

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ
DÜZEYLERİ
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

**Tezi Hazırlayan
Rahmi DANIŞMENT**

**Tezi Yöneten
Yrd. Doç. Dr. Habib HAMURCU**

**Eylül-2012
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ
DÜZEYLERİ
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

**Tezi Hazırlayan
Rahmi DANIŞMENT**

**Tezi Yöneten
Yrd. Doç. Dr. Habib HAMURCU**

**Eylül-2012
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.



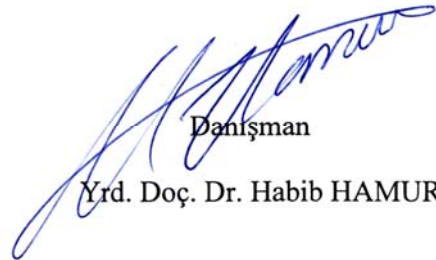
Rahmi DANIŞMENT

YÖNERGEYE UYGUNLUK

“Okul Yöneticilerinin Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri” adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Rahmi DANIŞMENT


Danışman
Yrd. Doç. Dr. Habib HAMURCU


Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN

Yrd. Doç. Dr. Habib HAMURCU danışmanlığında Rahmi DANIŞMENT tarafından hazırlanan “Okul Yöneticilerinin Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

14/09/2012

JÜRİ:

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Habib HAMURCU

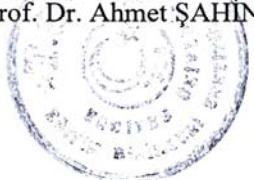
Üye : Doç. Dr. Mustafa ŞANAL

Üye : Yrd. Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun **14.09.2012** tarih ve **26** sayılı kararı ile onaylanmıştır.

20/09/2012
Enstitü Müdürü
Prof. Dr. Ahmet ŞAHİN



ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR

Okul yöneticilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi konulu tez çalışmamın eğitim sitemimize küçük de olsa katkısı olursa bu benim için büyük bir mutluluk kaynağı olacaktır.

Hayatımız sürekli değişim ve gelişim içinde devam ediyor. Bu gelişim bizi destekleyen iyi insanlarla mümkündür. Benim gelişmemde desteği olan başta tüm aile üyelerime ve öğretmenlerime teşekkür ederek saygılar sunuyorum.

Yüksek lisans eğitim boyunca bana destek olan tüm hocalarıma teşekkür ederken, tez danışmanım tez çalışmam sürecince bana yardımcı olan ve zamanını esirgemeyen Yrd.Doç.Dr Habib HAMURCU'ya, sürekli desteği ve yardımları için Yrd.Doç.Dr Hasan BOZGEYİKLİ'ye teşekkür eder, saygılar sunarım.

Her türlü desteği ve anlayışı için değerli eşime, psikolojik iyi oluşumun kaynakları oğlum Saltuk Buğra'ya ve kızım Elif Şura'ya sevgiler sunuyor, teşekkür ediyorum.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ

Rahmi DANİŞMENT

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Ağustos 2012

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Habib HAMURCU

ÖZET

Milletlerin devamlılığı ve kültürlerini gelecek nesillere sağlıklı bir şekilde aktarımaları hiç şüphesiz ki eğitim yoluyla olmaktadır. İnsan odaklı hizmet anlayışıyla devam eden eğitim sürecinin başarıya ulaşması profesyonel yöneticilerce ve profesyonel yönetim biçimleriyle yönetilen örgütler aracılığıyla olmasına bağlıdır. Sağlıklı ve mutlu insanların yönettiği eğitim kurumları sağlıklı ve mutlu insanlar yetiştirecektir.

Bu araştırmanın amacı, Okul Yöneticilerinin Psikolojik İyi Oluş Düzeylerinin; cinsiyetleri, çalıştıkları okul düzeyleri, mesleki deneyim süreleri ve yöneticilik yapma süreleri açısından nasıl farklılıklar gösterdiği ortaya koymaktır.

Bu araştırmanın evrenini 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında, Kayseri ili merkez ve taşra ilçelerinde görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Tüm ilçelerden tesadüfî yöntemle seçilmiş 500 okul yöneticisine ölçek ulaştırılmış ve geri dönen sağlıklı doldurulmuş 238 ölçek örnekleme oluşturmuştur. Örneklem gurubuna alınan okul yöneticilerinin 34'ü kadın, 204'ü erkektir. 24'ü okul öncesi eğitim kurumlarında, 119'u ilköğretim kurumlarında, 95 ise ortaöğretim kurumlarında görev yapmaktadır. Bu araştırma, genel tarama ve ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

Verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu” ve okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerini belirlemek amacıyla daRyff (1989) tarafından geliştirilen ve Akın (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan olan “Psikolojik İyi Olma Ölçeği” (PIOÖ) kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde SPSS programının 16.0 versiyonu kullanılmıştır. Cinsiyet, çalıştıkları okul düzeyleri, mesleki deneyim süreleri ve yöneticilik yapma süreleri gibi değişkenler için, frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (ss), t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre, psikolojik iyi oluş ölçeğinin alt boyutlarından özeklik iyi oluş boyutu, çevresel hâkimiyet iyi oluş boyutu ve öz kabul iyi oluş boyutunda kadın okul yöneticilerin lehine anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Okul yöneticilerinin çalıştıkları okul düzeylerine göre, psikolojik iyi oluş ölçeğinin tüm alt boyutlarında (özeklik iyi oluş boyutu, çevresel hâkimiyet iyi oluş boyutu, bireysel gelişim iyi oluş boyutu, diğerleriyle olumlu ilişkiler iyi oluş boyutu, yaşam amaçları iyi oluş boyutu ve öz kabul iyi oluş boyutu) okul öncesi okul yöneticilerinin, ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinden yüksek iyi oluş puanına sahip oldukları saptanmıştır.

Okul yöneticilerinin yöneticilik yapma sürelerine göre, psikolojik iyi oluş ölçeğinin tüm alt boyutlarında (özeklik iyi oluş boyutu, çevresel hâkimiyet iyi oluş boyutu, bireysel gelişim iyi oluş boyutu, diğerleriyle olumlu ilişkiler iyi oluş boyutu, yaşama amaçları iyi oluş boyutu ve öz kabul iyi oluş boyutu) bir yıldan az çalışan okul yöneticilerinin, 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri çalışan okul yöneticilerinden yüksek iyi oluş puanına sahip oldukları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticisi, Psikolojik İyi Oluş

LEVELS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF SCHOOL ADMINISTRATORS

Rahmi DANİŞMENT

Erciyes University, Institute of Education Sciences

Post Graduate Thesis, September 2012

Advisor: Yrd. Doç. Dr. Habib HAMURCU

ABSTRACT

Continuousness of the nations and transference of their cultures to the new generations can be possible through the education. Education process, which is a service focus on person, can be successful through professional management techniques which are used by professional administrators. Educational establishments which are managed by healthy and happy people will be raise happy and healthy individuals.

The aim of this study showsthat how school administrators' well-being levels differ according to their genders, levels of educational institutions which they work in, time of their workexperiencesand time of to be administrator.

Populations of this study based on school administrators which are Works in centrum of the city of Kayseri and rural areas of the Kayseri in 2011-2012 educational years. 500 school administrators are involved to the study randomly and sample of this study consist of 238 filled, reliable scales. 34 female administrators and 204 male administrators were included of this study. 24 of them work in preschool institutions, 119 of them work in elementary schools and 95 of them work in secondary schools. This study is a descriptive research relies on general scanning model and relational scanning model.

Demographic information questionnaire and psychological well-being scale (PİÖÖ) which is developed by daRyff(1989) and this inventory and was adopted by Akın(2008), were used in order to collect data

SPSS version 16.0 was used in analyses of the results. Frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation , t test an one way anova were used for variables

such as gender, school levels which they work, time of work experiences and time of being administrators.

According to gender of school administrators, subscales of autonomy, subscales of environmental mastery, subscale of self-acceptance Show significantly difference for female administrators.

According to levels of educational institutions which they work in, for preschools' administrators and elementary schools' and secondary schools' administrators have high well-being score in all of the subscales of psychological well-being scale which are Autonomy, Environmental Mastery, Personal Growth, Positive Relations with Others, Purpose in Life, Self-Acceptance.

According to time of being administrator, individuals who works as a administrators less than one have high well-being score than work for 1-5 years, 6-10 years, and more than 11 years in all subscales of psychological well-being scales which are Autonomy, Environmental Mastery, Personal Growth, Positive Relations with Others, Purpose in Life, Self-Acceptance.

Keywords: School administrators, Psychological well-being

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK	ii
KABUL ONAY	iii
ÖNSÖZ/TEŞEKKÜR	i
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	5
1.3. ALT PROBLEMLER.....	5
1.4. TEZİN ÖNEMİ.....	6
1.5. SINIRLILIKLAR.....	7
1.6. SAYILTILAR.....	7
1.7. TANIMLAR.....	7
2. GENEL BİLGİLER	9
2.1. YÖNETİM.....	9
2.1.1. Yeni Liderlik Yaklaşımları	11
2.1.1.1. Kültürel Liderlik.....	11
2.1.1.2. Öğretimsel Liderlik.....	12
2.1.1.3. Etik Liderlik.....	12
2.1.1.4. Vizyoner Liderlik.....	13
2.1.1.5. Dönüşümcü Liderlik.....	13
2.1.1.6. Öğrenen Lider.....	14
2.2. EĞİTİM.....	15

2.2.1. Eğitim Yönetimi	16
2.2.2. Okul Yönetimi	19
2.2.3. Okul Yöneticilerinin Seçimi ve Yetiştirilmesi.....	20
2.2.4. Okul Yöneticilerinin Görev, Yetki ve Sorumlulukları	21
2.3. İYİ OLUŞ	29
2.3.1. Psikolojik İyi Oluş	31
2.3.2. Psikolojik İyi Oluşun Bileşenleri.....	32
2.3.2.1.Kendini Kabul (self-acceptance).....	32
2.3.2.3.Diğerleriyle Olumlu İlişkiler (positiverelationswithothers).....	33
2.3.2.4.Kişisel Gelişim (personalgrowth)	34
2.3.2.5.Yaşam Amacı (purpose in life)	35
2.3.2.6.Çevresel Hâkimiyet (enviromentalmastery)	36
2.3.2.7. Özerklik (autonomy).....	36
2.4. ALANDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR	38
3. YÖNTEM.....	44
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	44
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	44
3.2.1. Araştırma Grubuna Alınan Okul Yöneticilerine ilişkin Bulgular.....	44
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	46
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	46
3.3.2. Psikolojik İyi Olma Ölçeği (PIOÖ)	46
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ.....	48
3.4.1. Verilerin Toplanması	48
4. BULGULAR VE YORUM.....	50
5. TARTIŞMA VE YORUM.....	67
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	72
6.1. SONUÇLAR.....	72
6.2.ÖNERİLER.....	73

KAYNAKÇA	75
EKLER.....	83
ÖZGEÇMİŞ.....	90

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Grubuna Alınan Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	44
Tablo 2. Araştırma Grubuna Alınan Yöneticilerin Okul Düzeylerine Göre Dağılımı....	45
Tablo 3. Araştırma Grubuna Alınan Yöneticilerin Yöneticilikteki Süresine Göre Dağılımları	45
Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Psikolojik İyi Oluş Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları.....	50
Tablo 5. Okul Yöneticilerinin Çalıştıkları Okul Düzeyine Göre Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanlara İlişkin n , \bar{X} , Ss Değerleri.....	52
Tablo 6. Okul Yöneticilerinin Çalıştıkları Okul Düzeyine Göre Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	54
Tablo 7. Okul Yöneticilerinin Çalıştıkları Okul Düzeylerine Göre Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puan Ortalamalarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları	55
Tablo 8. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Sürelerine Göre Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanlara İlişkin n , \bar{X} , Ss Değerleri.....	58
Tablo 9. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Sürelerine Göre Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	60
Tablo 10. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Sürelerine Göre Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puan Ortalamalarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları	61

KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ

\bar{X} : Aritmetik ortalama

f : Frekans

KBF :Kişisel Bilgi Formu

n : Araştırmada kullanılan denek sayısı

p : Önemlilik (anlamlılık düzeyi) değeri (P=0,05)

PİOÖ : Psikolojik İyi Olma Ölçeği.

SPSS :Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı)

ss :Standart sapma

1. GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Sağlıklı nesiller yetiştirmenin yolu eğitim olarak kabul edilmektedir. Eğitimin sağlıklı ve profesyonelce yapılabilmesi de, iyi yöneticiler tarafından iyi yönetilen okullarda yapılmasına bağlıdır. Okul, toplumun eğitim kavramı ve hizmetiyle özdeşleştiği kurum, eğitim sisteminin en işlevsel parçası ve üretim amaçlı somut örgütlenmesidir (Açıkalm, 1998)

“Okul, çok boyutlu bir olaydır ve ülkenin gelişmesi, ilerlemesi, kalkınması ile doğrudan ilgili” (MEB, 1993:85) olup önceden belirlenmiş eğitim amaçlarına uygun olarak öğrencilerin davranışlarını değiştirecek veya yeni davranışlar kazandıracak yaşantılar hazırlayıp sunan sosyal ve açık bir sistemdir (Başaran, 1993:32). Okul denilen açık sistemin etkililiğinden, çevreye uyumunu sağlamaktan, etkin bir biçimde sürekliliğinden, örgüt içinden ve dışından gelen istekleri yanıtlamaktan sorumlu kişi de okul müdürüdür.

İki binli yıllarda nüfusun hızla artması nedeniyle eğitime karşı talep yoğunlaşmış ve sınırlı olan kıt kaynakların sunumu aşamasında çok karmaşık sorunlar yaşanmıştır. Eğitim sistemine karşı olan yoğun isteklere yanıt vermek ve karşılaşılan sorunları çözebilmek için okul yöneticilerinden beklentiler artmış; çok çeşitli olan görevlerine bazen formal, bazen de informal olarak yenileri eklenmiştir. Günümüzde “okul yöneticisinin örgütteki kriz durumuyla başa çıkması, çatışmayı yönetmesi, vizyon sahibi olması, işgörenleri güdülemesi, programlanmamış konularda geçerli, güvenilir kararlar vermesi ve problem çözme yeteneğine sahip kişiler olması” (Çelikten, 2001:298) da beklenmektedir.

Yöneticilerin etkili bir iletişim yeteneğine sahip, çalışkan, zeki, çok yönlü bir kişiliğe sahip, fiziki görünümü düzgün, bilgili, kendine güvenen, sorumluluklarını bilen, insan ilişkilerinde başarılı ve etkili karar veren kişi olması istenmektedir. Artık günümüzde

özellikle gelişmiş ülkelerde bu özelliklere ek olarak okul yöneticilerin problemleri doğru tespit edebilme ve çözme yeteneğine sahip olması, kriz durumlarında soğukkanlılıkla karar vermesi beklenmektedir.(Çelikten, 2001)

Bir örgütün verimliliği ile örgütü idare eden yöneticilerin yeterlikleri arasında doğrudan bir ilişki vardır (Levine, D.U, and Lezotte, 1990).

Öğretmenlik en stresli mesleklerden biridir. Mesleğin stresinden kaynaklı olarak ortaya çıkan tükenmişlik ve tükenmişlikle birlikte ortaya çıkan fizyolojik ve psikolojik sorunlar öğretmenliğin niteliğini zayıflatmaktadır. Öğretmenlerde gözlenen tükenmişlik duygusal, düşüncesele ve fizyolojik boyutlarda hissedilen tükenmişlikle karakterizedir. Yüksek iş stresi insanlarda iş doyumsuzluğu, devamsızlığı ve işten ayrılma gibi sonuçlara neden olmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin stresi ile psikolojik (anksiyete ve depresyon), fizyolojik (yüksek tansiyon, taşikardi, baş ağrıları) ve/veya davranışsal (alkol ve sigara alımı, uyku problemleri) problemler korelasyon göstermektedir (Tuğrul ve Çelik, 2002).

Yönetimde başarı yöneticinin özelliklerine bağlı olarak başlamakta ve seçtiği yöntemlere göre şekillenmektedir. Okul yöneticiliğinde kendisiyle barışık yaşam algısı pozitif yöneticiler okulun başarısını olumlu etkilemektedirler. Akt (Hamurcu; 2011) Kişinin potansiyelinin farkına vararak kendisi ve çevresi ile kuracağı nitelikli ilişkiler, yaşam amacı oluşturma ve buna ulaşma çabaları psikolojik iyi olma halinin önemli yansımalarındandır. Keyes vd. (2002) psikolojik iyi oluşu; kişinin kendini olumlu olarak algılaması, özerk hareket edebilmesi, olumlu yaşam amacına sahip olması, çevresiyle olumlu ilişkiler kurabilmesi ve sınırlılıklarının, kapasitesinin farkında olması şeklinde tanımlamıştır. Bowman (2010), kişinin mutlu olması için gerekli olan olumlu yaşam fonksiyonları ve kendi – çevre algılarının psikolojik iyi oluşu ifade ettiğini belirtmektedir. Bandura (1997) kişilerin sahip oldukları yetkinlik inançlarının onların yaşam amaçlarına ulaşabilmeleri için gerekli görevleri yerine getirmede önemli bir role sahip olduğunu ifade etmektedir. Ergenlerin bu yaşam amaçları için kendilerini yetkin görerek gerekli davranışları ortaya koymaları sonucunda psikolojik iyi oluş düzeyleri de olumlu şekilde artabilecektir. Ryff (1989) psikolojik iyi oluş modelinde altı boyut ileri sürmektedir. Bu boyutlar; kendini kabul, bireysel gelişim, yaşam amacı, diğerleriyle olumlu ilişkiler, çevresel hâkimiyet ve özerklidir. Ryff'ın (1989) ileri sürdüğü bu altı

boyut, kişinin bir birey olarak sürekli gelişme ve ilerleme inancını, çevre ve gruplara etkin ifade edilmesini ve yaşam amaçları doğrultusunda ilerleme ve gelişmeyi ortaya koymaktadır.

