Gülyüz, F. (2014). *Bayrampaşa ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan yöneticilerin yöneticilik becerilerinin değerlendirilmemesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). *Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları, kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gündüz, T. (2019). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri: orta Karadeniz bölgesinde yapılan araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güney, S. (2015). *Örgütsel davranış* (3. Baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Güzel, H., Özdöl, M. F. ve Oral, İ. (2010). Öğretmen profillerinin öğrenci motivasyonuna etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 241-253.
- Güzelgörür, F., Demirtaş, H. ve Balı, O. (2021). Okul müdürlerinin yönetim tarzının okul iklimi ile ilişkisi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 129-150.
- Helliwell, J., Layard, R ve J. Sachs (2017), *World happiness report 2017*. Sustainable Development Solutions Network, New York.
- Hernández, A. C. C., Ripoll, R. R., de Velazco, J. J. H. G., ve Hernández, I. V. R. (2020). *University social responsibility in the organizational happiness management*. Utopía y Praxis Latinoamericana, 25(2), 427-440.
- Heywood, A. (2013). *Siyasi ideolojiler: Bir giriş* (A. K. Bayram, Ö. Tüfekçi, H. İnanç, Ş. Akın ve B. Kalkan, Çev.). Ankara: Adres Yayınları.

- House, R., Javidan, M., Hanges, P. ve Dorfman, P. (2002) Understanding cultures and implicit leadership theories across the globe: An introduction to project GLOBE. *Journal of World Business*, 37(1), 3-10.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta
- Izgar, H. (2005) *Öğretmenin dünyası* (M. Sümbül, Ed.). Ankara: Mikro.
- İlgar, L. (1996). *Eğitim yönetimi-okul yönetimi-sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- İslamoğlu, A. Emin ve Çakıcı, A. (2012). Akademisyenlerin fakülte ve yüksekokul yöneticilerine ilişkin algılarının metaforlarla analizi, *Çağ Üniversitesi Journal of Social Science*, 9 (2), 77-99.
- İşeri, B. (2019). *Okul müdürlerinin yönetim tarzına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri.
- Kahraman, Ü. (2019). *Okul yöneticilerinin yönetim tarzı, örgüt DNA'sı ve örgütsel değişimin okullardaki korku kültürüne etkisi*. Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi.
- Kahya, S. (2020). *Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kanten, P. ve Ülker, F. (2014). Yönetim tarzının üretkenlik karşıtı iş davranışlarına etkisinde işe yabancılaşmanın aracılık rolü. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (32), 16-40.
- Kara, H., Uzgören, N. ve Uzgören, E. (2013). Yöneticilerde boyun eğici davranışların kökenleri üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 6(3), 263-284.
- Karadaş, H. ve Özer, N. (2021). Okul müdürlerinin yönetim tarzları ile müdür öğretmen ilişkilerinde güven. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları*

Dergisi, 17(34), 1095-1123.

- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (20. Baskı). Ankara: Nobel Akademi.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (16), 443- 465.
- Kasapoğlu, H., Nartgün, S. Ş., Aytaç, T., Uğurlu, Z., Şahan, G., Önen, Aslan, H. (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Doğan Kılıç (Ed.), Eğiten Kitap.
- Kavalcılar, M.; Ünal, Z. (2005). *Uzman öğretmenlik*. Ankara: Agon Bilgi Akademisi, 230-232.
- Kaya, Y.K. (1996). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kayıkçı, K. (2001). Yönetici yetiştirme sorunu. *Milli Eğitim Dergisi*, 150.
- Kelly, J. R., ve Ross, J. E. (1989). *Later-life leisure: Beginning a new agenda*. *Leisure Sciences*, 11(1), 47-59.
- Kesici, Ş. (2007). Şube rehber öğretmenlerinin görüşlerine göre 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin rehberlik ve danışma ihtiyaçları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 365-385.
- Kılınç, K. (2009). *Dershane ve ilköğretim öğretmenlerinin algularına göre yöneticilerinin liderlik stilleri (İstanbul ili Anadolu yakası örneği)*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi.
- Kim, P. E., ve Kim, S. (2005). Profiles of schools administrators in South Korea: a comparative perspective. *Educational Management Administration ve Leadership*, 33(3), 286-310.
- Kippenberger, T. (2002). *Leadership Styles*. Oxford: Capstone.
- Kocabaş, İ., ve Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- Koç, H. ve Topaloğlu, M. (2010). *Yönetim bilimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Koçel, T. (2018). *İşletme yöneticiliği*, İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Konan, N., ve Çelik O.T. (2018). Güçlendirici liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(4).
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 117-139.
- Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi*. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korkut, H. (2018). *Liselerde görevli okul müdürlerinin yeterlik düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi.
- Köknel, Ö. (1992). *Dolu dolu yaşamak* (1. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar.
- Lavy, S., ve Bocker, S. (2018). A path to teacher happiness? A sense of meaning affects teacher–student relationships, which affect job satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1485-1503.
- Lyubomirsky, S. (2008). *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. Penguin.
- Martin, J. (2004). *Organizational behaviour and management*. United Kingdom: Thomson Learning.
- McGuire, R. (2005). Which management style to use. *The Pharmaceutical Journal*, 275 (9), 317-320.
- Memduhoğlu, H. B., ve Yılmaz, K. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Moçoşoğlu, B., ve Kaya, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki: Şanlıurfa ili örneği. *Harran Maarif Dergisi*, 3(1), 52-70.
- Nazlı, S. (2008). Öğretmenlerin değişen rehberlik hizmetlerini ve kendi rollerini

- algulamaları. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 11-25.
- Netshitangani, T. (2016). *Management style and school violence: South African perspectives*. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 96-106.
- Oatley, K. (1992). *Best laid schemes: The psychology of emotions*. New York: Cambridge University Press.
- Olcaý, A. ve Döş, İ. (2009). Ortaöğretimde başarıyı olumsuz etkileyen unsurların öğrenci boyutuyla tespitine yönelik bir uygulama. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 131-155.
- Önen, S. M. ve Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve motivasyon: Kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum Dergisi*, 5 (10), 43-63.
- Özalp, İ. (2005) *Yönetim faaliyetleri, işletme yönetimi*. Ankara: Birlik Ofset.
- Özcan, H. (1996). *Liselerde uygulanan yönetim biçimleri (Ankara ili örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, A. (2017). Bütün öğrencilerin okulu Finlandiya okulları. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD)*, 1 (2), 59-91.
- Özdemir, S. (Editör). (2014). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Özdemir, T. Y., Kartal, S. E., ve Yirci, R. (2014). Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 190-215.
- Özdemir, Y., Hiğde, A. Y., ve Sağkal, A. S. (2021). İlkokul çocukları için okul mutluluğu ölçeği'nin (içiomö) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 111-127.
- Özgenel, M., ve Bozkurt, B. N. (2020). Okul mutluluğunu yordayan bir faktör: Öğretmenlerin politik becerileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 130-149.
- Özgür, B. (2011). Yönetim Tarzları ve Etkileri. *Maliye Dergisi*, (161), 215-230.
- Özkalp, E, Varoğlu, A., Varoğlu, D., Kirel, A. Ç. ve Aca, P. (2013). *Örgütsel Davranış*.

Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi.

- Öztabak, M. (2002). *Resmi ve özel liselerdeki öğretmenlerin iş tatminleri ile yönetim tarzı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Özturan, M. (2018). *Yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin, yönetim tarzları ve örgütsel yabancılaşma duyguları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Page, K. M., ve Vella-Brodrick, D. A. (2009). The ‘what’, ‘why’ and ‘how’ of employee well-being: A new model. *Social indicators research*, 90(3), 441-458.
- Paschoal, T., ve Tamayo, A. (2008). *Construção e validação da escala de bem-estar no trabalho [Construction and validation of the work well-being scale]*. *Avaliação Psicológica*, 7(1): 11-22.
- Poon, P. S., Evangelista, F. U. ve Albaum, G. (2005). *A comparative study of the management styles of marketing managers in Australia and the people's republic of China*. *International Marketing Review*, 22 (1), 34-47.
- Porter, L. W., Lawler, E. E. ve Hackman. J. R. (1975). *Behavior in Organizations*. New York: McGraw-Hill.
- Pryce-Jones, J., ve Lindsay, J. (2014). *What happiness at work is and how to use it*. Industrial and Commercial Training.
- Robbins, S. P., Decenzo, D. A. ve Coulter, M. (2013). *Yönetimin esasları: Temel kavramlar ve uygulamalar* (Çev. Ed. A. Öğüt). Ankara: Nobel.
- 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.
- Sammons, P., Gu. Q., Day, C. ve Ko, J. (2011). *Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes*. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 83-101.
- Sarı, M., Yıldız, E., Canoğulları, E. (2018). Öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzı ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (10), 188-208.