Sosyal bilimlerle uğraşan bilim adamları, durumsal ve bireysel özellikleri çeşitli modellerle birlikte değerlendirerek; iyi olmanın yapısını daha fazla anlamaya çalışmışlardır. İnsanın iyilik durumunu karşılayan çok fazla sayıda sözcüğün ve kavramın olduğu bilinmektedir. Sağlığın tanımında vurgulanan iyilik hali kavramı iyi oluş, öznel iyi oluş, psikolojik iyi oluş, yaşam doyumu, yaşam kalitesi, olumlu ve olumsuz duygulanım gibi anlamları birbiriyle tamamen aynı olmamakla beraber büyük oranda ilişkili olan kavramları da içinde bulundurmaktadır. Çünkü bu kavramların hepsi bireyin olumlu işlevselliği ve iyi oluşunu sağlayan koşullarla ilgilidir (Özen, 2010)

Mutluluk, Antik Yunan Felsefesi'nden itibaren düşünce tarihinde yer alan bir konu olmasına rağmen Psikoloji, yakın zamana dek olumsuz duygular üzerinde daha çok durmuştur. Öte yandan yine yakın zamana dek, insanın iyi oluşu hastalık yokluğu olarak görülmüştür. Günümüzde artık bu anlayışın yeterli olmadığı ve iyi oluşun hastalık yokluğundan öte bir anlam taşıdığı belirtilmektedir. Kişinin iyi oluşu, yaşamından doyum almasına, sosyal bir çevrede işlevde bulunmasına ve olumlu duygular yaşamasına bağlıdır. Ruh sağlığına bakıştaki bu gelişmelerden sonra iyi oluş konusuna ilgi artmıştır. İyi oluş konusunda kavramsal ve kuramsal ilerleme yeterince sağlanamamış olmakla birlikte insanın mutluluğunu açıklamaya çalışan bazı kuramlar bulunmaktadır. İyi oluş, psikolojik danışma alanı için de önemli bir konudur. Hastalık yokluğu psikolojik olarak iyi olma anlamına gelmediğine göre, psikolojik danışmada sorunun giderilmesinin ötesinde kişi için en iyi olanın ortaya konması gerekmektedir (Tuzgöl Dost, 2005).

Psikolojik İyi Oluş

Kişinin yaşam amaçlarını, potansiyelinin farkında olup olmadığını, diğer insanlarla ilişkisinin kalitesini içermektedir (Ryff ve Keyes, 1995). Daha açık bir anlatımla, kişinin kendini olumlu algılamasını, sınırlılıklarının farkında olduğunda bile kendinden memnun olmasını, diğerleriyle güvenli ve sıcak ilişkiler geliştirmesini, kişisel ihtiyaç ve isteklerini karşılayacak şekilde çevreyi şekillendirmesini, özerk ve bağımsız hareket edebilmesini, yaşam amacının ve anlamının olmasını, kapasitesinin farkında olmasını ve

bu kapasitesini geliştirmeye çalışmasını yansıtmaktadır (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002).

Ryff'in Psikolojik İyi Oluş Kuramı: Ryff'in psikolojik iyi-oluş kuramı temelini gelişimsel psikoloji ve klinik psikolojideki kavramlardan almaktadır. Psikolojik iyi-oluş kuramına göre, bireyin psikolojik olarak sağlıklı olması, yaşamının bazı alanlardaki olumlu işlevselliğine bağlanmaktadır. Altı boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar bireyin geçmiş yaşamına veya kendisine ilişkin olumlu değerlendirmelerini (kendini kabul), bir birey olarak devamlı büyüdüğü ve geliştiği duygusunu (bireysel gelişim), bireyin yaşamının anlamlı ve amaçlı olduğu inancını (yaşam amacı), kişilerarası ilişkilerde sıcaklık ve güveni (diğerleriyle olumlu ilişkiler), bireyin kendi istek ve ihtiyaçları doğrultusunda çevredeki yaşamı etkili bir Şekilde yönlendirebilme kapasitesini (evresel hakimiyet) ve kendi kendine karar verme duygusunu (zerklik-otonomi) içermektedir. Kuramın alt boyutları ortaya koyulduğunda Ryff'in psikolojik iyi oluş kavramı olumlu işlevde olma ile ilgilenen batı kuramcılarının görüşlerinin ortak noktalarından oluştuğu görülmektedir. Bu nedenle psikolojik iyi oluş kuramı, olumlu işlevde bulunan insanın özelliklerini inceleyen kuramların bir birleşimi durumundadır (Ryff, 1989).

Kendini kabul: İyi-oluş için belirgin ölçüt kişinin kendini kabul duygusudur. Erikson'un yaşam boyu gelişim kuramı da kişinin geçmişini ve benliğini kabul etmesine önem vermektedir. Bu, kendini gerçekleştirme, optimum işlevde bulunma ve olgunluk gibi zihin sağlığının merkezinde bir özellik olarak tanımlanır. Bu nedenle olumlu psikolojik işlevin temel özelliği kişinin kendine yönelik olumlu tutumların belirmesidir (Ryff, 1989).

Diğerleriyle Olumlu İlişkiler: Ryff, olumlu ilişkileri, "başkalarıyla açık ve güvenilir ilişkiler kurma ve güçlü empati ve sevgi duyguları" olarak tanımlamıştır. Bilinen pek çok teori, dürüst ve sıcak kişilerarası ilişkilerin öneminden bahseder. Sevebilme yeteneği zihin sağlığının önemli bileşenlerinden biri olarak kabul edilir. Yetişkinlerle ilgili gelişimsel teoriler de diğerleriyle yakın ve sıcak birliktelikler ve diğerleriyle üretken biçimde rehberlik ve yönlendirmenin öneminden bahseder. Bu nedenle, diğerleriyle pozitif ilişkiler psikolojik iyi-oluş kavramı içinde önemi tekrarlanan bir kavramdır. Başkalarıyla sıcak ilişkiler, Allport'un olgunluk kavramı içinde önemli bir ölçüt olarak görülmektedir (Ryff, 1989). Başkalarıyla doyumlu, güvenilir ilişkilere

sahip olmak; başkalarının mutlu olmalarını istemek; güçlü bir şekilde empati kurabilmek; anlamlı duygular besleyebilmek ve sıkı dostluklar kurabilmek bu boyutun beklenen davranışlarıdır.

Ruh sağlığı alanında gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında, dünyada 450 milyon insanın ruhsal ve davranışsal bozukluk sergilediği ve her dört bireyden birinin yaşamı boyunca bir ya da daha fazla ruhsal bozukluk yaşadığı belirlenmiştir (WHO, 2001). Ruhsal bozukluklar, içinde bulunduğu topluma psikolojik, sosyal ve ekonomik yük getirdiği gibi aynı zamanda fiziksel hastalık risklerini de artırmaktadır. Böylece bireylerin yaşama uyumları bozulmakta ve bireyler mutsuz bir şekilde yaşamlarını sürdürmektedir (Gültekin, 2010). Bu noktada, bireylerin ruh sağlıklarını olumluya götürecek ve öznel açıdan kendilerini daha iyi hissetmelerine yardımcı olacak kaynakları bulmak önemlidir (Eryılmaz ve Aypay, 2011). Çalışmamız bu açıdan önemli görülerek; okul yöneticilerinin psikolojik özelliklerine ilişkin veri oluşturup, pozitif önerilere getirecektir.

Okul yönetimi eğitim yönetiminin temeli ve aynı zamanda en zor ve asıl parçası olarak görülmektedir (Başaran, 1983: 207). Eğitim yöneticilerinin, eğitim sürecinin ülke çıkarları doğrultusunda ve çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak yürütülmesine gerekli katkılarda bulunabilmek için başarılı yönetimsel eylemlerde bulunmak zorunda oldukları; bunun için de örgütteki insan ve madde kaynaklarının etkili bir biçimde kullanılmasını sağlamaları gerektiği dile getirilmektedir (Kaya 1996: 132). Okul yöneticilerinin tüm yönetsel süreçlerde başarılı olabilmeleri için, iyi yetişmeleri yanında, okul yöneticilerini seçme ve atanma ölçütlerinin mesleki bilgi ve becerilere dayandırılmasını zorunlu kılmaktadır.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinde; cinsiyetleri, çalıştıkları okul düzeyleri ve yöneticilik yapma sürelerine göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

1.3. ALT PROBLEMLER

1. Okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri cinsiyetlerine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2. Okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri çalıştıkları okul düzeylerine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri yöneticilik yapma sürelerine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.4. TEZİN ÖNEMİ

Bu çalışma sonucunda, Türk eğitim sisteminin önemli bir parçası olan okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluş durumlarını tespiti yapılarak, yönetim alanında çalışanlarımızın ruhsal sağlıkları yorumlanacak; çeşitli, değişkenlere göre okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri yorumlanarak, elde edilen bulgularla gerek eğitim yönetimi alan yazınına ciddi katkılar sağlanacak, gerekse elde edilen bulgular doğrultusunda okul yöneticilerimize tavsiye ve önerilerde bulunularak rehberlik yapılacaktır.

Pozitif psikolojinin önem kazanmasıyla birlikte, en fazla ön plana çıkan konulardan bir tanesi de “iyi oluş” kavramı olmuştur. İlk kez Jahoda (1958) akıl sağlığının yalnızca hastalığın yokluğu olarak tanımlanamayacağını, hastalığın yokluğunun akıl sağlığının gerekli bir kriteri olduğunu, fakat salt hastalığın yokluğunun akıl sağlığını açıklamakta yetersiz kaldığını vurgulamıştır. “1964 yılında Dünya Sağlık Örgütü genel anlamda sağlıkla ilgili yeni bir tanım getirerek, sağlığın “sadece zayıflık ve hastalığın olmaması değil, fiziksel, akıl ve sosyal olarak tam bir iyi oluş içinde olma durumu” olduğunu belirtmiştir”

Bu araştırmayla okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ortaya konularak, yöneticilerin kendi durumlarını görme ve psikolojik durumlarına yönelik genel bir farkındalık kazanmalarına katkı sağlanacaktır.

Yapılan literatür taraması sonucunda bu konu ile ilgili olarak doğrudan yapılmış herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu eksikliği gidermek amacıyla yapılan bu araştırma okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri bazı değişkenlere göre incelenecektir. Bu çalışma konu ile ilgili yeni araştırmalar yapacak olan araştırmacılara yol göstermesi bakımından da önemli görülmüştür. Ayrıca, elde edilen verilerin Türk Milli

Eğitim sisteminin eğitim yönetimi politikalarına ışık tutması açısından da önem taşımaktadır.

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma okul yöneticilerinin görüşleriyle sınırlı olup sonuçlar ilgili kurumlar için geçerlidir.
2. Bu araştırma örnekleme alınan ve 2011-2012 eğitim-ğretim yılında Kayseri İl Milli Eğitim Mdrlğne bağlı okullarda görev yapan okul yöneticilerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Araştırma nicel veri toplama araçlarından ve literatürden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. SAYILTILAR

Kayseri İl Milli eğitim Mdrlğne bağlı okullarda görev yapan okul yöneticileri araştırmanın veri toplama aracını "PİÖÖ" doğru yanıtlamıştır.

1.7. TANIMLAR

Psikolojik İyi Oluş: Kişinin yaşam amaçlarını, potansiyelinin farkında olup olmadığını, diğer insanlarla ilişkisinin kalitesini tanımlamaktadır (Ryff ve Keyes, 1995). Daha açık bir ifadeyle, Kişinin kendisine ve geçmişine, büyüme ve gelişme kapasitesine, yaşamının amaç ynelimliliği ve anlamlılığına, diğer insanlarla kurduğu ilişkilerin niteliğine, yaşamına ve dış dünyaya hakimiyetine ve son olarak bağımsızlığına ilişkin altı farklı boyutta yaptığı psikolojik işlevselliğe dair bütüncül bir değerlendirmedir (Ryff, 1995).

Yönetim: Örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için sorun çözme, planlama, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin ilke, kavram teori model ve tekniklerin sistematik be bilinçli bir şekilde maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüdür. (Erdoğan, 2004).

Lider: Lider; belli bir durum, zaman ve koşullar altında bir grup üzerinde; insanların örgütsel hedeflere ulaşmak için gönüllü olarak çabalamasını teşvik eden, ortak hedeflere

ulaşmada yardımcı olan, tecrübelerini aktaran, izleyenlerinin, uygulanan liderlik türünden hoşnut olmalarını sağlayan kişi, liderlik ise, amaçları gerçekleştirmek için grup aktivitelerini etkileme sürecidir (Werner, 1993).

Eğitim Yönetimi: Eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü, önceden belirlenen amaçları gerçekleştirmek için, etkili isletmek, geliştirmek ve yenileştirmek sürecidir (Başaran, 1996).

Okul Yöneticisi: Müdür ve müdür yardımcıları bu çalışmada okul yöneticisi olarak ele alınmıştır.

Müdür : Resmi yada özel bir okulun, yönetim işlevlerini ve yönetim süreçlerini işletmeye yeterli olacak nitelikte olan ve eğitim örgütünü, amaçlarını gerçekleştirecek nitelikte yöneten kişidir (Oğuzkan,1993).

Müdür Yardımcısı: Okulda türlü eğitim ve öğretim etkinliklerini yönetmeliklere göre yürütülmesinden ve bütün çalışmaların okulun amacına uygun olarak düzenlenmesinden sorumlu olan yönetmen bulunamadığı zaman onun yerine bakan yönetici kişidir (Oğuzkan,1993).

2. GENEL BİLGİLER

2.1. YÖNETİM

20. yüzyıl bir yönetim çağıdır. Yönetim devriminin gerçekleştiği, yönetimin bilimselleştiği ve yöneticinin profesyonelleştiği bir çağ. Artık çağımızda hükümetlerin, kamu kuruluşlarının, yerel kuruluşların, iktisadi ve ticari işletmelerin, vakıf ve derneklerin hatta spor kulüplerinin yönetimi de aynı ölçüde önemlidir ve yönetim her yerde fonksiyonel olarak bir'dir. Çünkü yönetim evrenseldir (Aytürk, 1999:1).

Örgüt ve yönetimin çeşitli tanımları, bunlar arasındaki ilişkiye yön vermektedir. Aslında örgüt bir yapıdır. Bu yapının iyi kurulabilmesi, iyi modele dayanmasıyla olanaklıdır. Yönetimin tümü ise, bu yapıyı işleten bir süreçtir. Diğer yandan örgüt, üyeler arasındaki ilişkilerin örgüsüdür. Diğer yandan örgüt gibi yönetiminde çeşitli tanımları yapılabilir. Örgütün amaçları önceden kararlaştırılır. Yönetim bu amaçları gerçekleştirmek için, örgütteki madde ve insan kaynaklarına yön verir, bunları kullanır ve kontrol eder (Bursalıoğlu, 1998).

Çağımızda yönetim ve bilim sanattır. Çünkü yönetici, teşkilatta, mevcut kaynakları en iyi biçimde kullanma ve insanları etkili ve verimli bir şekilde çalıştırma görevinde ve sorumluluğundadır. Bu nedenle yönetim daha çok, insan yönetme sanatı ve bilimidir (Aytürk,1999:1).

İnsanların biyolojik, ruhi ve fizyolojik sınırlamalarından dolayı başkalarıyla iş birliği yapması gerekir (Özalp, 1995s.3). İnsanların birlikte yaşamaya başlaması, iş bölümünü beraberinde getirmiştir. Birlikte yapılacak işlerin belli bir amacının ve planının olması gerekir. Bu amacı ve planı gerçekleştirmek yönetsel bir süreçtir. Hayatın her aşamasının yönetimiyle ilgili birçok tanım yapılmıştır. En geniş anlamda yönetim, ortak amaçları gerçekleştirmek için iş birliği eden insan kümelerinin eylemleri olarak tanımlanabilir (Mıhçıoğlu, 1985). Bu tanım yönetimin temel prensibinin ortak amaç etrafında toplanan insanların işbirliği olduğunu göstermektedir.

Tosun'a (1979) göre yönetim, amaçların etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirilmesi maksadıyla bir insan grubunda işbirliği ve koordinasyon sağlamaya yönelik faaliyetlerin tümünü ifade eder(Gürsel, 1997,s.37). benzer bir tanım olarak Yönetim, bir işletmede amaçlara ulaşmak için işbirliğinin yapılması ve çalışmaların amaç doğrultusunda düzenlenmesidir (Özalp, 1995ss.7-9). Bu tanımlarda da görüleceği gibi yönetimde belli bir amaç ve bu amaç için birlikte çalışmak söz konusudur.

Bilim adamları yönetimi bakış açılarına göre farklı tanımlamışlardır. Erdoğan (2004) yönetimi; bir bilim bir sanat olarak nitelendirmiştir. O'na göre yönetim; kurumu amacına ulaştırmak için elde bulunan bütün kaynakları ve imkânları en iyi biçimde kullanma bilimi ve sanatıdır.

Yönetim temel işlevleri açısından incelendiğinde ise Megginson vd. genel anlamda üç temel işlevden söz etmektedir. Bu işlevler;

- Bireysel ve örgütsel amaçlara ulaşmak,
- Birbiriyle çelişkili amaçlar arasında denge sağlamak,
- Etkili ve verimliliği sağlamaktır.(Megginson vd. 1986)' den Akt Aksu, 1994;s.2)

Everard ve Morris (Everard ve Morris (1990)'den Akt Aksu, 1994, ss.2-3) ise yönetimi geniş anlamda;

- Örgütsel amaçları belirlemek,
- Gelişmenin nasıl olacağına ya da amacın nasıl gerçekleştirileceğini belirlemek,
- Amacın planlandığı şekilde gerçekleştirilebilmesi için var olan insan, madde ve zaman kaynağını örgütlemek,
- Örgütsel standartları belirlemek,
- Süreci kontrol etmek olarak ifade etmiştir.

Akademik bir disiplin olarak ele alınınca yönetim; örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için sorun çözme, planlama, örgütleme, koordinasyon ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin ilke, kavram teori model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüdür. (Erdoğan, 2004).

Yönetim alanında yapılan bu tanımlardan hareketle yönetim faaliyetlerinin bazı özellikleri şöyle sıralanabilir(Özalp, 1995):

- Yönetim amaca yönelik bir faaliyettir.
- Yönetim bir grup faaliyetidir.
- Yönetim faaliyetlerinin beşeri özelliği vardır.
- Yönetim bir işbirliği faaliyetidir.
- Yönetim iş bölümü ve uzmanlaşma faaliyetidir.
- Yönetim bir koordinasyon faaliyetidir.
- Yönetim bir yetki faaliyetidir.
- Yönetim evrensel özelliğe sahiptir.
- Yönetim basamaksal özelliğe sahiptir.

Kısaca yönetim amaçları olan gurubun amaçları gerçekleştirmek için işbirliği ve koordinasyona dayalı yetki kullanma faaliyetlerinin tümüdür.

2.1.1. Yeni Liderlik Yaklaşımları

1960'lı yıllara egemen olan durumsallık kuramları 1980'li yıllara kadar etkisini sürdürmüştür. 1980'li yıllardan başlayıp günümüze kadar devam eden liderlik yaklaşımları, eğitimsel liderlik üzerine etkide bulunmuştur. Eğitimsel liderliği etkileyen yeni liderlik yaklaşımları kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.1.1. Kültürel Liderlik

Örgütsel kültür kuramının gelişmesiyle birlikte, liderlik ve örgüt kültürü arasındaki ilişki araştırılmıştır. Kültürel liderlik, lider davranışlarının basit bir üretim ya da ilişki yönelimli bir davranış olmadığını vurgulamaya çalışmaktadır. Kültürel liderlik etkili bir örgüt kültürü oluşturma ve geliştirmeyi temel alan liderlik biçimi olarak tanımlanabilir.

Kültürel liderliğin etkilediği, etkili bir örgüt kültürü oluşturmaya bağlıdır. Okul yöneticisi paylaşılan ve güçlü okul kültür oluşturarak, etkili bir kültürel liderlik davranışı sergileyebilir. Okul yöneticisi, okul kültürünü yorumlayan, sunan ve bu kültürün temsilciğini yapan kişi olmalıdır. Okul kültürünün temel öğelerinden olan değerler ve normların öğretmenler tarafından doğru olarak algılanması büyük önem

taşımaktadır. Kültürel liderin okul kültürünü etkileme gücü, öğretmenlerin örgütsel davranışı üzerinde de güçlü bir etki oluşturmaktadır. (Çelik, 2002).

2.1.1.2. Öğretimsel Liderlik

Bu liderlik yaklaşımı, tamamen okul örgütlerine yönelik olarak geliştirilmiş bir liderlik yaklaşımıdır. Öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin bir program ve mevzuat yöneticisi olmaktan çok, öğretimin yöneticisi olduğunu savunmaktadır. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve performansları arasında yakın bir ilişki olduğu belirlenmiştir.(Çelik, 2004).

Okul yöneticisinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin yapılan araştırmalar değişik davranış boyutlarını ortaya çıkarmıştır. Okul yöneticinin öğretimsel liderlik davranışları dört temel boyuttan oluşmaktadır. (Çelik, 2004):

1. Kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticisi. Okul yöneticisi, okulun vizyon ve amaçlarına ulaşmasını sağlamak için gerekli toplumsal kaynakları bulan, bu kaynakları ustaca bir araya getiren ve bu kaynakları öğretmenlerin hizmetine sunan kişidir.
2. Öğretimsel kaynak olarak okul yöneticisi. Okul yöneticisi doğrudan sınıfta öğrenme ortamını geliştirmeye ilgilenmek zorundadır. Uzmanlık bilgisi, okul yöneticisinin bütün öğretmenlerin görüşüne başvurduğu bir öğretimsel kaynak konumuna getirir.
3. İletişimci olarak okul yöneticisi. Okul yöneticisi etkili iletişim becerilerine sahip olmalıdır. Okul yöneticisi; öğretmen, öğrenci ve velilerle etkili bir iletişim kurabilmelidir.
4. Görünür kişi olarak okul yöneticisi. Okul yöneticisi, kolay ulaşılabilir kişi olmalıdır. Okul yöneticisi sürekli makamında oturmamalı, belli aralıklarla okulu dolaşmalı, öğretmen ve öğrencilerle etkileşim içinde bulunmalıdır.

2.1.1.3. Etik Liderlik

Etik liderlik, etik değer ve ilkeleri geliştirmeye ve yaşatmaya yönelik bir liderlik yaklaşımıdır. Okullar etik yönü ağır basan örgütlerdir. Etik lider olarak okul yöneticisi, etik değer ve ilkelere olan bağlılığı ile öğretmenleri etkileyen ve karar verme sürecinde etik ilkeleri temel alan bir davranış sergilemeye çalışır.

Demokratik bir liderlik sergilemeye çalışan okul yöneticisi, daha şeffaf olmaya çalışır. Şeffaflık okul yöneticisini öğretmenlere karşı hesap verme sorumluluğunu beraberinde getirmektedir. Etik lider, öğretmenlerin haklarına karşın ne kadar saygılı olursa, adalet ve eşitlik ilkelerine göre hareket ederse, o derece öğretmenlerin güvenini kazanır. Bireyin karakterini şekillendiren en önemli faktörlerden biri de okullardır. Etik lider, öğrencinin uygun etik değerleri kazanabilmeleri için gerekli olan etik kültürü oluşturmaya çalışmalıdır.

2.1.1.4. Vizyoner Liderlik

Toplumsal yaşamda meydana gelen hızlı gelişmeler, örgütsel risk almayı ve karmaşık değişim sürecine uyum sağlamayı zorlamaktadır. Değişime uyum sağlama, değişimi destekleyecek bir vizyon geliştirmeye mümkün olabilecektir. Vizyon, bir örgütün geleceğe yönelik resmi olarak tanımlanabilir. Vizyoner lider, geliştirdiği etkili vizyonla insanları arkasından sürükleyen kişidir.

Vizyoner okul yöneticisi, geliştirdiği vizyonu öğretmenlerle paylaşan liderdir. Vizyoner lider yolu gören ve öğretmenleri arzu edilen geleceğe taşıyan kişidir. Vizyoner okul yöneticisinin başarısı, belli sayısal hedeflerle ölçülemez. Vizyoner okul yöneticisi, paylaşılan vizyon oluşturarak değişimi gerçekleştirmeye çalışmalıdır. Öğretmenlerin enerjilerini bütünleştirme ve ortak hedef doğrultusunda harekete geçirme vizyoner liderin temel görevidir. Vizyonu olmayan okulların enerjiler de yoktur. Mesleki heyecanı canlı tutma, ancak güçlü bir misyonu benimsemekle olur.

2.1.1.5. Dönüşümcü Liderlik

Karizmatik liderlik, vizyoner liderlik ve dönüşümcü liderlik aynı dönemlerde ortaya atılmış liderlik yaklaşımlarıdır. Karizmatik liderlik teorileri liderin bireysel davranışlarının çıktıları olan etki, bağlılık, özdeşleşme, kimlik, motivasyon ve performans üzerine odaklanmıştır. Dönüşümcü ve vizyoner teoriler, değişimin zihinsel boyutu üzerine durmuş; değerler ve stratejiler analiz ederek, değişimin mantığını açıklamaya çalışmışlardır.

Burns, dönüşümcü ve sürdürümcü lider kavramlarını kullanmıştır. Burns, dönüşümcü liderliği etkili değişimi gerçekleştirebilen liderlik biçimi olarak tanımlarken,

sürdürümcü liderliği ise mevcut yapıyı koruyan liderlik biçimi olarak tanımlamıştır. Eğitimde ise dönüşümcü liderlik yaklaşımı 1960'lı yıllarda sıkça kullanılmaya başlanmıştır. Okulu yeniden örgütleme çalışmaları, okul yöneticilerinin liderlik rollerinde öğretimsel liderlikten dönüşümcü liderliğe doğru bir değişmeye yol açmıştır. Eğitimde dönüşümcü liderliğin altı davranış boyutu belirlenmiştir. (Çelik, 2007).

1. Bir vizyon belirleme ve geliştirme. Dönüşümcü okul lideri, okulun geleceğe yönelik vizyonunu belirler ve bu vizyonu paylaşılan vizyona dönüştürür.
2. Grup hedeflerinin kabulünü güçlendirme. Dönüşümcü lider, öğretmenlerin ortak hedefler doğrultusunda işbirliği yapmalarını özendirici davranışlar sergiler.
3. Bireysel destek sağlama. Lider öğretmenlere saygı duyar, onların duygu ve ihtiyaçlarıyla ilgilenir.
4. Entelektüel uyarım. Lider öğretmenlerin işe ilişkin varsayımlarını yeniden denemelerine olanak sağlar ve performans artırabilecek düşüncelerin oluşumunu özendirir.
5. Bir davranış modeli oluşturma. Lider temel değerleri öğretmenlere benimseterek örnek davranış seti oluşturur.
6. Yüksek performans beklentisi. Lider, işgörenlerin kalite, mükemmellik ve yüksek performans beklentilerini karşılayacak davranışlar gösterir.

2.1.1.6. Öğrenen Lider

Gelişmiş toplumların bilgi toplumu olarak nitelendirilmesi ve bilginin temel bir sermaye olarak ortaya çıkması, öğrenmenin önemini çok daha fazla artırmıştır. Bilgi toplumunda liderlik yapacak olan kişinin karizmatik lider olmasından çok öğrenen lider olması beklenmektedir. Öğrenen lider, hem kişisel olarak kendisinin öğrenmesinden hem de işgörenlerin öğrenmesinden sorumlu olan liderdir. Öğrenen lider, öğrenmeyi öğrenme konusunda öğretmenlerin önünde olan kişidir.

Öğrenen örgüt modeli okulların yapısına uygun bir modeldir. Okul bilgi üreten ve yöneten bir örgüttür. Okul, öğrenen bir örgüt modeline uygun olmakla birlikte, bürokratik bir yapı özelliği de göstermektedir. Katı bürokratik yapıya sahip olan okullar, bir öğretme merkezi olarak tanımlanabilir. Geleceğin okulu, öğretme merkezinden öğrenme merkezine doğru bir yapısal değişim süreci yaşayacaktır. Bu süreç içinde

öğrenen okul lideri, okulu bürokratik yapıdan kurtarıp öğrenen okula dönüştürebilmelidir. (Çelik, 2004).

2.2. EĞİTİM

Çağdaş bilimsel anlayışa göre eğitim; bireyin bedensel, duygusal, düşünsel ve sosyal yeteneklerinin kendisi ve toplumu için en uygun şekilde gelişmesi oluşumudur. Kısacası bireyin her yönüyle bir bütün olarak kendisi ve toplumu için en uygun düzeyde geliştirilmesi sürecidir(Yeşilyaprak, 2004).

Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne süregelen bir olgu olduğundan ve politik, sosyal, kültürel ve bireysel boyutları aynı anda içinde bulundurduğundan, tanımının yapılması zor bir kavramdır. Eğitim, önceden saptanmış esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizesidir. Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme sürecidir.

Aktaran; (Üstüner, 2004) Karagözoğlu ve diğerlerine göre Eğitim olgusunun birbirleriyle devamlı etkileşimde bulunan üç temel ögesi bulunmaktadır. Bu üç temel öge öğrenci, öğretmen ve program olarak adlandırılmaktadır. Bir eğitim sisteminin etkililiği ve verimliliği bu üç ögenin belirli bir hedefe doğru bir uyum içerisinde ilerlemesine bağlıdır. Bu ögelerin herhangi birinde meydana gelebilecek bir bozukluk, zayıflık, verimsizlik veya yanlış işleyiş bütün bir sistemin verimliliğini düşürecektir. Bu ögelerden herhangi birinin diğerinden daha önemli olduğu söylenemez. Ancak bunlardan öğretmen ögesi dikkatli bir ilgiyi gerektirmektedir. Çünkü eğitim sisteminin girdisi olan öğrenci üzerinde öğretmen yetiştiren kurumlar olarak eğitim fakültelerinin bir denetim gücü yoktur. Program ögesi ise, ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenmektedir. Eğitim sistemimizin etkili bir biçimde işleyişini sağlamakta üzerinde en çok denetim gücümüzün bulunduğu öge “öğretmen yetiştirilmesi” süreci olmaktadır. Diğer iki ögenin üzerinde en fazla etkiyi de öğretmen sağlamaktadır

Kısaca "davranış değiştirme süreci" olarak tanımlanan eğitimin ve özellikle de onun niteliğinin ülkelerin kalkınmışlık düzeylerinin yegâne belirleyicisi olduğu günümüzde herkesçe tartışmasız kabul edilmektedir. Yaşamakta olduğumuz "bilgi çağında" bilginin hızla artması, iletişim olanaklarının çoğalması ve teknolojinin yaygınlaşması eğitimden

umulan beklentileri de değiştirmiştir. Eğitimde yenileşme, eğitimde reform ve dzenleme adı altında yurutulen bu çalışmaların temelinde eğitim programlarında yapılan dzenlemeler bulunmaktadır. Değişen ve gelişen dnyada bireylerin topluma uyum sağlamaları için oğrenmeleri gereken davranış sayısı artmakta, bu arada bireylerin oğrenmesi gereken bazı kavramlar, ilkeler ve uygulamalar da değişikliğe uğramaktadır . Bu değişiklikler hedefler, hedef davranışlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme oğelerinden oluşan ve dinamik bir ozellik goştiren eğitim programları vasıtasıyla yapılmaktadır. Birçok ulkede geçmişte ve gunumuzde eğitim reformu, eğitimde yeniden dzenleme gibi adlar altında yurutulen ve yapılan çalışmaların aslında temelinde program dzenlemesi bulunmaktadır. unku değişen ve gelişen dnyada bireylerin davranışlarında yapılması duşunulen değişiklikleri ifade eden ve bunları sistemli bir biçimde bir araya toplayan araçlar eğitim programlarıdır. (Arslan, 1999).

2.2.1. Eğitim Yonetimi

Eğitim yonetimi, toplumun eğitim gereksinimlerini karşlamak uzere kurulan eğitim orgutunu, onceden belirlenen amaçları gerçekleştirmek için, etkili isletmek, geliştirmek ve yenileştirmek surecidir (Başaran, 1996).

Eğitim yonetimi, eğitimle ilgili kuruluş ve okulların amaçlarına ulaşabilmeleri için insan, para, araç-gereçlerinin en etkili ve verimli biçimde yerleştirilmesini ya da kullanılmasını inceleyen bir bilim dalıdır (Ilgar, 2005).

Eğitim yonetimi, kamu yonetiminin ozel bir alanı olarak duşunulebilir. Gerçekte eğitim faaliyetleri ozel sektore bırakıldığı durumlarda bile devletin gozetim ve denetimi ile sınırlandırıldığı için bir kamu govevidir. Eğitim orgutleri, temsili siyasal organlar tarafından saptanmış olan eğitim politikaları çerçevesinde eğitim ve oğretim faaliyetlerinde bulunurlar (Kaya, 1999).

Eğitim yonetimi, bir toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşlamak amacıyla oluşturulan eğitim sisteminin ve eğitim sisteminde yer alan butun orgutlerin yonetimini kapsamaktadır. Eğitim kurumlarında yer alan eğitim programlarını etkili bir şekilde uygulanması oğretim hizmetleri, personel yonetimi, bute, bina, araç ve gereçlerin verimli bir şekilde kullanılması için yontemler geliştirilir ve yonetim surelerinin etkili bir şekilde isletilmesi yolları aranır (Ilgar, 2005).

Eğitim yönetimi daha çok sistemle ilgilenen bir alandır. Bu çerçevede eğitim yönetimi denildiğinde akla Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Müdürlükleri, Halk Eğitim Müdürlükleri, Ders Araaları Merkezi, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri gibi birimlerin yönetilmesi gelir (Açıkalm, 1998).

Aktaran; (elikten, 2010) Eğitim yönetimi, yönetim bilimin kuramsal temellerinin eğitime uygulanmasıdır. Eğitim yönetimi, eğitim sisteminin amacını gerçekleştirebilmek için eğitim örgütlerinde yer alan insan gücü, sermaye, zaman, malzeme ve yer unsurlarının daha verim, daha ekonomik ve iyi biri biçimde kullanılabilmesi anlamına gelir. (etin, K. Yalçın, 2002) Bundan dolayı, eğitim yönetimi, genel yönetimin eğitime uygulanması olarak algılanmaktadır. Eğitim yönetimi, eğitim kurumlarını belirlenen amaçlara ulaştırmak üzere, bu kurumlara insan ve madde kaynaklarını sağlayarak, etkili bir biçimde kullanmak suretiyle, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır. (Taymaz, 1985)

Eğitim yönetimini diğer yönetim biçimlerinden ayıran özellikler, eğitimin özelliğinden doğmaktadır. Eğitimin olduğu gibi, eğitim yönetiminin de en önemli konusu insandır. Eğitim yönetimi; bir toplumdaki eğitim sisteminin amaç, yapı ve görevlerini gözden geçirerek, insan ve insanın oluşturduğu toplumu her yönden geliştirmek, zenginleştirmeyi amaçlamaktadır. (Bursalıoğlu, 2005)

Eğitim yönetiminin özellikleri, eğitimin amaç ve işlevlerinden kaynaklanmaktadır. Eğitim yönetimi insan ve eğitim çerçevesinde dşnelebilir. Bu doğrultuda Kaya'nın Campell (1957)'den aktardığına göre, eğitim yönetiminin özellikleri şöyle özetlenebilir (Kaya, 1996, ss. 45-45).

- Eğitim dorudan ya da dolaylı olarak insanlarla ilgili bir hizmettir. eğitimin bu niteliği nedeniyle, eğitim ğtleri bir iletme gibi savaşçı olamaz. Eğitim rgt insanlar içinde ve onları değiştirir. Analar-babalar ise çocuklardan gördükleri bazı değişmelerden kuşkulanırlar. Bu da eğitim yönetimi ile veliler arasında çatışmaya yol açabilir.
- Eleştirici bir tutum geliştirmek, genellikle eğitimin temel amacıdır. Bu amacın gerçekleştirilmesi okuldan beklenir. Öte yandan öğretmenler, ana-babalar ve yöneticiler; eleştirici düşüncenin yararı üzerine farklı görüşlere sahip olduğundan,

çoğu zaman öğrenciler eleştirici düşünce geliştirince okul, kurulu düzene karşı insanlar yetiştirmekle suçlanır.

- Eğitim örgütlerinin(okulların) başarılarını, yeterli olarak değerlendirmeyi engelleyen etmenler vardır. Eğitim politikaları öylesine soyuttur ki, başarı ölçütleri geliştirmekle kullanılmazlar. Örneğin; eğitim politikalarında sözü edilen “iyi vatandaş” nedir? İyi öğretimin ölçütü nedir? İdeal öğrenci nasıl olur?
- Davranış değişmesi uzun yıllarda olur. Değerlendirmesi ise güçtür. Oysa bir işletme örgütünde böyle değerlendirme yapmak güç değildir. Satışlara, üretim artışlarına, maliyete bakılır ve verim ölçülür, bunlarda ilgili personel tarafından değerlendirilir.
- Eğitim, onu denetleyen güçlerin yapısı bakımından da öteki örgütlerden farklıdır. Çeşitli ilgi gruplarına bağlı olan ana-babaların değişik, çoğu zamanda çelişkili beklentileri vardır. Bu yüzden eğitim yöneticileri, değişik baskılar altında bulunurlar.
- Okul personeli, genellikle mesleki öğretim görmüştür. Pek çok öğretmen, yöneticiler kadar eğitim almıştır. Bu durum yöneticilerin etkiye gücünü azaltır ve denetim alanını daraltır.
- Eğitim kurumlarının yapısı ve örgütlenmesi, özel bir dikkat gerektirir. Öteki örgütlerden, hastaneden farklı olarak okul, ayrı bir birim olarak anlaşılmaz. Eğitim örgütleri, ülke çapına yayılmış olan eğitim sisteminin bir parçasıdır. Yönetim bu durumu dikkate almak zorundadır.

Eğitim yönetimi bilimi, bu özellikleri dikkate alarak, eğitim örgütlerinin en verimli bir biçimde yönetilmesi için gerekli bilgileri sağlar, bu amaçla kuramlar geliştirir ve ilkeler, yöntemler oluşturur. Her sistemdeki yöneticiler gibi, eğitim yöneticisi de kurumunu amaçlarına uygun olarak yaşatmak zorundadır. Kurumun başarısı ve sürekliliği, saptanan amaçlara ulaşma derecesine bağlıdır. Bu başarıyı sağlamak için temel yönetim kaidelerini dikkate almak gerekmektedir (Akt. Gürsel, 1997).