- Saygın, Y. (2008). *Üniversite öğrencilerinin, sosyal destek, benlik saygısı ve öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi.
- Schermerhorn, J. R, Davidson, P., Factor, A., Poole, D., Woods, P. ve McBarron, E. (2017). *Management. 6th Asia-Pacific Edition*. Australia: John Wiley ve Sons Australia Ltd.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., ve Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Sevindik, D. (2015). *Orta yaş dönemi bireylerde dindarlık- mutluluk ilişkisi: Denizli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sezer, S. ve Can, E. (2019). School happiness: A scale development and implementation study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 79, 167-190.
- Sezer, S., ve Can, E. (2018). School happiness: parents' opinion on required qualifications for school happiness. *Educational Administration: Theory ve Practice*, 24(1), 191-220.
- Shoderbek, P., Kefalas, A. ve Shoderbek, C. (1975). *Management Systems: Conceptual Considerations*, Business Publications Inc.
- Supovitz, J., Sirinides, P. ve May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56
- Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 523-547.
- Şeker, M. (2009). Mutluluk Ekonomisi. *Sosyoloji Konferansları*, 0(39): 115-140. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/100902>
- Şentürk, C., ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-4.
- Şimşek, M. Ş. (2001). *Yönetim ve organizasyon*, 6. Baskı. Konya: Eğitim Yayınevi

- Şimşek, M. Ş. (2003). *İşletme yönetimine giriş*. İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., Akgemci, T. ve Fettahlıoğlu, T. (2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 569-587.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (10. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Talebzadeh, F., ve Samkan, M. (2011). Happiness for our kids in schools: A conceptual model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29(2011), 1462-1471.
- Tarhan, N. (2008). *Duyguların Dili*, İstanbul: Timaş Yayınları
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi yayınları.
- Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu. (2022). *Güncel Türkçe Sözlüğü*. <https://sozluk.gov.tr/>.
- Telman, N. ve Ünsal P. (2004). *Çalışan Memnuniyeti*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Terry, G. R., ve Franklin, S. G. (1985). *Principles of Management, 8th, Ed.*, Hionious: Richard Irwin Inc
- Terzi, A. R ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166), 98-112.
- Teyfur, M. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin uyguladıkları yönetim biçimlerine ilişkin alguları ve velilere göre okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin 162 değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Tingaz, E. O. (2013). *Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile bazı öğretmen adaylarının duygusal zeka ve mutluluklarının karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Titrek, O., Bayrakçı, M. ve Zafer, D. (2009). Okul Yöneticilerinin Duygularını

Yönetme Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18): 55-73.

- Toprak, H. (2014). *Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaç doyumu*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Töremen, F. (2000). Yönetimsel motivasyon: Okul yöneticisinin kritik rolü. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 18-22.
- Töremen, F., ve Kolay, Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Turan, S. ve Altuğ, S. C. (2008). Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol İdeolojileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 95–113.
- Türkel, A. U. (1999). *Globalleşen dünyanın lider yöneticilerine*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Uğurlu, C. T., ve Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 434-448.
- Ulukan, H. (2017). Yönetim tarzlarının beden eğitimi ve spor yüksekokullarındaki informal iletişim kanallarına etkisi (Doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). Global and school-related happiness in finnish children. *Journal of Happiness Studies*, 13, 601-619.
- Ünsalan, E., ve Şimşekler, B. (2006). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Üstüner, M. (2016). Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(3), 429-457.
- Veenhoven, R. (1996). Developments in satisfaction-research. *Social indicators research*, 37(1), 1-46.
- Vittersø, J. (2018). Do it! Activity theories and the good life. *Handbook of well-being*. 16 Ocak 2023, <https://www.nobascholar.com/chapters/19>.