- Her yöneticinin sorumluluğu açık ve kesin olarak belirlenmelidir.
- Sorumlulukla beraber yetki de verilmelidir.

- Görev ve sorumluluklarda değişiklik yapıldığında bütün birimlerin bunu bilmeleri sağlanmalıdır.
- Yönetici ve memurlar arasındaki sorumluluk yetki bakımından çıkan anlaşmazlıklar ele alınıp, karara bağlanmalıdır.
- Kurum içinde koordinasyon sağlanmalıdır.
- Sürekli denetim yapacak yönetici ve personel, denetleyecek ve gözleyecek faktörleri ve yönetimi bilmelidir.
- Hiçbir personelden, bir diğerine hem yardımda hem de eleştiride bulunmaması istenmemeli ve beklenmemelidir.
- Personelin özlük işleriyle ilgili kararlar, doğrudan sorumlu bulunan yöneticinin bir üstü tarafından onaylanmalıdır.

2.2.2. Okul Yönetimi

Okul, eğitim üreten ve değişik adlarla anılan tüm sistemleri kapsayan genel bir kavramdır. Üniversite, fakülte, enstitü, yüksekokul ortaokul, ilkokul, anaokulu eğitim merkezi gibi tüm sistemler okul kavramıyla anılabilir (Başaran, 1996).

Okul, eğitim sisteminin eğitim üreten temel sistemidir. İlçe ve il milli eğitim müdürlükleri ile üniversite rektörlüğü okulun üzerinde kurulmuş, aracı üst sistemlerdir. Bunlar, eğitim sisteminin üst sistemleri olan Bakanlık Merkez örgütü, üniversitelerarası kurul ve yükseköğretim kurulu ile okul arasında aracılık görevi yapmaktadır. Üst sistemleri, yönetsel kararları üretmektedir. Aracı üst sistemler ise bu kararları, temel sistemlere okullara iletmektedir. Ama okullar, eğitim üreten asıl temel sistemlerdir (Başaran, 1996).

Toplumun eğitim kavramı ve hizmeti ile eşleştirdiği kurum okuldur. Bu nedenle toplumun eğitim hizmetinden yakınmasıyla, okuldan yakınması eşdeğerdir. Okulu diğer eğitim kurumlarından ayıran temel özellik, insan üzerinde çalışması ve onu farklılaştırma yeteneğidir. Okul, bireyi farklılaştırma işlevini öğretim yoluyla gerçekleştirmektedir. Bu özellikleri nedeniyle okul yöneticilerinin ilgi odakları,

okullarda gerçekleştirilen öğretim eylemlerine ilişkili olarak toplumun istemleri, sorunları, çocuklar, öğrenciler, veliler ve okulda çalışanlardır (Açıkalin, 1998).

Eğitim sistemi ve eğitim yönetimi kavramları, eğitimin bütünü ile ilgilidir. Eğitim yönetimi, sistemi bütün olarak çözümlenme ve birleştirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim sistemi, okulda kapsayan bir üst sistem konumundadır. Okul, eğitim sistemi içindeki alt sistemlerden en kritik ve en etkili olanıdır. Dolayısıyla okul yönetimi, eğitim yönetimin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Bu alının sınırları genellikle, eğitim sisteminin amaçları ve yapısı çizmektedir. Eğitim yönetimi, nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetimin okula uygulanmasından meydana gelmektedir (Bursalıoğlu, 2005).

Eğitim yönetimi sistem ile ilgilenirken okul yönetimi, okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlar ile ilgilenmektedir. Yani eğitim yönetimi, eğitime makro düzeyde, okul yönetimi ise mikro düzeyde bir bakış açısı ile yaklaşmaktadır. Eğitim yönetimi ile okul yönetimi arasında kavramsal açıdan bu şekilde bir fark olmasına karşılık, pratikte her iki alının çerçeveleri arasında genel olarak önemli farklılıklar bulunmamaktadır (Erdoğan, 2004).

Yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yönetimin görevi, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yönetimin önemini ayrıca, okul yöneticisinin yetki ve sorumluluğu da belirtmektedir. Yönetimin çok yönlü tanımları, yöneticiye çok yönlü yetki ve sorumluluklar yüklenmiş bulunmaktadır. Bunlar okul yönetimin değerini yükselttiği kadar, önemini de artırmaktadır (Bursalıoğlu, 2005).

2.2.3. Okul Yöneticilerinin Seçimi ve Yetiştirilmesi

Günümüzde, Türkiye'de okulöncesinden üniversiteye dek bütün eğitim basamakları için öğretmenler lisans düzeyindeki programlarla üniversitelerde yetiştirilmektedir. Üniversitelerin eğitim fakülteleri, eğitim bilimleri fakültesi, mesleki eğitim fakültesi, teknik eğitim fakülteleri ve eğitim yüksekokulları, öğretmen eğitimi veren akademik birimlerdir. Bu fakülte ve yüksekokullarda okulöncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren dört yıllık lisans programları uygulanmaktadır. (Özer, 1990).

Ülkemizde okullar dört yıl ilkokul, dört yıl ortaokul ve dört yıl lise olmak üzere on iki yıl olmakta ve nasıl yönetileceği yönetmelikle belirlenmiştir. İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği'nde ve ortaöğretim kurumları yönetmelinde okul ve müdür yardımcılarının görevleri aşağıdaki gibidir.

2.2.4. Okul Yöneticilerinin Görev, Yetki ve Sorumlulukları

İlköğretim okulları okul yöneticilerinin görev, yetki ve sorumlulukları

Yönetim

Madde 71- İlköğretim okulu müdür tarafından yönetilir.

Okul Müdürünün Yetki ve Sorumluluğu

Madde 72- Müdür; kanun, yönetmelik, program ve emirlere uygun olarak okulun bütün işlerini yürütmeye, düzene koymaya, denetlemeye yetkilidir. Müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumludur. Müdür maaş karşılığı olarak 6 saate kadar derse girer.

Müdür başyardımcısı, görev, yetki ve sorumlulukları

Madde 73- Müdür başyardımcısı, müdürün en yakın yardımcısıdır. Müdürün olmadığı zamanlarda müdüre vekalet eder. Müdür başyardımcısı, okulun her türlü eğitim-öğretim, yönetim, öğrenci, tahakkuk, ayniyat, yazışma, eğitici faaliyetler, yatılılık, bursluluk, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, halkla ilişkiler gibi işleriyle ilgili olarak okul müdürü tarafından verilen görevleri yapar. Bu görevlerin yapılmasından ve okulun amaçlarına uygun olarak işleyişinden müdüre karşı sorumludur. Müdür başyardımcısı, maaş karşılığı olarak 6 saate kadar ders vermekle yükümlüdür.

Müdür Yardımcısı, görev, yetki ve sorumlulukları

Madde 74- Müdür yardımcıları, okulun her türlü eğitim-öğretim, yönetim, öğrenci, tahakkuk, ayniyat, yazışma, eğitici etkinlikler, yatılılık, bursluluk, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, halkla ilişkiler gibi işleriyle ilgili olarak okul müdürü tarafından verilen görevleri yaparlar. Bu görevlerin yapılmasından ve okulun amaçlarına

uygun olarak işleyişinden müdüre karşı sorumludurlar. Müdür yardımcıları, maaş karşılığı olarak 6 saate kadar ders vermekle yükümlüdürler.

Orta öğretim okullarındaki yöneticilerinin görev, yetki ve sorumlulukları

Yönetim

Madde 75 –Yöneticiler; öğretmen, öğrenci, veli ve çevreye eğitim ve öğretim liderliği yapar. Verimliliğin artırılmasına, ekip ruhunun oluşturulmasına, kurumun çevreyle bütünleşmesine ve kurum kültürünün geliştirilmesine yönelik önlemleri alır. Okul veya kurumu hizmete hazır durumda bulundurur.

Yönetim, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, verimlilik ve saydamlık ilkeleri doğrultusunda okul veya kurumu sürekli yeniler ve geliştirir. Zamanı ve tüm imkânları okul veya kurumun amaçlarını gerçekleştirmek için kullanır.

(3) Yönetim;

- a) Araştırma ve planlama,
- b) Örgütlenme,
- c) Rehberlik,
- ç) İzleme, denetim ve değerlendirme,
- d) İletişim ve eş güdüm görevlerini yerine getirir.

Müdür, görev, yetki ve sorumlulukları

Madde 76–(1) Müdür, Millî Eğitim Temel Kanununda ifadesini bulan temel amaç ve ilkelerine bağlı kalarak millî eğitimin genel amaçları ile okul veya kurumun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışı ile yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideridir. Müdür; okul veya kurumu, bünyesindeki kurul, komisyon ve ekiplerle iş birliği içinde yönetir.

(2) Çalışmalarını, görev yaptığı ilin valiliğince belirlenen mesai saatleri dâhilinde yapar, görevin gerektirdiği durumlarda, mesai saatleri dışında da çalışmalarını sürdürür.

(3) Müdür, görevinde sevgi ve saygıya dayalı, uyumlu, güven verici, örnek tutum ve davranış içinde bulunur, mevzuatın kendisine verdiği yetkileri kullanır.

(4) Müdürün görev yetki ve sorumlulukları şunlardır:

a) Eğitim ve öğretim ile yönetim görevlerini kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, emir, çalışma, plan ve programlarına uygun olarak yürütür.

b) Öğretim yılı başlamadan önce personelin iş bölümünü yapar ve yazılı olarak kendilerine bildirir. Öğretmenlerin gerektiğinde görüşlerini de almak suretiyle okutacakları derslere ilişkin görevlerin dağılımını yapar.

c) Ünitelendirilmiş yıllık planların hazırlanması amacıyla öğretmenler kurulu ve zümre toplantılarının yapılmasını sağlar. Zümrelerden derslere yönelik ünitelendirilmiş yıllık planı ders yılı başlamadan önce alır, inceler, gerektiğinde değişiklik yaptırarak onaylar ve bir örneğini iade eder.

ç) Okul veya kurumun derslik, bilişim teknolojisi sınıfı, laboratuvar, atölye, kütüphane, araç ve gereci ile diğer tesisleri eğitim ve öğretime hazır bulundurur. Bunlardan imkânlar ölçüsünde diğer okul veya kurumlar ile çevrenin de yararlanmasını sağlar. Diğer okul veya kurum ve çevre imkânlarından da yararlanılması için gerekli tedbirleri alır.

d) Eğitim ve öğretim çalışmalarını etkili, verimli duruma getirmek ve geliştirmek, sorunlara çözüm üretmek amacıyla kurul, komisyon ve ekipleri oluşturur. Toplantılarda alınan kararları onaylar, uygulamaya koyar ve gerektiğinde üst makama bildirir.

e) (Değişik bent : 22.04.2010/27560 RG) Öğretmenlerin performanslarını artırmak amacıyla her dönemde en az bir defa dersini izler ve rehberlikte bulunur.

f) Teknolojik gelişmeleri okula kazandırır. Okul veya kurumun ihtiyaçlarını belirler, bütçe imkânlarına göre satın alma, bağış ve benzeri yollarla karşılanması için gerekli işlemleri yaptırır. Eğitim araç ve gereci ile donatım ihtiyaçlarını zamanında ilgili birimlere bildirir.

- g) Okul veya kurumun düzen ve disipliniyle ilgili her türlü tedbiri alır.
- ğ) Personelin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için gerekli tedbirleri alır. Adaylık ve hizmet içi eğitimi faaliyetleri ile ilgili iş ve işlemleri yürütür.
- h) Personelin sicil ve disiplin işleriyle öğrenci ödül ve disiplin işlerini yürütür.
- ı) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesini sağlar.
- i) Özel eğitim gerektiren öğrencilerin yetiştirilmesi ve kaynaştırma eğitimiyle ilgili gerekli tedbirleri alır.
- j) Ders yılı içinde öğrencilere, velilerinin başvuruları üzerine toplam en fazla 5 gün izin verebilir. Gerekğinde bu yetkisini müdür başyardımcısına veya ilgili müdür yardımcısına devreder.
- k) Öğretmenlerin ve öğrencilerin nöbet görev ve yerlerini belirlenmesini sağlar, onaylar ve uygulamaya koyar.
- l) Haftalık ders programlarının düzenlenmesini sağlar, onaylar ve uygulamaya koyar.
- m) Diploma, tasdikname, öğrenim belgesi, sözleşme ve benzeri belgeleri onaylar.
- n) Eğitim ve öğretim ile yönetimde verimliliğin artırılması, kalitenin yükseltilmesi ve sürekli gelişimin sağlanması için araştırma yapılmasını, bu konularda iyileştirmeye yönelik projeler hazırlanmasını ve uygulanmasını sağlar.
- o) Görevini üstün başarı ile yürüten personelin ödüllendirilmelerini teklif eder. Görevini gereği gibi yapmayanları uyarır, gerektiğinde haklarında disiplin işlemi yapılmasını sağlar.
- ö) Özürleri nedeniyle görevine gelemeyen personelin yerine görevlendirme yapılması için gerekli tedbirleri alır.
- p) İzinli veya görevli olduğu durumlarda müdür başyardımcısının, müdür başyardımcısının bulunmadığı hâllerde ise bir müdür yardımcısının, müdür vekili olarak görevlendirilmesini millî eğitim müdürlüğüne teklif eder.

- r) Eğitim ve öğretimle ilgili her türlü mevzuat değişikliklerini takip eder ve ilgililere duyurulmasını sağlar.
- s) Stratejik plan ve bütçe önerilerini gerekçeli olarak hazırlar, ilgili makama sunar, yetkisinde bulunan bütçe giderlerini gerçekleştirir, takip eder, giderlerle ilgili belgeleri zamanında düzenletir, harcamalarla ilgili azami tasarrufun sağlanmasına özen gösterir.
- ş) Okul veya kurumun bina, tesis, bilişim teknolojisi sınıfı, laboratuvar, atölye, salon, bahçe ve benzeri bölümleri ile araç-gerecinin diğer kurum ve kuruluşlarla birlikte kullanılması durumunda, mülki amirin onayını da alarak ilgili kurumla bir protokol imzalar ve bir örneğini üst makama gönderir.
- t) Harcama yetkilisi olarak, müdür başyardımcısını veya müdür yardımcılarından birini 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununa göre gerçekleştirme görevlisi olarak görevlendirir.
- u) Elektronik ortamda yürütülmesi gereken iş ve işlemlerle ilgili gerekli takip ve denetimi yapar.
- ü) Okul-aile birliği ile ilgili iş ve işlemlerin, Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği hükümlerine göre yürütülmesini sağlar.
- v) Okul binası ve eklentilerinin sabotaj, yangın, hırsızlık ve diğer tehlikelere karşı korunması için gerekli koruyucu güvenlik tedbirlerinin alınmasını sağlar.
- y) Görev tanımındaki diğer görevleri de yapar.

Müdür başyardımcısı, görev, yetki ve sorumlulukları

Madde 77 – (1) Müdür başyardımcısı, eğitim-öğretim, yönetim, rehberlik ve denetim işlerinin planlı, düzenli ve amaçlara uygun olarak yürütülmesinden müdüre karşı sorumludur. Müdürün izinli veya görevli olduğu durumlarda müdüre vekâlet eder.

(2) Çalışmalarını, görev yaptığı ilin valiliğince belirlenen mesai saatleri dâhilinde yapar, görevin gerektirdiği durumlarda, mesai saatleri dışında da çalışmalarını sürdürür.

(3) Müdür başyardımcısının görev yetki ve sorumlulukları şunlardır:

- a) Müdürle birlikte öğretmenler kurulu toplantılarının gündemini hazırlar, kurulun sekreteryaya iş ve işlemlerini seçilen öğretmenlerle birlikte yürütür. Tutanakların düzenlenmesi, dosyalanması ve kararların uygulanmasında müdüre yardımcı olur.
- b) Müdür yardımcılarının görevlerini uyumlu bir şekilde yürütmelerini koordine eder, aksayan konularda önlem alır ve durumu müdüre bildirir.
- c) Zümre toplantılarını, sınıf rehber öğretmenliği etkinliklerini, ders dışı sosyal etkinlikleri ve benzerlerini organize eder, alınan kararları müdürün onayına sunar.
- ç) Okul-aile birliği ve okulla ilgili yapılan diğer toplantılara katılır, bunlarla ilgili müdürün vereceği görevleri yapar.
- d) Disiplin kuruluna başkanlık eder, ödül ve disiplinle ilgili iş ve işlemleri, Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği hükümlerine göre yürütür.
- e) Tören, yarışma, gezi, inceleme ve benzeri etkinliklerde müdürün vereceği görevleri yapar.
- f) Kayıt ve kabul, nakil ve geçiş işlemlerinin yapılmasını, öğrenci kütük defteri ve öğrenci dosyalarının tutulmasını, bunlarla ilgili iş ve işlemlerin yürütülmesini takip eder.
- g) Müdür yardımcılarının öğrenci devam ve devamsızlıkları ile ilgili çalışmalarını izler. Devamsızlık yapan öğrencilerin velileri ile iletişim sağlar ve gerektiğinde rehber öğretmenle iş birliği yapar.
- ğ) Öğrencilerin muayene, tedavi, kontrol, bakım ve sağlık raporlarıyla ilgili işlemlerinin yürütülmesini sağlar.
- h) Öğrencilerin askerlik işlemlerinin zamanında yapılmasını, erteleme hakkını kaybedenlerin bağlı buldukları askerlik şubesine bildirilmesini sağlar.
- ı) Kurs ve sınavlarla ilgili işlerin yürütülmesini sağlar.
- i) Derslerin öğretmenlere dağıtımını ile ilgili programları hazırlar ve müdürün onayına sunar.

- j) Müdür yardımcıları, öğretmen ve öğrencilerin nöbet çizelgelerini hazırlayarak müdürün onayına sunar ve nöbet görevlerini kontrol eder.
- k) Aylık, ücret ve sosyal yardımlarla ilgili iş ve işlemleri yapar veya yapılmasını sağlar.
- l) Müdürün harcama yetkilisi olduğu durumlarda, görevlendirildiğinde gerçekleştirme görevlisi görevini yürütür.
- m) Personelin göreve başlama, görevden ayrılma, izin, hastalık ve diğer devam-devamsızlık durumlarını takip eder. Bunlarla ilgili iş ve işlemleri yürütür ve müdürü bilgilendirir.
- n) Görevlendirildiğinde, muayene-kabul komisyonu ile sayım kuruluna başkanlık eder, bu konulardaki işlemleri mevzuatına göre yürütür.
- o) Görevlendirildiğinde, taşınır kayıt kontrol yetkilisi görevini yürütür.
- ö) Görevlendirildiğinde gerçekleştirme yetkilisi görevini yürütür.
- p) Güvenlikle ilgili iş ve işlemleri ilgili mevzuat hükümlerine göre yapar ve kurumun güvenlik amirliği görevini yürütür.
- r) Yazışma, evrak kayıt ve havale işlemlerinin kurallarına uygun olarak yürütülmesini, istatistik ve diğer cetvellerin hazırlanmasını, gerekli defter, dosya ve çizelgelerin tutulmasını sağlar. Hizmetlerin yürütülmesinde bilgi ve iletişim teknolojilerinden de yararlanarak yetkisi dâhilinde elektronik ortamda bilgi alış verişi ile ilgili işlemleri yürütür.
- s) Her türlü tebligat işlemini mevzuatına uygun olarak gerçekleştirir, adli ve idari yargı ile ilgili işlemleri yürütür.
- ş) Okul veya kurumun bina, tesis ve araç-gerecinin düzeni, temizliği, bakımı ile kullanılabilir durumda bulundurulması ve korunmasını sağlar.
- t) Görevlendirildiğinde, burs ve yatılılıkla ilgili iş ve işlemlerin yürütülmesini sağlar.
- u) Eğitim ve öğretimle ilgili her türlü mevzuat düzenleme ve değişikliklerini takip eder.