- Warr, P. (2011). *Work, Happiness and Unhappiness*. Taylor ve Francis e-Library.
- Warr, P. (2013). Sources of happiness and unhappiness in the workplace: A combined perspective. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29, 99-106.
- Warr, P. B. (2007). *Work, Happiness and Unhappiness*. London: Laurence Erlbaum Associates
- Warr, P., Butcher, V., Robertson, I., ve Callinan, M. (2004). Older people's well-being as a function of employment, retirement, environmental characteristics and role preference. *British Journal of Psychology*, 95(3), 297-324.
- Waterman, A. (1993), Two Conceptions of Happiness: Contrasts of Personal Expressiveness (Eudaimonia) and Hedonic Enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4) 13,743.
- Wesarat, P., Sharif, M. Y. ve Majid, A. H. (2015). A Conceptual Framework of Happiness at the Workplace. *Asian Social Science*, 11(2), 78-88.
- Wubbels, T., ve Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6-24.
- Yağ, T. (2019). *Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzları ile Hesap Verebilirlik Yönelimleri Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Yavuz, P. (2019). *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdürlerinin Yönetim Tarzı ile Yavuz, P. (2019). Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdürlerinin Yönetim Tarzı ile Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Yeşilmen F. (2016). *Okul yönetimi, örgütsel iletişim ve okul yönetiminde yönetici ve öğretmenlerden kaynaklanan sorunların incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yetim, Ü. (1991). *Kişisel projelerin organizasyonu ve örüntüsü açısından yaşam doyumu*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel pedagoji*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2014). Main factors of teachers professional well-being. *Educational Research and Reviews*, 9(6), 153-163.
- Yılmaz, M. (2016). Okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının sosyo-demografik faktörleri bağlamında incelenmesi: kadın yöneticiler üzerine bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(15), 293-313.
- Yoncalık, O. (2018). *Lise öğrencilerinde azim, mutluluk ve umutsuzluğun yaşam doyumları ve akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Yörük, D. ve Dünder, S. (2011). Türkiye’de yerel yöneticilerin benimsedikleri liderlik tarzlarına göre boyun eğici davranışların incelenmesi, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1), 93-106.
- Yörük, D., Dünder, S. ve Topçu, B. (2011). *Türkiye’deki belediye başkanlarının liderlik tarzı ve liderlik tarzını etkileyen faktörler*. Ege Akademik Bakış, 11(1),103-109.
- Zel, U. (2011). *Kişilik ve liderlik* (3.basım). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

EK 1**KATILIMCI BİLGİLENDİRME FORMU**

Bu çalışma, öğretmenlerin algıladığı yönetim tarzının okul mutluluğuna etkisi olup olmadığını tespit etmek amacıyla yürütülmektedir. Bu anket aracılığıyla toplanan veriler, öğretmenlerin algıladığı yönetim tarzı ile okul mutluluğu arasındaki ilişkiyi anlamamız için kullanılacaktır. Aşağıda bulunan anketi doldurarak, araştırmaya katılmayı kabul etmiş olacaksınız.

Araştırma da bireysel sonuçlar değil grup sonuçları değerlendirilecektir. Vereceğiniz bilgiler yalnızca bilimsel araştırma amacıyla kullanılacağından adınızı yazmanıza gerek yoktur. Verdiğiniz yanıtlar kesinlikle gizli kalacak, araştırma ekibi dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Bu çalışma süresince toplanan veriler, yalnızca akademik araştırma amacıyla kullanılacaktır ve yalnızca ulusal/uluslararası akademik toplantılarda ve/veya yayınlarda sunulacaktır.

Sizlere sorulan soruların doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Soruları cevaplarken, hepsini okuyarak, boş bırakmadan cevaplandırmanız, samimi ve dürüst olmanız araştırma sonuçları için oldukça önemlidir ve araştırmanın güvenilir olmasına katkıda bulunacaktır.

Daha önce de belirtildiği gibi, ölçeklerde ve görüşmelerde verdiğiniz cevaplar kesinlikle gizli kalacaktır. Eğer çalışmayla ilgili herhangi bir şikâyet, görüş veya sorunuz varsa bu çalışmanın araştırmacısı ile iletişime geçmekten lütfen çekinmeyiniz (email: 1sedatogut@gmail.com).

Eğer araştırmanın sonuçlarıyla ilgileniyorsanız 01.07.2022 tarihinden itibaren araştırmacıyla iletişime geçebilirsiniz.