ü) Müdür tarafından verilen diğer görevleri yapar.

Müdür yardımcısı, görev yetki ve sorumlulukları

Madde 78 – (1) Müdür yardımcısı, yönetim, eğitim ve öğretim işlerinin amaçlarına uygun olarak yürütülmesinden müdür ve müdür başyardımcısına karşı sorumludur.

(2) Çalışmalarını, görev yaptığı ilin valiliğince belirlenen mesai saatleri dâhilinde yapar ve görevin gerektirdiği durumlarda, mesai saatleri dışında da çalışmalarını sürdürür.

(3) Müdür yardımcısının görev yetki ve sorumlulukları şunlardır:

- a) Toplantı, tören, gezi, inceleme ve benzeri etkinliklere ilişkin işleri yapar.
- b) Okul veya kurumun bina, tesis, araç ve gerecinin düzeni, temizliği, bakımı ile kullanılabilir durumda bulundurulması ve korunmasını sağlar.
- c) Öğrencilerle ilgili defter, dosya ve belgeleri düzenler.
- ç) Diploma, tasdikname, not çizelgesi, karne, öğrenim belgesi ve benzeri belgeleri imzalar.
- d) Okul veya kurumda; kurs, seminer, kamp ve benzeri etkinliklerin düzenlenip yürütülmesinde müdürün vereceği görevleri yürütür.
- e) Görevlendirildiğinde, kurul, komisyon ve ekiplere başkanlık eder.
- f) Çizelgeye göre nöbet tutar, nöbetçi öğretmen ve öğrencileri izler, nöbet raporlarını inceler, varsa müdür başyardımcısına veya bulunmadığı durumlarda da müdüre iletir.
- g) Görevlendirildiğinde, muayene ve kabul komisyonu ile sayım kuruluna başkanlık eder, bu konulardaki iş ve işlemleri yürütür.
- ğ) Görevlendirildiğinde, taşınır mal kayıt ve kontrol memurluğu görevini ilgili mevzuatına göre yürütür.
- h) Görevlendirildiğinde, burs ve yatılılıkla ilgili iş ve işlemlerin yürütülmesini sağlar.
- ı) Görevlendirildiğinde, taşınır kayıt kontrol yetkilisi görevini yürütür.

- i) Görevlendirildiğinde gerçekleştirme yetkilisi görevini yürütür.
- j) (Değişik bent : 22.04.2010/27560 RG) Görevlendirildiğinde; pansiyon hizmetleri ile ilgili iş ve işlemleri 15/8/1983 tarihli ve 83/6950 sayılı Bakanlar Kurulu kararı ile yürürlüğe konulan Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Pansiyonları Yönetmeliği ile 26/5/2008 tarihli ve 2008/13763 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile yürürlüğe konulan İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Parasız Yatılılık, Burs ve Sosyal Yardımlar Yönetmeliği hükümlerine göre yürütülmesini sağlar.
- k) Eğitim ve öğretimle ilgili her türlü mevzuat düzenleme ve değişikliklerini takip eder.
- l) Öğrenci devam ve devamsızlıkları ile ilgili işlemleri müdür, müdür başyardımcısı ile işbirliği hâlinde yürütür.
- m) Elektronik ortamda veri tabanı üzerinden bilgi alış verişiyle ilgili işlemleri yürütür.
- n) Öğrencilerin ÖSYM ve yüksek öğretimle ilgili işlemlerini yürütür.
- o) Müdür tarafından verilen diğer görevleri de yapar.

2.3. İYİ OLUŞ

İyi-oluşla ilgili çalışmalara öncelik eden iki araştırmadan ilki 1950'lerde öznel iyi-oluşla ilgili ilginin arttığı dönemde yaşam kalitesini ölçmek için başlamıştır ve öznel iyi-oluş hali olarak tanımlanmıştır. Diğeri ise kaynakları anlamlı bir yaşam için kişinin potansiyelini ve kendini kabulünü vurgulayan klinik ve gelişim psikolojisi alanındaki önceki kuramlara dayanan 1980'li yıllardaki görgül (ampirik) çalışmalarla başlamıştır ve psikolojik iyi-oluş olarak tanımlanmaktadır. Her ikisi de yaşamı iyi yapan, insan kapasitesini yükselten insani değerleri kapsamaktadır (Keyes, Smothing ve Ryff, 2002).

Pozitif psikoloji literatürü iyi oluşla ilgili iki temel bakış açısı olduğunu kabul etmektedir. Bunlardan birisi eudaimonic, diğeri ise hedonic kavramlarıdır (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002; Ryan ve Deci, 2001). Hedonic bakış açısı iyi oluşu doyum ve mutluluk olarak tanımlamaktadır. Hedonic bakış açısının kavramsallaştırılmasında temel kriter kişinin kendi kendine belirlediği değer ve standartlara göre yaşamını değerlendirmesidir. Eudaimonic bakış açısı ise iyi oluşu kendini gerçekleştirme ve tam olarak fonksiyonda bulunma kavramına göre tanımlamaktadır. Hedonic bakış açısında

iyi oluş için tek bir kriter vardır, o da kişi ve kişinin özel değerleridir. Diğer yandan eudaimonic bakış açısında sağlıklı davranışı kuramcılar açıklamaktadır (Diener, 1984; Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999) . Bu açıdan bakıldığında hedonic bakış açısı öznel iyi oluşa (subjectivewellbeing - SWB) karşılık gelmektedir. Eudaimonic bakış açısı ise psikolojik iyi oluşa (psychologicalwellbeing - PWB) karşılık gelmektedir (Deci ve Ryan, 2008a:2).

İyi oluşla ilgili olan bu iki temel kavramın ölçülmesine dayalı olarak ta birbirinden farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Ryff (2005), psikolojik iyi oluşu altı alt kavram ile teorize edip bu teorilerinden hareketle altı alt boyutlu ölçek geliştirmiştir. Buna karşılık olarak Waterman vd. (2006) tek boyutlu bir ölçek ile öznel iyi oluşu ölçmeyi hedeflemişlerdir. Ryff (2005), psikolojik iyi oluşu global ve kişisel düzeyde farklı değişkenlerle değerlendirirken (özerklik, çevresel hâkimiyet, bireysel gelişim, diğerleriyle olumlu ilişkiler, yaşam amaçları, öz kabul) Waterman vd. (2006) psikolojik iyi oluşu belirgin aktivitelerle ilgili olarak dar bir yaklaşım içinde değerlendirmişlerdir (Akt: Deci ve Ryan 2008a., Hamurcu 2011,).

Lawton (1983) dört farklı bölüm halinde “iyi yaşam” (thegood life) tanımını yapmıştır. Bu tanım yaşlanma ile ilgili (gerontological = successfulaging) genel bir yorumlamada bulunmaktadır (Akt: Lerner vd., 2003:611):

1. Algılanan Yaşam Kalitesi: Farklı yaşam alanlarına (aile, arkadaş, barınma vb) ait öznel doyumunu içermektedir.
2. Psikolojik İyi Oluş: Mutluluk, iyimserlik, arzulanan ve elde edilen amaçlar arasındaki uygunluk.
3. Davranışsal Yeterlilik: Sağlık, motor davranış ve bilişsel yön.
4. Amaçlanan Çevresel Şartlar: Gelir, yaşam koşulları.

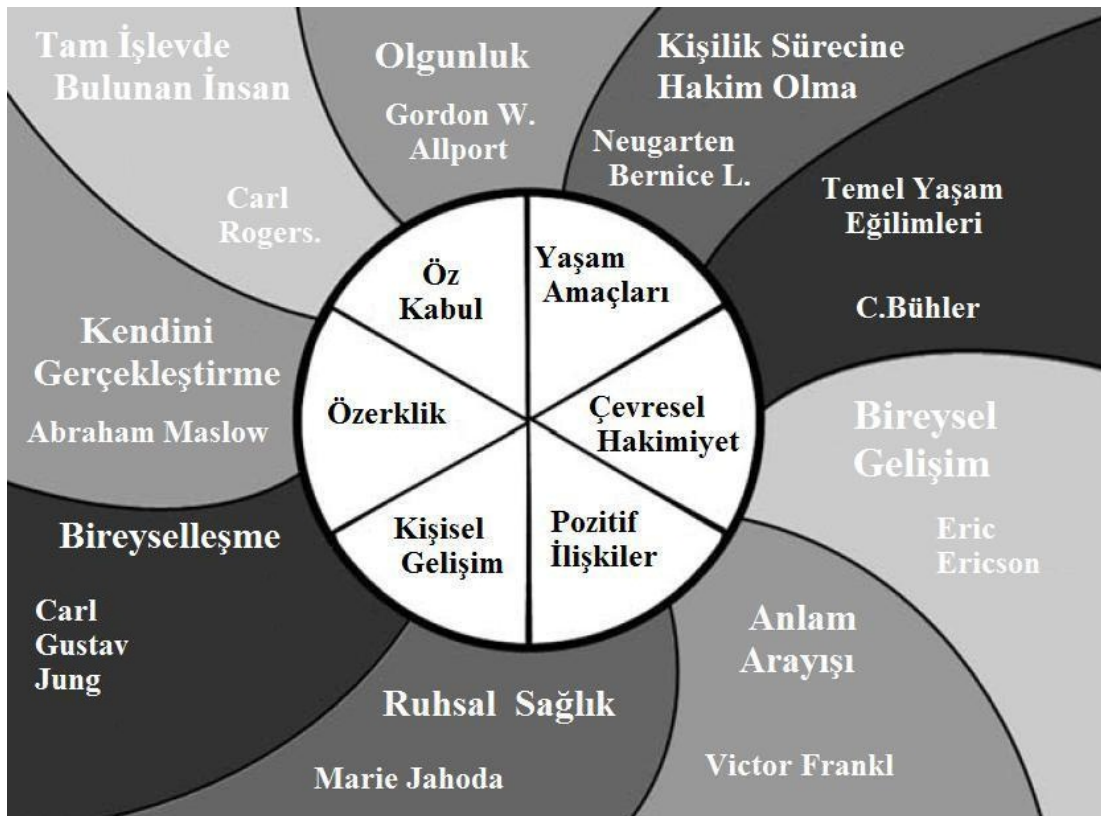
İyi oluş durumları bireylerin yaşam doyum ve mutluluk merkezli olmalarına göre öznel iyi oluş, kendini gerçekleştiren fonksiyonel birey olmalarına göre de psikolojik iyi oluş olarak tanımlanmaktadır.

2.3.1. Psikolojik İyi Oluş

Psikolojik iyi olma kavramına ilk olarak Bradburn (1969) “The Structure of Psychological Well-Being” adlı eserinde yer vermiştir. Bradburn, başta yunanlı felsefecilerden Aristonun mutluluk arayışı olmak üzere genel mutluluk arayışını ve ruhsal sağlık konularında iyi olma durumunu, psikolojik iyi olma kavramı adı altında bütünleştirmeye çalışmıştır. (Bradburn, 1969:67). Günümüz psikoloji araştırmalarında Psikolojik iyi oluş kavramı Carol D. Ryff (1989) tarafından açıklanan yorumuyla kullanılmaktadır. Ryff (1989), yaşam doyumu ve duygu temelli öznel iyi oluş kavramının olumlu işlev görme noktasını ihmal ettiğini savunarak psikolojik iyi oluş kavramını kuramsallaştırmıştır.

Ryff (1989), öznel iyi olma durumunun psikolojik iyi olma durumunu temel yapısını kapsayacak şekilde oluşturulmadığını ifade etmektedir. Psikolojik iyi oluş kuramı, öznel iyi oluşun temel kavramları olan olumlu etkiler, olumsuz etkiler ve yaşam doyumundan fazla olarak yaşam tutumlarını da içeren çok boyutlu bir yapıdır. Ryff, psikolojik iyi oluşa ait kuramsal yaklaşımların eksikliğini vurgulamıştır. Bunlardan hareketle kendi kuramını oluştururken kişilik ve gelişim kuramcılarının görüşlerini temel alarak altı boyutlu psikolojik iyi oluş modelini ortaya koymuştur. Psikolojik iyi oluş modelinde, Maslow’un kendini gerçekleştirme, Allport’un olgunlaşma, Rogers’in tam fonksiyonel insan, Jung’ın bireyselleşme, fert olma, Erikson’un kişilik gelişimini, Buhler’in temel yaşam eğilimleri ve Neugarten’in kişiliğin değişimsel özelliklerini, Jahoda’nın ruhsal sağlık görüşleri ve Victor Frankl’in insanın anlam arayışı (logoterapi) görüşlerinden faydalanılmıştır (Ryff, 1989:1069; Ryff ve Singer 2008:2). Ryff (1989), kuramını oluştururken birçok gelişim ve kişilik kuramcısının çalışmasını incelemiştir. Bu incelemelerin neticesinde kişilik ve gelişim kuramcılarının pozitif psikolojik işlevsel öğelerin benzer özelliklerine değindiklerini ifade etmiştir. Ryff’in (1989) yaklaşımı bu noktada bahsedilen kişilik ve gelişim kuramcılarının pozitif psikoloji öğelerinin psikolojik iyi oluş kavramı altında bütünleştirilmesini sağlamıştır.

Ryff ve Singer (2008:20), psikolojik iyi oluşun temel boyutlarını ve bu boyutların kuramsal temellerini aşağıdaki verildiği gibi şekillendirmişlerdir.



Şekil 1. Psikolojik İyi Oluşun Bileşenleri ve Kuramsal Temelleri

Kaynak: Ryff ve Singer (2008:20).

2.3.2. Psikolojik İyi Oluşun Bileşenleri

Ryff ve Singer (2008), psikolojik iyi oluş ölçeğinin kuramsal destekli boyutlarının geçerlik çalışmaları sonrasında, kişinin sahip olma durumuna göre alt boyutları aşağıdaki şekilde tanımlamışlardır. Yüksek puan ve düşük puan alan kişilerin genel özellikleri de aşağıda belirtilmiştir (Akt:Hamurcu, 2011).

2.3.2.1. Kendini Kabul (self-acceptance)

Yüksek Puan: Kendisi hakkında olumlu düşüncelere sahiptir. İyi ve kötü yönleri ile birlikte kendini tanıyıp kabul eder. Geçmiş hakkında olumlu düşüncelere sahiptir.

Düşük Puan: Kendi ile ilgili genel bir memnuniyetsizlik durumu hâkimdir. Geçmişte yaşanmış olaylar hakkında hayal kırıklığı hisseder. Kişisel yönleri ve özellikleri

konusunda rahatsızlık duyar. Şu anda olduğu kişiden farklı bir kişi olabilme isteği içindedir.

Yunan felsefecilerinin bireye yönelik önemli bir vurgulaması olan “Kendini Bil” yöneltmesi, bireyin davranışlarını algılaması, motivasyon ve duygularını anlamaları yönünde bir uğraş içinde olmaları amacıyla yapılmıştır. Birey, çok boyutlu bir tanıma süreci sonunda kendine ait özsaygı anlayışına sahip olmaktadır. Bireyin kendini tanıma süreci sonunda kazandığı özsaygı anlayışı Jahoda’nın ruhsal sağlık anlayışının merkezi ögesi, Maslow’un kendini gerçekleştirme yaklaşımının belirgin bir özelliği, Rogers’ın ideal fonksiyon gösteren insan kavramının ve Allport’un olgunlaşma anlayışının da önemli bir ögesi olarak değerlendirilmektedir. Yaşam süreçli kuramlar (Erikson, Neugarten) kişinin geçmiş yaşamı da dâhil olmak üzere kendini kabulün önemine vurgu yapmaktadırlar. Jung’ın bireyselleşme kuramı kişinin olumsuz, karanlık yanlarının da kişi tarafından kabul edilmesine daha çok vurgu yapmaktadır. Erikson’un benlik bütünlüğü formülasyonu ve Jung’ın bireyselleşme anlayışı kendine saygı boyutunun oldukça üstünde bir kendini kabul anlayışına sahiptir. Kendini kabul, uzun dönemli bir kendini değerlendirme, farkındalık gerektiren ve kişiliğin güçlü ve zayıf yönlerinin de kabulünü de içeren bir durumdur (Ryff ve Singer2008:20-21).

2.3.2.3.Diğerleriyle Olumlu İlişkiler (positiverelationswithothers)

Yüksek Puan: Diğer insanlarla samimi, doyum verici, güvenilir ilişkilere sahiptir. İnsanlarla bir arada iken kendini huzurlu ve rahat hisseder. Güçlü empati yeteneğine sahiptir. İnsan ilişkilerinde etkileyici ve ilgili tavırlara sahiptir. İnsan ilişkilerinin belirli bir denge (alma – verme) üzerine olduğunu bilir ve buna uygun davranır.

Düşük Puan: Diğer insanlarla olan ilişkilerinde uzak ve mesafeli tavırlar ortaya koyar. Genel olarak insanlara karşı zor ısınan bir yapısı vardır. Problemlerden dolayı kişilerle olan iletişimini aniden kesebilir, ilişkilerden hemen soğuyan bir yapıya sahiptir. İnsan ilişkilerinde iletişime kapalılık ve ilgisizlik gösterir. Kişilerarası ilişkilerde kendini izole eder ve engelleyici tavırlar ortaya koyar. Diğer insanlarla bağ, iletişim kurmayı gerektiren konularda istersiz davranır.

Kişilerarası bir alanda yer almak, kuramcılar tarafından pozitif, iyi bir yaşamın en temel özelliği olarak gösterilmektedir. Aristo etik adlı eserinde arkadaşlık ve sevgi konularına

diğer konulara göre daha fazla yer vermiştir. Jahoda, sevme yeteneğinin ruhsal sağlığın merkezi bir özelliği olduğunu ifade etmiştir. Freud, sağlıklı insanı tanımlarken “sevebilen ve üreten insan” şeklinde ifade etmiştir. Maslow kendini gerçekleştiren insanı tarif ederken, güçlü empati duygularına sahip, insanlara karşı şefkatli, anlayışlı, büyük aşk ve derin, samimi arkadaşlık yaşayabilme kapasitesine sahip bir birey olarak tarif etmektedir. Allport’a göre insanlarla yakın ilişkiler kurabilmek bir olgunluk göstergesidir. Erikson ergenin gelişim evreleri kuramında “yakınlık” (intimacy) durumunu diğer insanlarla samimi, içten ilişkiler kurma olarak bir gelişim dönem ihtiyacı olarak belirtmektedir. Erikson diğer kişilere rehberlik etmek, yönlendirebilme (generativity) durumunu da önemli bir gelişim görevi olarak görür. Sevme, empati ve etkililik iyi oluş merkezli bir yaşamın kritik öğeleridir ve diğer insanlarla olumlu etkileşimlerle ortaya çıkabilecek yaşantılar içermektedir. Diğer insanlarla kurulan ilişkilerin yönü ve niteliği gibi unsurlar, bireyin nasıl bir yaşamsal iyi oluşu hedeflediği yönünde de kapsamlı bilgi vermektedir (Ryff ve Singer2008:21). Kültürel perspektiften bakıldığında da kültürler arası iyi oluş araştırmalarında diğerleriyle olumlu ilişkiler kurma boyutu kültürlere göre anlamlı farklılıklar ortaya koyan önemli bir boyuttur.

2.3.2.4. Kişisel Gelişim (personal growth)

Yüksek Puan: Devamlı olarak kendini geliştirme, ilerletme hissine sahiptir. Kendini gelişen ve gelişmekte olan bir insan olarak görür. Yeni deneyimlere açıktır. Kendi hakkında, potansiyeli hakkında farkındalık sahibidir. Gelişim imkânları için zaman ve çaba harcar. Zamanın üstünde kalma isteği vardır. Kendi hakkındaki algısı ve etkililiği değişime açıktır ve farklı yollarla değişebilmektedir.

Düşük Puan: Kişisel durgunluk hissine sahiptir. Gelişme hissi ve zamanın üstünde kalma isteği zayıftır. Yaşamla ilgili sıkılmış ve ilgisiz tavırlara sahiptir. Yeni davranışlar ve tutumlar geliştirmeyi mümkün görmez.

İyi oluşun bütün yönlerini de kapsayacak şekilde geniş bir kapsama alanı olan kişisel gelişim, kendine en yakın anlamını Aristo’nun “Eudiamonia” kavramında bulmaktadır. “Eudiamonia” kavramı bireyselliğin kendini ispatı, göstermesi olarak yorumlanmaktadır. Bireyin dinamik bir potansiyelini geliştirme süreci içinde olması, bireyselliğini kazanma sürecinde öncül bir süreçtir. Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi, genel olarak bireyin kişisel potansiyelini gerçekleştirmesini amaçlamaktadır. Jahoda’nın

pozitif ruhsal sağlık algısı da, kendini geliştiren insan üzerinedir. Rogers tam olarak fonksiyonel olan insanın deneyimlere açık, devamlı bir gelişme ilerleme içinde ve karşılaştığı problemlere karşı mutlak surette bir çözüm arayışı içinde olduğunu belirtir. Yaşam süreçli kuramlar da (Buhler, Erikson, Neugarte, Jung) bireyin devamlı olarak bir gelişme içinde olması gerektiğini ve yaşamlarının farklı dönemlerinde çeşitli meydan okumalarla karşılaşabileceğini vurgulamışlardır (Ryff ve Singer2008:21).

2.3.2.5.Yaşam Amacı (purpose in life)

Yüksek Puan: Yaşam amacına sahiptir ve amaca yönelik davranışlar sergiler. Şu anın ve geçmişin anlamlı olduğunu düşünür. Yaşam amacına kaynaklık eden inançlarını sahiplenir, korur. Belirli yaşam hedeflerine ve isteklerine sahiptir.

Düşük Puan: Yaşamında anlam eksikliği vardır. Çok az düzeyde hedefi ve isteği vardır. Belirgin bir yön, hedef tayin edemez. Geçmiş yaşamında belirgin bir amaç göremez. Kendisine verilen yaşam hakkında genel bir görüşü ve yaşam amacı, inancı yoktur.

Psikolojik iyi oluşun yaşam amacı boyutu varoluşsal açıdan Victor Frankl'ın "Anlam Arayışı" kavramından esinlenmektedir. Frankl'inlogoterapi kuramı bireylerin yaşam süreçlerinde karşılaştıkları sıkıntılar ve sancılardan kendi yaşam anlamlarını ve amaçlarını bulmalarını hedeflemektedir. Sartre'ye göre bireyin yaşam anlamını oluşturması ve hayat yönünü belirlemesi, kişinin kendini aşması ve otorite anlayış düşüncelere karşı bir meydan okumadır. Jahoda, bireyin yaşam anlamına ve bir amaca sahip olmasını ruhsal sağlık açısından önemli bir gereklilik olarak görür. Yaşam amacına sahip olmayan bireylerin kişisel ve sosyal yönleri ile bir boşluk içinde oldukları ifade edilir. Allport olgunluğu tarif ederken, bireyin yaşam amacına ait açık bir anlayışının, niyetinin olması gerektiğini de vurgulamıştır. Sonuç olarak yaşam süreçleri gelişim teorileri, farklı gelişim dönemlerinde bireylerin yaşam amaçlarının değişebileceğini ifade etmişlerdir. Yaşam tecrübelerinin psikolojik iyi oluşu etkilemesi üzerine olan çalışmalarda, yaş dönemlerine göre bireylerin farklı psikolojik iyi oluş öğelerine öncelik verdiği görülmüştür (Ryff ve Heidrich, 1997). Orta yaş bireylerinin daha üretken tarzda hedefleri var iken, ileri yaşlarda duygusal bütünleşme ve kazanılanları koruma tarzında yaşam hedeflerinde değişiklik olabilmektedir (Ryff ve Singer 2008).

2.3.2.6.Çevresel Hâkimiyet (enviromental mastery)

Yüksek Puan: Çevresini yönetme konusunda yeteneklidir ve çevresine üstünlük kurabilir. Sosyal etkinliklerin karışık düzenlerini organize edebilir. Çevresindeki imkânları, fırsatları etkili bir şekilde kullanabilir. Kişisel ihtiyaçlarına ve değerlerine uygun ortamları seçebilir ve oluşturabilir.

Düşük Puan: Günlük işlerini yürütmeye zorlanır, çevresindeki koşulları geliştirmenin ya da değiştirmenin mümkün olmadığını düşünür, çevresel fırsatların farkında değildir, dış dünyayı kontrol edebilme düşüncesi zayıftır.

Jahoda, ruhsal sağlığı yerinde olan kişinin kendisine uygun ortamı seçebilecek, oluşturabilecek yeteneğe sahip olduğunu belirtir. Yaşam süreci kuramları özellikle orta yaş grubundaki bireylerin, karışık çevresel durumları kontrol edebilme ve bu durumları yönlendirebilme konusunda yetenekli olmaları gerektiğini vurgular. Allport'un olgun birey kriterleri içinde yer alan "extend the self" kavramı ile kişiyi çevreleyen ortamlarda kendini ifade etmesi, ortaya koyması ve kendi olmaya devam etmesi kastedilmektedir. Bireyin ortamlara aktif olarak katılması ve çevresel hâkimiyet kurması olumlu bir psikolojik fonksiyon göstergesidir. İyi oluş durumu çevresel hâkimiyet konusunda başka psikolojik yapılarla da ortaklık göstermektedir. Bunlar, kontrol odağı ve yetkinlik inancıdır. Bireyin ihtiyaçlarını bilerek yetkinlik inancına göre hareket etmesi çevresel hâkimiyet konusunda bir ön gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Ryff ve Singer 2008).

2.3.2.7. Özerklik (autonomy)

Yüksek Puan: Birey, kendi kendine karar verebilir ve bağımsızdır. Düşüncelerine ve davranışlarına yönelik gelen sosyal baskılara karşı direnç gösterebilir. Düşüncelerine ve belirli tarzda davranması yönünde gelen sosyal baskıları uygun şekilde karşılayarak kendine uygun düzenlemeyi yapabilir. Davranışlarını kendi içinden geldiği şekilde ayarlar, kendini kişisel standartları ile değerlendirir.

Düşük Puan: Başkalarının beklentileri ve değerlendirmeleriyle ilgilenir. Önemli bir karar vermede başkalarının yargılarına güvenir. Belirli tarzda davranma ve düşünmeye yönelik sosyal baskılara uyum gösterir.

Psikolojik iyi oluş çok boyutlu yönüyle öz belirleme kuramı ile birlikte özerklik boyutunun önemini vurgulamaktadır. Kendini gerçekleştirme modelinde özerk davranış göstermek, sosyal kontrol sürecine karşı bir direnç olarak tanımlanmaktadır. Rogers, tam fonksiyon gösteren bireyi tanımlarken, kişinin kendi içsel değerlendirme kriterlerine sahip olduğunu, başkalarının yönlendirme ve onaylamaları ile hareket etmediğini ve kendi kişisel standartları ile kendini değerlendirdiğini belirtmiştir. Jung, bireyselleşen kişinin ortak, gelenek – adetten uzak eğilimlere sahip olduğunu belirtmiştir. Bireyselleşen kişi kalabalıkların, halkın ortak fikirleri, korkuları ve kuralları ile uzun süre devam etmeyerek, kendi kural ve yargılarını oluşturacaktır. Erikson, Neugarten ve Jung gibi gelişim kuramcıları da bireyin kararlarında ileri yaşlara doğru bir içe dönüş yaşayarak, kendi içsel kararlarını ortaya koyabileceğini, günlük yaşamın normlarından bağımsızlığını kazanabileceğini ifade etmişlerdir (Ryff ve Singer2008:23).

Ryff ve Singer (2008:19) kuramın oluşmasına kaynaklık eden gelişim ve kişilik kuramcılarının yanında John StuartMill ve BertrandRussell'ın Aristo kaynaklı öznel iyi oluşa karşılık gelen mutluluk görüşlerinden de faydalanmışlardır.

Fiziksel ve ruhsal sağlık ve psikolojik iyi oluş ilişkisi incelendiğinde önemli düşünceler vardır. Ruhsal ve duygusal sağlıklı olma durumu psikolojik iyi oluşun önemli bir ölçütüdür. Bireylerin ruhsal ve duygusal olarak yüksek seviyede fonksiyon göstermeleri sayesinde kronik stres rahatsızlıkları, duygusal bozukluklar gibi durumlar en aza inebilecektir. Günümüzde sağlık uzmanları ruh, beden, zihin etkileşimli rahatsızlıkları kabul ederek, iyi oluş durumunu birçok alanda kullanmaya başlamışlardır (Power, 2008:265).

Psikolojik iyi oluşun, psikososyal ve sosyodemografik değişkenler açısından etkileşimi incelendiğinde önemli bulgular ifade edilmektedir. Psikolojik iyi oluş durumunun demografik faktörlerle olan ilişkisinde, sağlık durumları ile ekonomik durumlar pozitif ve anlamlı olarak yüksek oranda ilişkili bulunmuştur. İyi oluş durumu ile yaş, eğitim durum değişkenleri arasında daha düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Yaş değişkeninin olumlu ilişkiler ve kişisel gelişim alt boyutları ile yüksek oranda ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde medeni durum değişkeni de kendini kabul ve yaşam amacı boyutlarıyla ilişkili bir yapı sergilemektedir. Cinsiyet ile psikolojik iyi

oluş arasındaki ilişki incelendiğinde kadınların psikolojik iyi oluş düzeyleri erkeklere göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın kişisel gelişim alt boyutundan kaynaklandığı görülmüştür. Erkeklerin pozitif kendini değerlendirme puanlarının kadınlardan daha yüksek olduğu görülmüştür (Ryff, 1989).

2.4. ALANDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

On dokuzuncu yüzyılın başında psikoloji bilimi alanında çalışanlar depresyon, kaygı gibi olumsuz duygular hakkında araştırma yaparlarken, olumlu duygulara dikkat etmemişlerdir. Özellikle seksenli yıllarda pozitif psikolojinin gelişimi ile birlikte öznel iyi oluş konusunda yapılan çalışmalar artmıştır. Onu izleyen doksanlı yılların sonlarına bakıldığında, psikoloji literatüründe her on yedi çalışmadan birinin insanın pozitif özellikleri hakkında olduğu görülmektedir (Myers ve Deiner 1995). Bu çalışmalarda, bireylerin yaşamlarını daha olumlu kılan faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler dikkate alınarak, bireylerin olumsuz yaşam koşulları karşısındaki dayanıklılıkları artırılmaktadır (Mcknight, Huebner ve Suldo, 2002).

Kuzucu (2006), kendisinin hazırlamış olduğu, duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik psiko-eğitim programının, üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi-oluşlarına etkisini incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik psiko-eğitim programı, öğrencilerin duygusal farkındalık düzeylerinin artmasında etkili olurken, duyguları ifade etme eğilimleri, psikolojik ve öznel iyi oluş düzeylerini arttırmada etkili bulunmamıştır.

Timur (2008), “Boşanma sürecinde olan ve olmayan evli bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerini etkileyen faktörlerin incelenmesi” isimli yüksek lisans tezi sonucunda, yaş, cinsiyet, medeni durum, eş desteği ve evlilik uyumu değişkenlerinden yalnızca medeni durum değişkeninin psikolojik iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı ve evli ve boşanma sürecindeki bireyler arasında eş desteği bakımından anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gürel (2009) bütünsel ve ayrıntısal düşünme stillerinin lisans öğrencilerinin psikolojik iyi olma haline etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, bütünsel düşünme puanları düşük olanların, psikolojik iyi olma hali sonuçlarının ayrıntısal düşünme

anketinde düşük ve yüksek puan almalarına göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Psikolojik iyi olma hali yüksek olan bireylerin düşünme stillerinden birini tercih ettikleri ve bu stilde de yüksek seviyede oldukları görülmüştür. Buna karşın, istatistiksel analizler bütünsel düşünme anketinde yüksek puan alanlar ile düşük puan alanların psikolojik iyi olma puanları arasında anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır. Benzer şekilde ayrıntısal düşünme anketinde yüksek puan alanlar ile düşük puan alanların psikolojik iyi olma puanları arasında da anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Cinsiyet ile ilgili sonuçlar incelendiğinde kadınların erkeklerden daha yüksek psikolojik iyi olma durumu bildirirken erkeklerin kadınlardan daha yüksek bütünsel düşünme seviyesi bildirdikleri gözlenmiştir (Akt. Hamurcu, 2011).

Cenkseven (2004), tarafından yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerinin öznel ve psikolojik iyi olmalarının dışa dönüklük, nevrozizm, kontrol odağı, öğrenilmiş güçlülük, sosyal ilişkilerine, boş zaman etkinliklerine ve akademik durumlarına ilişkin hoşnutluk düzeylerini cinsiyet, sosyo- ekonomik statü ve algılanan sağlık durumu tarafından ne oranda yordandığını belirlemek amaçlanmıştır. Aşamalı regresyon analizi sonucunda, arkadaşlarla ilişkilerden algılanan hoşnutluğun öznel iyi olmanın anlamlı yordayıcısı olmadığı görülmüştür. Ancak, diğer değişkenlerin tamamının toplam varyansın %63.9' unu açıkladığı belirlenmiştir. Ayrıca, algılanan sağlık durumu sosyo- ekonomik statü ve akademik başarıdan algılanan hoşnutluğun psikolojik iyi olmanın anlamlı yordayıcıları olmadığı bulunmuştur. Ancak diğer değişkenlerin tamamı toplam varyansın %59' unu açıklamaktadır.

Tanhan (2007) ölüm kaygısıyla baş etme eğitiminin ölüm kaygısı ve psikolojik iyi olma düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre ölüm kaygısıyla baş etme eğitimine katılan kişilerin psikolojik iyi olma düzeylerinin deney öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık göstermediği, yani farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin, deneklerin psikolojik iyi olma düzeyleri üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür. Ölüm kaygısıyla baş etme eğitimini almak, deneklerin ölüm kaygısı puanlarının düşmesinde etkili olurken; psikolojik iyi olma puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkide bulunmamıştır.

Yeşiltepe (2011), tarafından yapılan bir araştırma da öğretmenlerin, evlilik uyumlarının psikolojik iyi oluş ve bazı değişkenler açısından incelenmesi yapılmıştır. Mersin ilinde ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan 343 evli öğretmenle gerçekleştirilen araştırmada elde edil bulgulara göre; öğretmenlerin cinsiyetlerine ve yaşlarına göre evlilik uyumlarında anlamlı bir fark bulunmazken, bireylerin evlilik biçimi, çocuk sayısı, çocuk bakımı ve kıdemlerine göre evlilik uyumlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Ayrıca, yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, evli öğretmenlerin psikolojik iyi oluş puanlarından özellikle otonomi, kendini kabul ve bireysel gelişim alt boyutlarının, evlilik uyumunun anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur.

Gülaçtı (2009) sosyal beceri eğitime yönelik programın üniversite öğrencilerinin, sosyal beceri, öznel ve psikolojik iyi olma düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre deney grubundaki öğrencilerin sosyal beceri, psikolojik iyi oluş durumları kontrol grubu öğrencilerine göre artma göstermiştir. Eğitime katılan öğrencilerin psikolojik iyi oluş alt boyutlarından özerklik, çevresel hâkimiyet, bireysel gelişim, kendini kabul düzeyleri, programa katılmayan öğrencilerin psikolojik iyi oluş alt boyut düzeylerine göre anlamlı bulunmuş ancak diğerleriyle olumlu ilişkiler ve yaşam amacı düzeyleri bakımından anlamlı olmadığı görülmüştür.

Doğan (2004), üniversite öğrencilerinin iyilik hali düzeylerini ve ilgili değişkenleri incelemiştir. Araştırma sonuçları cinsiyet değişkeni ile iyilik halinin Serbest Zaman boyutu arasında anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Bulgular, fiziksel egzersiz yapma sıklığı, alkol kullanma sıklığı, dindarlık düzeyi değişkenleri ile iyilik halinin maneviyat ve Serbest Zaman boyutları arasında anlamlı fark olduğunu göstermiştir.