Katıldığınız için tekrar teşekkür ederim. Araştırmacı:

Sedat ÖĞÜT

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

EK 2**AYDINLATILMIŞ ONAM**

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin algıladığı yönetim tarzı ile okul mutluluğu arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu araştırmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayalı olup araştırmaya katılıp katılmamanız kişisel tercihinizdir. Kimlik bilgileriniz araştırma ekibi dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Bu çalışma süresince toplanan veriler, yalnızca akademik araştırma amacı ile kullanılacaktır ve yalnızca ulusal/uluslararası akademik toplantılarda ve/veya yayınlarda sunulacaktır. Bizimle iletişime geçerek istediğiniz zaman çalışmadan çekilebilirsiniz. Eğer çalışmadan çekilirseniz, sizden toplanan tüm veriler veri tabanımızdan silinecektir ve sizinle ilgili olan veriler çalışmada kullanılmayacaktır.

Yardıminız için çok teşekkür ederiz. Araştırmacı:

Sedat ÖĞÜT

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Yukardaki bilgileri ayrıntılı biçimde tümünü okudum ve anketin uygulanmasını onayladım.

Telefon:

İmza:

EK 3**I. KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

(Sizin için uygun olan seçeneğe X yazınız.)

Cinsiyetiniz : Kadın () Erkek ()

Meslek Kıdeminiz:

1-6 Yıl () 7-12 Yıl () 13-18 Yıl () 19-24 Yıl () 25 Yıl + ()

Okul Türü:

İlkokul () Ortaokul () Lise ()

Bulduğunuz Okuldaki Görev Süreniz:

0 - 5 Yıl () 6 - 10 Yıl () 11 - 15 Yıl () 16 - 20 Yıl () 21 yıl + ()

EK 4

ALGILANAN MÜDÜR YÖNETİM TARZI ÖLÇEĞİ

Lütfen, aşağıdaki ifadelerle ilişkin olarak sizindurumunuzu yansıtan seçeneği işaretleyiniz	Hiç	Kısmen	Orta Düzeyde	Çoğunlukla	Tamamen
	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum
1. Müdürümüz okul yönetiminde öğretmenlerle birlikte hareket etmeye çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Müdürümüz, sorunlar karşısında çözümü öğretmenlerle birlikte üretmeye çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Müdürümüz, bizlere rehberlik ederken güvenilir bir ilişki kurar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Müdürümüz, yeri geldiğinde öğretmenleri takdir eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Müdürümüz, başarıların sadece birkaç öğretmenin değil bütün öğretmenlerin olduğuna inanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Müdürümüz, herhangi bir konu hakkında karar verirken bizlerin görüşlerini dikkate alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Müdürümüz, problemler karşısında kendi çözüm yollarımızı bulmamıza yardımcı olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Müdürümüz, öğretmenlerle ilişkilerinde, hatalara hoşgörü göstermeyeceğini hissettirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Müdürümüz, öğretmenlerle iletişimlerinde ast-üst ilişkisine önem verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Müdürümüz, öğretmenlerle ilişkilerinde başat olamaya(baskın) çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Müdürümüz öğretmenlerle ilişkilerinde katıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Müdürümüz, bulunduğu konumdan dolayı öğretmenlerin kendisine itaat etmesini bekler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Müdürümüz, istemlerinde emir verici bir tarz kullanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Müdürümüz, karşılıklı konuşmalarda yüksek sesle konuşur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Müdürümüz, sorunları çözmeyi erteler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Müdürümüz, sorunları görmezden gelir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Müdürümüz, eğitim öğretime ilişkin karşılaşılan sorunlar hakkında kendi görüş ve düşüncelerini belirtmez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Müdürümüz, her öğretmene şirin gözükmeye çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Müdürümüz, okulun başarı düzeyinin ne olduğunu merak etmez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Müdürümüz, okulun eksiklerinin farkında değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Müdürümüz, “Çalışan”- “Çalışmayan” ayrımı yapmaz	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Müdürümüz, yeni bir faaliyetin yapılmasına karşı çıkar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Müdürümüz, rutinin dışına çıkmayı istemez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Müdürümüz, sanki her girişimin sonunda sorun çıkacakmış gibi davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. Müdürümüz, kendi kurduğu bir düzenin bozulmasından hoşlanmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 5