Hamurcu (2011), “Ergenlerin yetkinlik inançları ve psikolojik iyi oluşlarını yordamada psikolojik ihtiyaçlar” isimli doktora teziyle ergenlerin psikolojik ihtiyaçları, yetkinlik inançları ve psikolojik iyi oluş durumlarının bazı özlük niteliklerine göre farklılaşma durumu ve psikolojik ihtiyaçlar, yetkinlik inançları ve psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki durumu incelenmiş, araştırma sonucunda Ergenlerin akademik, duygusal ve sosyal yetkinlik inançları ile psikolojik iyi oluşun bütün boyutları (özerklik, çevresel hâkimiyet, bireysel gelişim, diğerleriyle olumlu ilişkiler, yaşam amaçları, öz kabul) arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Ellison ve Fan (2008) Amerikan ergenlerin günlük dini pratikleri ve psikolojik iyi oluşu incelemişlerdir. Araştırma verileri 1998 ve 2004 tarihli ulusal genel sosyal araştırmalarından ve günlük dini aktiviteler ölçeği sonuçlarından elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre günlük dini aktiviteler ile psikolojik iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Teist ve ateist gruplar arasında yapılan çalışmada anlamlı farklılıklar çoğunluklu olarak ateist grup ve psikolojik iyi oluş arasında çıkmıştır. (Akt.: Hamurcu, 2011)

Ryff ve Heidrich (1997) kişisel deneyimler ile iyi olma arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yaşam tecrübelerinin şimdi ve geçmiş iyi olmayı nasıl etkilediği sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma bulgularına göre yaşam tecrübelerinin şimdiki ve gelecekteki iyi olma durumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Genç yetişkinlerde yaşam tecrübeleri psikolojik iyi oluşu daha etkin yordamaktadır. Orta yaş yetişkinlerinde ise psikolojik iyi oluşu arkadaş ve aile alanı daha etkin yordamaktadır. Yaşlı yetişkinlerde ise psikolojik iyi oluşu yordayan en iyi alanın iş ve eğitim deneyimi olduğu anlaşılmıştır. Yoğun stres içeren olayların sadece genç yetişkinlerde bireysel gelişim açısından pozitif bir etkiye sahip olduğu da araştırma bulgularında belirtilmektedir.

Segrin ve Taylor (2007) olumlu kişilerarası ilişkiler, sosyal beceriler ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma genç, orta yaşlı, yaşlı 703 kişi üzerinde uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre sosyal beceriler, diğerleriyle olumlu ilişkiler ve psikolojik iyi oluşun yaşam memnuniyeti, çevresel idare, kendinden etkililik umut, mutluluk ve yaşamın kalitesini tamamlar şekilde sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sosyal becerilerin, psikolojik iyi oluşun bütün boyutlarıyla pozitif ve anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmüştür (Akt.:Gülaçtı, 2009, Hamurcu, 2011).

Karaman (2009) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyini; duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı boyutlarına ve toplam tükenmişliğe göre belirlemektir. Ve tükenmişlik düzeylerinin kişisel ve mesleki değişkenler açısından nasıl farklılık gösterdiğini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmacı evrenini İstanbul ili içerisindeki, Bahçelievler ve Üsküdar ilçesindeki tüm ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticileri oluşturmaktadır. Tarama modeliyle çalışılan araştırma sonucunda elde

edilen veriler analiz edilmiştir. Cinsiyet, medeni durum, okul türü, yönetici türü gibi değişkenler için, frekans(f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (ss), t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmada, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticilerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin yaş, cinsiyet, medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı, mezun olunan program, okul türü, yönetici türü, mesleki kıdem, yöneticilikte kıdem, okullardaki öğretmen ve öğrenci sayısı, sosyo-ekonomik çevre değişkenlerine göre tükenmişlik düzeylerinde farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır. Cinsiyet ve medeni durum, okul türü, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısına göre ayrı ayrı tükenmişlik duygusu incelendiğinde, bu değişkenler için, tükenmişlik ölçeğinin toplam puanları ile tüm alt puanlar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Yaş, sahip olunan çocuk sayısı, mezun olunan program, yönetici türü, mesleki kıdem, yöneticilikte kıdem, sosyo-ekonomik çevre değişkenlerine göre tükenmişlik ayrı ayrı incelendiğinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu değişkenlere göre ulaşılan sonuçlar kısaca; “ Yaş grubu yükseldikçe tükenmişlik azalmaktadır. Çocuk sahibi olmayanlar daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır. Fakülte mezunları diğer program mezunlarına göre daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır. Müdür yardımcıları, müdürlere göre daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır. Mesleki ve yöneticilikte kıdem arttıkça tükenmişlik daha az yaşamaktadır. Sosyo-ekonomik çevre geliştikçe tükenmişliğin azaldığı görülmektedir.”

Izgar ve Yılmaz (2007), okul yöneticilerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlköğretim Genel Müdürlüğüne bağlı Pansiyonlu İlköğretim Okulları (PİO) ve Yatılı İlköğretim Okullarında (YİBO) görev yapan 589 okul yöneticisinden random yoluyla seçilen 195 okul yöneticiye ölçek uygulanarak elde edilen bulgular okul yöneticilerinin karar vermede özsaygı düzeyleri ile karar verme stillerinden dikkatli karar verme stili arasında pozitif, karar vermede özsaygı düzeyleri ile kaçınan karar verme stili, panik ve erteleyici karar verme stili arasında ise negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Okul yöneticilerinin hizmet yılı değişkenine göre karar vermede özsaygı, karar verme stillerinden dikkatli, kaçınan, panik ve erteleyici puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın diğer bir sonucu ise, öğrenim durumu değişkenine göre karar vermede özsaygı ile karar verme stillerinden kaçınan ve panik karar verme stilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yıldırım (2011) tarafından yapılan araştırma da; okul müdürlerinin görevi esnasında onların motivasyonlarını artıran ve bozan durumlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanarak 24 okul müdürü üzerine yapılan araştırmada elde edilen bulgulara göre; okul müdürünün içsel ve dışsal motivasyon kaynakları bulunmaktadır. Okul müdürlerini içsel olarak en fazla “vatan sevgisi” motive ederken, yapılan işin “takdir edilmesi” de en fazla dışsal olarak motive etmektedir. Okul müdürlerinin motivasyonunu bozan etkenlerin daha çok dışsal olduğu görülmektedir. En fazla motivasyon bozucu iki etken; “maddi imkânsızlıklar” ve “üst yönetimin ilgisizliği” olarak görülmektedir.

Kıral (2008), Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim okul yöneticilerinin yaşadıkları stres belirtilerinin düzeyini tespit etmeye çalıştığı araştırmasında çalışma grubunu 2007–2008 öğretim yılında Amasya ili, Merzifon ve Suluova ilçe merkezinde görev yapmakta olan 110 ortaöğretim okulu yöneticisinden oluşturmuştur. Betimsel bir araştırma olan çalışmada verilerinin çözümlenmesinde yüzdeler ve frekans dağılımları, aritmetik ortalama, ortanca, standart sapma, Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre Ortaöğretim okul yöneticileri genel olarak en yüksek “Uykusuzluk”; en düşük ise “İş Kazaları/Dikkatsizlik” olan stres belirtilerini yaşamaktadırlar. Ortaöğretim okul yöneticilerinin fizyolojik stres belirtilerini yaşama sıklığı içinde en yüksek “Uykusuzluk”; en düşük ise “Nefes Darlığı” olan stres belirtilerini yaşamaktadırlar. Ortaöğretim okul yöneticilerinin psikolojik stres belirtilerini yaşama sıklığı içinde en yüksek “Öfkesini Çevresine Hissettirme”; en düşük ise “İş Kazaları / Dikkatsizlik” olan stres belirtilerini yaşamaktadırlar. Ortaöğretim okul yöneticilerinin görev unvanına, yaşına ve yöneticilik kıdemine göre “Stres Belirtileri Ölçeği”nde anlamlı bir farklılık olmadığı aynı zamanda fizyolojik ve psikolojik boyutlarda da anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulmuştur.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, genel tarama ve ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırma, Okul Öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi üzerine hazırlanan genel tarama ve ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırma 2011-2012 eğitim öğretim döneminde Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan okul yöneticileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Kayseri’de 2011-2012 eğitim öğretim yılında görev yapan 1323 okul yöneticisinden, 139 farklı okulda görev yapan 300 okul yöneticisine ölçek uygulanmış ve geçerli olmayan ölçekler elenerek 238 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

3.2.1. Araştırma Grubuna Alınan Okul Yöneticilerine İlişkin Bulgular

Tablo 1. Araştırma Grubuna Alınan Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%	Toplam %
Kadın	34	14,3	14,3
Erkek	204	85,7	85,7
Toplam	238	100	100

Araştırma grubuna alınan yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları incelendiğinde yöneticilerin 34'ünün (%14,3) kadın, 204'ünün (%85,7) erkek olduğu Tablo 1'de görülmektedir. Araştırma grubuna alınan yöneticilerin okul düzeylerine göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırma Grubuna Alınan Yöneticilerin Okul Düzeylerine Göre Dağılımı

Okul Düzeyi	n	%	Toplam %
Okul Öncesi	35	14,7	10,1
İlköğretim	108	45,4	50
Ortaöğretim	95	39,9	39,9
Toplam	238	100	100

Araştırma grubuna alınan yöneticilerin okul düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde yöneticilerin 35'ünün (%14,7) okul öncesinde görevli, 108'unun (%45,4) ilköğretimde görevli, 95'inin (39,9) ortaöğretimde görevli olduğu Tablo 2' görülmektedir. Araştırma grubuna alınan yöneticilerin yöneticilik yapma sürelerine göre dağılımları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Araştırma Grubuna Alınan Yöneticilerin Yöneticilikteki Süresine Göre Dağılımları

Yöneticilikteki Süre	N	%	Toplam %
1 yıldan az	35	14,7	14,7
1-5 yıl	70	29,4	29,4
6-10 Yıl	61	25,6	25,6
11 yıl ve üzeri	72	30,3	30,3
Total	238	100,0	100,0

Araştırma grubuna alınan yöneticilerin yöneticilikteki süresine göre dağılımları incelendiğinde yöneticilerin 35'inin (% 14,7) bir yıldan az, 70'inin (%29,4) 1-5 yıl arası, 61'inin (%25,6) 6-10 yıl arası, 72'sinin (30,3) 11 yıl ve üzeri süre görev yaptıkları Tablo 4'de görülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışmada, yöneticilere ait kişisel ve eğitsel verileri toplamak amacıyla da araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”; yöneticilerin psikolojik iyi oluş düzeylerini belirlemek için Akın (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Psikolojik İyi Olma Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu (KBF), araştırma probleminde belirlenen sosyo-demografik değişkenler hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Bilgi formunda; çalıştığı okul düzeyi, cinsiyet ve yöneticilik yapma süresi gibi sosyo-demografik özellikleri belirlemeye yönelik ifadeler bulunmaktadır.

3.3.2. Psikolojik İyi Olma Ölçeği (PİOÖ)

Psikolojik iyi oluş düzeylerini belirlemek amacıyla Ryff (1989) tarafından geliştirilen ve Akın (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan olan “Psikolojik İyi Olma Ölçeği” (PİOÖ) kullanılmıştır.

Psikolojik İyi Olma Ölçeği, psikolojik iyi oluş konusunda yapılan araştırmalarda kullanılan geçerliliği ve güvenilirliği en yüksek olan ölçektir. Cenkseven(2004), Timur (2008), Hamurcu (2011) ve Yeşiltepe (2011) de yapılan araştırmalarda PİOÖ'ü kullanmışlardır.

Psikolojik İyi Olma Ölçeği, 6 alt boyutu olan, likert tipi 6 derecelmeli bir ölçektir. PİOÖ'nün Türkçe ve orijinal form puanları arasındaki korelasyonların; özerklik alt ölçeği için .94, çevresel hâkimiyet için .97, bireysel gelişim için .97, diğerleriyle olumlu ilişkiler için .96, yaşam amaçları için .96 ve öz-kabul için .95 olduğu

görülmüştür. Açımlayıcı faktör analizinde toplam varyansın %68'inin açıklandığı ve tüm maddelerin orijinal forma uygun olarak kendi boyutlarında yer aldığı görülmüştür. Ancak 4 maddenin faktör yükleri .30'dan düşük olduğu için puanlamalara dahil edilmemiştir. Maddelerin faktör yükleri .30 ile .94 arasında sıralanmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizinde ise, ölçeğin orijinal formda olduğu gibi 6 boyutta uyum verdiği görülmüştür. Uyum indeksi değerleri RMSEA=.072, NFI=.97, CFI=.98, IFI=.98, RFI=.97, GFI=.93 ve SRMR=.062 olarak bulunmuştur. Ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasında Öz-duyarlık Ölçeği toplam puanı ile özerklik ($r=.47$), çevresel hâkimiyet ($r=.39$), bireysel gelişim ($r=.49$), diğerleriyle olumlu ilişkiler ($r=.51$), yaşam amaçları ($r=.36$) ve öz-kabul ($r=.55$) boyutları arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca PİÖÖ alt ölçekleri ile depresyon anksiyete stres arasında negatif ilişkiler olduğu görülmüştür. PİÖÖ'nün iç tutarlılık güvenilirlik katsayılarının özerklik alt ölçeği için .91, çevresel hâkimiyet için .94, bireysel gelişim için .90, diğerleriyle olumlu ilişkiler için .89, yaşam amaçları için .96 ve öz-kabul için .87 olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutları ile dört hafta arayla yapılan test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının .78 ile .97 arasında değiştiği, madde toplam korelasyonlarının ise .32 ile .90 arasında sıralandığı görülmüştür. Keyes, Shmotkin ve Ryff (2002); ölçeğin alt boyutlarını şu şekilde tanımlamışlardır:

1. Öz Kabul: Kişinin kendini olumlu algılaması, sınırlılıklarının farkında olduğunda bile kendinden memnun olması ve geçmişiyile ilgili olumlu duygular hissetmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Öz Kabul alt boyutundaki 6, 12, 30, 36, 48,72, ve 78. maddeler düz puanlanmaktadır. Bu boyuttaki 18, 24, 42, 54, 60, 66, ve 84. maddeler ise ters puanlanmaktadır.
2. Diğerleriyle Olumlu İlişkiler: Kişinin diğerleriyle sıcak ilişkiler geliştirmesi ve bunu sürdürmesi, güçlü bir şekilde empati ve yakınlık kurabilmesi ve diğerlerinin mutluluğuyla ilgilenmesi olarak tanımlanmaktadır. Diğerleriyle Olumlu İlişkiler alt boyutundaki 1, 19, 25, 37, 49, 67, 79. maddeler düz puanlanmaktadır. Bu boyuttaki 7, 13, 31, 43, 55, 61, 73. maddeler ise ters puanlanmaktadır.

3. Çevresel Hâkimiyet: Kişinin kişisel ihtiyaç ve isteklerini karşılayabilecek şekilde çevreyi şekillendirmesi ve çevredeki fırsatları iyi değerlendirmesi olarak tanımlanmıştır. Çevresel Hâkimiyet alt boyutundaki 3, 21, 33, 39, 51, 57, 69, 81. maddeler düz puanlanmaktadır. 9, 15, 27, 45, 63, 75. maddeler ise ters puanlanmaktadır.
4. Özerklik: Kişinin geniş sosyal çevrede bireyselliğini elde etmek için kişisel özerklik araması, sosyal baskıya rağmen düşünce ve davranışlarını kişisel standartlarına göre düzenlemesi olarak tanımlanmıştır. Özerklik alt boyutundaki 8, 14, 26, 38, 50, 68, 80. maddeler düz puanlanmaktadır. Bu boyuttaki 2, 20, 32, 44, 56, 62, ve 74. maddeler ise ters puanlanmaktadır.
5. Yaşam Amaçları: Kişinin yaşam amacının ve yaşamının anlamlı olması şeklinde ifade edilmiştir. Yaşam Amaçları alt boyutundaki 5, 23, 47, 53, 59, 71, ve 77. maddeler düz puanlanmaktadır. Bu boyuttaki 11, 17, 29, 35, 41, 65, ve 83. maddeler ise ters puanlanmaktadır.
6. Bireysel Gelişim: Kişinin kapasitesinin farkında olmasını, yeteneklerini geliştirme çabasını, yaşantılara açık olmasını yansıtmaktadır. Bireysel Gelişim alt boyutundaki 10, 16, 28, 40, 46, 52, 64, 70. maddeler düz puanlanmaktadır. Bu boyuttaki 4, 22, 34, 58, 76, ve 82. maddeler ise ters puanlanmaktadır.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

3.4.1. Verilerin Toplanması

Verileri toplamak amacıyla öncelikli olarak ilgili makamlardan gerekli izin alınarak okullar ziyaret edilecek ve eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde bir zaman planlaması yapılacaktır. Kararlaştırılan gün ve saatlerde Kişisel Bilgi Formu, Psikolojik İyi Olma Ölçeği birlikte uygulanacaktır.

Kişisel Bilgi Formu, Psikolojik İyi Olma Ölçeği 2011-2012 eğitim öğretim döneminde Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı farklı tür ve kademedeki okullarda görev yapan okul yöneticileri arasından alınmış örneklem gruba uygulanacaktır.

3.4.2. Verilerin Değerlendirilmesi

Veriler SPSS programıyla değerlendirildi. Verilerin çözümlenmesinde yüzdelik oran, sıklık analizi, t-testi tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin cinsiyetleri, çalıştıkları okul düzeyleri ve yöneticilik yapma süreleri bağımsız değişkenler olarak yer almıştır..

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerini belirlemeye yönelik ölçek aracılığıyla toplanan ve analiz edilen veriler sonucunda ortaya bulgularla; okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin, cinsiyet, çalıştıkları okul düzeyi ve yöneticilik yapma süreleri açısından farklılaşıp farklılaşmadıkları incelenmiştir. Bulguların sunulduğunda, araştırmanın alt problemleri esas alınarak bir sıralama yapılmıştır.

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Psikolojik İyi Oluş Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t	p
Özerklik	Kadın	34	64,0588	10,89882	3,513	,042
	Erkek	204	58,5637	7,97415		
Çevresel Hakimiyet	Kadın	34	70,4706	11,87367	4,781	,002
	Erkek	204	62,4069	8,57055		
Bireysel Gelişim	Kadın	34	69,6176	10,62306	3,331	,070
	Erkek	204	64,2108	8,42058		
Diğerleriyle Olumlu İlişkiler	Kadın	34	74,1471	11,41273	3,952	,437
	Erkek	204	66,1618	10,82272		
Yaşam Amaçları	Kadın	34	71,3824	9,64213	4,180	,486
	Erkek	204	64,0000	9,51690		
Öz Kabul	Kadın	34	67,6471	10,97899	4,824	,003
	Erkek	204	59,8725	8,27087		

* p< .05

Tablo 4 incelendiğinde, özerklik ihtiyacı boyutunda kadın okul yöneticilerin puan ortalamasının 64,05, erkek okul yöneticilerin puan ortalamasının 58,56 olduğu görülmektedir. İki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t= 3.513$, $p<0.05$) iki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, kadın okul yöneticilerinin özerklik iyi oluş boyutunda erkek okul yöneticilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Çevresel hakimiyet boyutunda kadın okul yöneticilerinin puan ortalamasının 70,47, erkek okul yöneticilerinin puan ortalamasının 62,40 olduğu görülmektedir. İki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t= 3.4.781$, $p<0.05$) iki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, kadın okul yöneticilerinin özerklik iyi oluş boyutunda erkek okul yöneticilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Bireysel gelişim boyutunda kadın okul yöneticilerinin puan ortalamasının 69,61, erkek okul yöneticilerinin puan ortalamasının 64,21 olduğu görülmektedir. İki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=3.331$, $p>0.05$) iki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermektedir.