OKUL MUTLULUĞU ÖLÇEĞİ

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

İNTİHAL RAPORU

ALGILANAN MÜDÜR YÖNETİM TARZI İLE OKUL MUTLULUĞU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ORJİNALLIK RAPORU

% 13	% 12	% 3	% 7
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Öğrenci Ödevi	% 4
2	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 3
3	docs.neu.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
4	Submitted to Beykent Universitesi Öğrenci Ödevi	% 1
5	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
6	acikerisim.nigde.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
7	Submitted to Girne American University Öğrenci Ödevi	<% 1
8	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<% 1

www.e-ijer.com

9	İnternet Kaynağı	<%1
10	BİLASA, Pınar. "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeyleri", Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017. Yayın	<%1
11	Submitted to Marmara University Öğrenci Ödevi	<%1
12	ejercongress.org İnternet Kaynağı	<%1
13	egitimvebilim.ted.org.tr İnternet Kaynağı	<%1
14	Submitted to Türkiye ve Orta Dogu Amme İdaresi Enstit Öğrenci Ödevi	<%1
15	ipcedu.org İnternet Kaynağı	<%1
16	acikerisim.maltepe.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
17	Submitted to Ataturk Universitesi Öğrenci Ödevi	<%1
18	Submitted to Ondokuz Mayıs Universitesi Öğrenci Ödevi	<%1
paperity.org		

19	İnternet Kaynağı	<% 1
20	int-e.net İnternet Kaynağı	<% 1
21	Submitted to Abant İzzet Baysal Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
22	Submitted to Akdeniz University Öğrenci Ödevi	<% 1
23	Submitted to Pamukkale Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
24	Submitted to TechKnowledge Turkey Öğrenci Ödevi	<% 1
25	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<% 1
26	Submitted to Istanbul Gelisim University Öğrenci Ödevi	<% 1
27	acikerisim.sakarya.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
28	GÜNDÜZ, Yüksel and BALYER, Aydın. "An investigation of the effective leadership behaviors of school principals", Afyon Kocatepe Üniversitesi, 2012. Yayın	<% 1
29	www.sporbilim.com İnternet Kaynağı	<% 1

30	abakus.inonu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<%1
31	acikerisim.pau.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<%1
32	tesakademi.net İnternet Kaynağı	<%1
33	tutad.org İnternet Kaynağı	<%1
34	www.erpacongress.com İnternet Kaynağı	<%1
35	www.iecses.org İnternet Kaynağı	<%1
36	www.semanticscholar.org İnternet Kaynağı	<%1
37	www.slideshare.net İnternet Kaynağı	<%1
38	ÜSTÜNER, Mehmet. "Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", İletişim Hizmetleri, 2016. Yayın	<%1

Alıntılanı çıkart Kapat
Bibliyografayı Çıkart Kapat

Eşleşmeleri çıkar Kapat

ETİK KURUL RAPORU

ÖZGEÇMİŞ

İsim: Sedat

Soyisim: Öğüt

Doğum Tarihi: 22.10.1980

Doğum Yeri: Ardahan/KKTC

Yaşadığı Yer: Gazimağusa/KKTC

Cep Telefonu: 05488603060

E-Mail: 1sedatogut@gmail.com

Mezun Olunan Lise: Namık Kemal Lisesi

Mezun Olunan Üniversite: Doğu Akdeniz Üniversitesi- Türk Dili ve Edebiyatı (2021)

Anadolu Üniversitesi- Kamu Yönetimi (2018)

Yüksek Lisans: Kıbrıs Sağlık ve Toplum Bilimleri Üniversitesi-Eğitim Yönetimi (Tez Döneminde).

İş Deneşimi: Özel Dershane Türkçe Öğretmeni 2022-2006, Dipkarpaz Recep Tayyip Erdoğan Ortaokulu Türkçe Öğretmeni 2006-2010, Gazimağusa TMK 2010-2014 Türk Edebiyatı ve Türkçe Öğretmeni, Gazimağusa Meslek Lisesi 2014-2016 Türk Edebiyatı Öğretmeni 2016-2019 Namık Kemal Lisesi Türk Edebiyatı Öğretmeni, Canbulat Özgürlük Ortaokul Müdür Muavini 2019-2021, Namık Kemal Lisesinde Müdür Muavini olarak görev yapmaktayım.

İngilizce: Orta

Alınan Eğitimler

- Hafıza Teknikleri
- Hızlı Okuma Teknikleri
- Eğitim Koçluğu
- Yaratıcı Drama