Diğerleriyle olumlu ilişkiler boyutunda kadın okul yöneticilerinin 74,14, erkek okul yöneticilerinin puan ortalamasının 66,16 olduğu görülmektedir. İki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=3.952$, $p>0.05$) iki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermektedir.

Yaşam amaçları boyutunda kadın okul yöneticilerinin 74,38, erkek okul yöneticilerinin puan ortalamasının 64 olduğu görülmektedir. İki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=3.4.781$, $p>0.05$) iki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermektedir.

Öz kabul boyutunda kadın okul yöneticilerinin 67,64, erkek okul yöneticilerinin puan ortalamasının 59,87 olduğu görülmektedir. İki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=4,824$, $p<0.05$) iki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, kadın okul yöneticilerinin özerklik iyi oluş boyutunda erkek okul yöneticilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 5. Okul Yöneticilerinin Çalıştıkları Okul Düzeyine Göre Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanlara İlişkin n, \bar{X} , Ss Değerleri

Okul Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	
Özerklik	Okul öncesi	35	65,1250	9,58401
	İlköğretim	108	59,9496	7,86738
	Ortaöğretim	95	57,1368	8,61914
	Toplam	238	59,3487	8,64393
Çevresel Hakimiyet	Okul öncesi	35	73,0417	12,83162
	İlköğretim	108	63,1176	8,74224
	Ortaöğretim	95	61,7158	8,08816
	Toplam	238	63,5588	9,51541
Bireysel Gelişim	Okul öncesi	35	69,5417	11,18998
	İlköğretim	108	66,1261	8,36210
	Ortaöğretim	95	62,4000	8,34802
	Toplam	238	64,9832	8,94661
Diğerleriyle Olumlu İlişkiler	Okul öncesi	35	74,1250	11,71514
	İlköğretim	108	68,0756	10,52452
	Ortaöğretim	95	64,6105	11,21862
	Toplam	238	67,3025	11,23854
Yaşam Amaçları	Okul öncesi	35	72,4167	10,90639
	İlköğretim	108	65,8235	9,37961
	Ortaöğretim	95	62,2316	9,10746
	Toplam	238	65,0546	9,86027
Öz Kabul	Okul öncesi	35	69,0417	10,73993
	İlköğretim	108	61,2941	8,17121
	Ortaöğretim	95	58,5579	8,60816
	Toplam	238	60,9832	9,09999

Tablo 5 incelendiğinde özerklik iyi oluş boyutu puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek puan ortalamasının 65,12 ile okul öncesinde görev yapan yöneticilere ait olduğu görülmektedir. Onları sırasıyla 59,94 puan ortalaması ile ilköğretimde görev yapan okul yöneticileri izlerken 57,13 puan ortalaması ile en düşük ortalamanın ortaöğretimde görev yapan okul yöneticilerine ait olduğu görülmektedir.

Çevresel hakimiyet iyi oluş boyutunda en yüksek puan ortalamasının 73,04 ile okul öncesinde görev yapan okul yöneticilerine ait olduğu, onları sırasıyla 63,11 puan ortalaması ile ilköğretimde görev yapan okul yöneticilerinin ve 61,71 puan ortalaması ile ortaöğretimde görev yapan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Bireysel gelişim iyi oluş boyutu incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının 69,54 ile okul öncesinde görev yapan okul yöneticilerine, onları sırasıyla 66,12 puan ortalaması ile ilköğretimde görev yapan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir. İlgili boyutta en düşük ortalamanın ise 62,40 puan ortalaması ile ortaöğretimde görev yapan okul yöneticilerine ait olduğu görülmektedir.

Diğerleriyle olumlu ilişkiler iyi oluş boyutu puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek puan ortalamasının 74,12 ile okul öncesinde görev yapan okul yöneticilerine ait olduğu görülmektedir. Onları sırasıyla 68,07 puan ortalaması ile ilköğretimde görev yapan okul yöneticileri izlerken 64,61 puan ortalaması ile en düşük ortalamanın ortaöğretimde görev yapan okul yöneticilerine ait olduğu görülmektedir.

Yaşam amaçları iyi oluş boyutunda en yüksek puan ortalamasının 72,41 ile okul öncesinde görev yapan okul yöneticilerine ait olduğu, onları sırasıyla 65,82 puan ortalaması ile ilköğretimde görev yapan okul yöneticileri ve 62,23 puan ortalaması ile ortaöğretimde görev yapan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Öz Kabul iyi oluş boyutu puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek puan ortalamasının 69,04 ile okul öncesinde görev yapan okul yöneticilerine ait olduğu görülmektedir. Onları sırasıyla 61,29 puan ortalaması ile ilköğretimde görev yapan okul yöneticileri izlerken 58,55 puan ortalaması ile en düşük ortalamanın ortaöğretimde görev yapan okul yöneticilerine ait olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin okul düzeyine göre psikolojik iyi oluş ölçeği alt boyutlarına ilişkin aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Okul Yöneticilerinin Çalıştıkları Okul Düzeyine Göre Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

		KT	df	KO	F	P
Özerklik	Gruplar arası	1308,511	2	654,256	9,375	,001
	Grup içi	16399,544	235	69,785		
	Toplam	17708,055	237			
Çevresel Hakimiyet	Gruplar arası	2504,039	2	1252,019	15,523	,001
	Grup içi	18954,638	235	80,658		
	Toplam	21458,676	237			
Bireysel Gelişim	Gruplar arası	1288,065	2	644,033	8,559	,001
	Grup içi	17681,868	235	75,242		
	Toplam	18969,933	237			
Diğerleriyle Olumlu İlişkiler	Gruplar arası	1876,685	2	938,342	7,859	,001
	Grup içi	28057,534	235	119,394		
	Toplam	29934,218	237			
Yaşam Amaçları	Gruplar arası	2128,257	2	1064,129	11,957	,001
	Grup içi	20914,033	235	88,996		
	Toplam	23042,290	237			
Öz Kabul	Gruplar arası	2128,837	2	1064,418	14,296	,001
	Grup içi	17497,096	235	74,456		
	Toplam	19625,933	237			

Özerklik iyi oluş boyutunda gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri ($F=9,375$, $p<.05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı bir farkı ifade ettiği görülmektedir. Çevresel hakimiyet ($F=15,523$, $p<.05$), bireysel gelişim ($F= 8,559$, $p<.05$), diğerleriyle olumlu ilişkiler ($F=7,859$, $p<.05$), yaşam amaçları ($F=11,957$, $p<.05$), öz kabul ($F= 14,296$, $p<.05$) iyi oluş boyutlarında grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak amacıyla hesaplanan F değerinin ise .05 düzeyinde anlamlı bir farkı ifade ettiği

görülmektedir. Özerklik, çevresel hakimiyet, bireysel gelişim, diğerleriyle olumlu ilişkiler, yaşam amaçları ve öz kabul boyutlarında ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla hesaplanan TUKEY testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Okul Yöneticilerinin Çalıştıkları Okul Düzeylerine Göre Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puan Ortalamalarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Okul düzeyi	(J) Okul düzeyi	Ortalamalar Arası Fark	p
			(I-J)	
Özerklik	Okul Öncesi	İlköğretim	5,17542 [*]	,017
		Ortaöğretim	7,98816 [*]	,001
	İlköğretim	Okul Öncesi	-5,17542 [*]	,017
		Ortaöğretim	2,81274 [*]	,040
Ortaöğretim	Okul Öncesi	-7,98816 [*]	,001	
	İlköğretim	-2,81274 [*]	,040	
Çevresel Hakimiyet	Okul Öncesi	İlköğretim	9,92402 [*]	,001
		Ortaöğretim	11,32588 [*]	,001
	İlköğretim	Okul Öncesi	-9,92402 [*]	,001
		Ortaöğretim	1,40186	,494
Ortaöğretim	Okul Öncesi	-11,32588 [*]	,001	
	İlköğretim	-1,40186	,494	
Bireysel Gelişim	Okul Öncesi	İlköğretim	3,41562	,186
		Ortaöğretim	7,14167 [*]	,001
	İlköğretim	Okul Öncesi	-3,41562	,186
		Ortaöğretim	3,72605 [*]	,006
Ortaöğretim	Okul Öncesi	-7,14167 [*]	,001	
	İlköğretim	-3,72605 [*]	,006	
Diğerleriyle Olumlu İlişkiler	Okul Öncesi	İlköğretim	6,04937 [*]	,037
		Ortaöğretim	9,51447 [*]	,001
	İlköğretim	Okul Öncesi	-6,04937 [*]	,037
		Ortaöğretim	3,46510	,057
Ortaöğretim	Okul Öncesi	-9,51447 [*]	,001	
	İlköğretim	-3,46510	,057	
Yaşam Amaçları	Okul Öncesi	İlköğretim	6,59314 [*]	,006
		Ortaöğretim	10,18509 [*]	,001
	İlköğretim	Okul Öncesi	-6,59314 [*]	,006
		Ortaöğretim	3,59195 [*]	,017
Ortaöğretim	Okul Öncesi	-10,18509 [*]	,001	
	İlköğretim	-3,59195 [*]	,017	

Öz Kabul	Okul Öncesi	İlköğretim	7,74755*	,001
		Ortaöğretim	10,48377*	,001
	İlköğretim	Okul Öncesi	-7,74755*	,001
		Ortaöğretim	2,73622	,057
	Ortaöğretim	Okul Öncesi	-10,48377*	,001
		İlköğretim	-2,73622	,057

* p< .05

Tablo 7'deki bulgular incelendiğinde özerklik iyi oluş boyutunda okul öncesi okul yöneticileri ile ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Diğer taraftan ilköğretim okul yöneticileri ortaöğretim okul yöneticilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın da .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre okul öncesi okul yöneticilerinin özerklik iyi oluş puanlarının ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin özerklik iyi oluş puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Çevresel hakimiyet iyi oluş boyutunda okul öncesi okul yöneticileri ile ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Diğer taraftan ilköğretim okul yöneticileri ile ortaöğretim okul yöneticilerin puan ortalaması arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı saptanmıştır. Bu bulgulara göre okul öncesi okul yöneticilerinin çevresel hâkimiyet iyi oluş puanlarının ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin çevresel hâkimiyet iyi oluş puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Bireysel gelişim iyi oluş boyutunda okul öncesi okul yöneticileri ile ilköğretim okul yöneticilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülürken, ortaöğretim okul yöneticileriyle puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Diğer taraftan ilköğretim okul yöneticileri ile Ortaöğretim okul yöneticileri ile puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre okul öncesi okul yöneticilerinin bireysel gelişim iyi oluş puanlarının ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin bireysel gelişim iyi oluş puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülürken, ilköğretim okul yöneticilerinin bireysel gelişim iyi oluş düzeylerinin de ortaöğretim

okul yöneticilerinden bireysel gelişim iyi oluş düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir.

Diğerleriyle olumlu ilişkiler iyi oluş boyutunda okul öncesi okul yöneticileri ile ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Diğer taraftan ilköğretim okul yöneticileri ile Ortaöğretim okul yöneticilerin puanları arasındaki farkında. 05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu bulgulara göre okul öncesi okul yöneticilerinin diğerleriyle olumlu ilişkiler iyi oluş puanlarının ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin diğerleriyle olumlu ilişkiler iyi oluş puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. İlköğretim okul yöneticilerinin diğerleriyle olumlu ilişkiler iyi oluş düzeylerinin de ortaöğretim okul yöneticilerinden diğerleriyle olumlu ilişkiler iyi oluş düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir.

Yaşam amaçları iyi oluş boyutunda okul öncesi okul yöneticileri ile ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Diğer taraftan ilköğretim okul yöneticileri ile ortaöğretim okul yöneticilerin puanları arasındaki farkında .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre okul öncesi okul yöneticilerinin yaşam amaçları iyi oluş puanlarının ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin yaşam amaçları iyi oluş puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. İlköğretim okul yöneticilerinin yaşam amaçları iyi oluş düzeylerinin de ortaöğretim okul yöneticilerinden yaşam amaçları iyi oluş düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir.

Öz kabul iyi oluş boyutunda okul öncesi okul yöneticileri ile ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Diğer ilköğretim okul yöneticileri ile ortaöğretim okul yöneticilerin puan ortalaması arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı saptanmıştır. Bu bulgulara göre okul öncesi okul yöneticilerinin öz kabul iyi oluş puanlarının ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin öz kabul iyi oluş puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. İlköğretim okul yöneticilerinin öz kabul iyi oluş düzeylerinin de ortaöğretim okul yöneticilerinden öz kabul iyi oluş düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Sürelerine Göre Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

Alt Boyutlarından Alınan Puanlara İlişkin n, \bar{X} , Ss Değerleri

		N	\bar{X}	Ss
Özerklik	1 yıldan az	35	63,5143	11,64012
	1-5 yıl	70	59,1429	7,59917
	6-10 Yıl	61	56,8197	7,18681
	11 yıl ve üzeri	72	59,6667	8,40020
	Toplam	238	59,3487	8,64393
Çevresel Hakimiyet	1 yıldan az	35	70,1714	12,07449
	1-5 yıl	70	61,3000	8,04399
	6-10 Yıl	61	61,9672	8,77110
	11 yıl ve üzeri	72	63,8889	8,69767
	Toplam	238	63,5588	9,51541
Bireysel Gelişim	1 yıldan az	35	69,3429	10,23817
	1-5 yıl	70	64,1714	8,18619
	6-10 Yıl	61	62,6066	9,10179
	11 yıl ve üzeri	72	65,6667	8,15518
	Toplam	238	64,9832	8,94661
Diğerleriyle Olumlu İlişkiler	1 yıldan az	35	72,8000	11,23231
	1-5 yıl	70	67,6571	9,98823
	6-10 Yıl	61	64,0328	12,34635
	11 yıl ve üzeri	72	67,0556	10,54286
	Toplam	238	67,3025	11,23854
Yaşam Amaçları	1 yıldan az	35	70,2000	11,07143
	1-5 yıl	70	64,0714	10,49958
	6-10 Yıl	61	63,0328	8,94048
	11 yıl ve üzeri	72	65,2222	8,57974
	Toplam	238	65,0546	9,86027
Öz Kabul	1 yıldan az	35	66,4000	10,83621
	1-5 yıl	70	60,4429	7,64547
	6-10 Yıl	61	59,0820	8,87749
	11 yıl ve üzeri	72	60,4861	8,86994
	Toplam	238	60,9832	9,09999

Tablo 8 incelendiğinde özerklik iyi oluş boyutu puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek puan ortalamasının 63,51 ile yöneticilikteki süresi 1 yıldan az olan yöneticilere ait olduğu görülmektedir. Onları sırasıyla 59,66 puan ortalaması ile 11 yıl ve üzeri yöneticilik süresi olanlar ile 59,14 puan ortalaması ile 1-5 yıl arasında yöneticilik süresi olanlar izlerken 56,81 puan ortalaması ile en düşük ortalamanın 6-10 yıl arasında yöneticilik süresi olanlara ait olduğu görülmektedir .

Çevresel hakimiyet iyi oluş boyutunda en yüksek puan ortalamasının 70,17 ile yöneticilikteki süresi 1 yıldan az olan okul yöneticilerine ait olduğu, onları sırasıyla 63,88 puan ortalaması ile 11 yıl ve üzeri yöneticilik süresi olanlar, 61,96 puan ortalaması ile 6-10 yıl arası yöneticilik süresi olanlar ve 61,30 puan ortalaması ile 1-5 yıl arası yöneticilik süresi olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Bireysel gelişim iyi oluş boyutu incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının 69,34 ile yöneticilik süresi 1 yıldan az olan okul yöneticilerine, onları sırasıyla 65,66 puan ortalaması ile 11 yıl ve üzeri yöneticilik süresi olanlar, 64,17 puan ortalaması ile 1-5 yıl arası yöneticilik süresi olanların izlediği görülmektedir. İlgili boyutta en düşük ortalamanın ise 62,60 puan ortalaması ile 6-10 yıl arası yöneticilik süresi olan okul yöneticilerine ait olduğu görülmektedir.

Diğerleriyle olumlu ilişkiler iyi oluş boyutu puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek puan ortalamasının 72,80 ile yöneticilik süresi 1 yıldan az olan okul yöneticilerine ait olduğu görülmektedir. Onları sırasıyla 67,65 puan ortalaması ile 1-5 yıl arası yöneticilik süresi olanlar, 67,05 puan ortalaması ile 11 yıl ve üzeri yöneticilik süresi olanlar izlerken, 64,03 puan ortalaması ile en düşük ortalamanın 6-10 yıl arası yöneticilik süresi olan okul yöneticilerine ait olduğu görülmektedir.

Yaşam amaçları iyi oluş boyutunda en yüksek puan ortalamasının 70,20 ile yöneticilik süresi 1 yıldan az olan okul yöneticilerine ait olduğu, onları sırasıyla 65,22 puan ortalaması ile 11 yıl ve üzeri yöneticilik süresi olanlar, 64,07 puan ortalaması ile 1-5 yıl arası yöneticilik süresi olanlar ve 63,03 puan ortalaması ile 6-10 yıl arası yöneticilik süresi olan okul yöneticilerinin izlediği görülmektedir.

Öz Kabul iyi oluş boyutu puan ortalamalarına bakıldığında ise en yüksek puan ortalamasının 66,40 ile 1 yıldan az yöneticilik süresi olan okul yöneticilerine ait olduğu

görülmektedir. Onları sırasıyla 60,48 puan ortalaması ile 11 yıl ve üzeri yöneticilik süresi olanlar, 60,44 puan ortalaması ile 1-5 yıl arası yöneticilik süresi olanlar izlerken 59,08 puan ortalaması ile en düşük ortalamanın 6-10 yıl arası yöneticilik süresi olan okul yöneticilerine ait olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin yöneticilik sürelerine göre psikolojik iyi oluş ölçeği alt boyutlarına ilişkin aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Sürelerine Göre Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

		KT	df	KO	F	P
Özerklik	Gruplar arası	1007,724	3	335,908	4,707	,003
	Grup içi	16700,331	234	71,369		
	Toplam	17708,055	237			
Çevresel Hakimiyet	Gruplar arası	2049,960	3	683,320	8,238	,001
	Grup içi	19408,717	234	82,943		
	Toplam	21458,676	237			
Bireysel Gelişim	Gruplar arası	1089,547	3	363,182	4,753	,003
	Grup içi	17880,386	234	76,412		
	Toplam	18969,933	237			
Diğerleriyle Olumlu İlişkiler	Gruplar arası	1723,135	3	574,378	4,764	,003
	Grup içi	28211,084	234	120,560		
	Toplam	29934,218	237			
Yaşam Amaçları	Gruplar arası	1245,668	3	415,223	4,458	,005
	Grup içi	21796,622	234	93,148		
	Toplam	23042,290	237			
Öz Kabul	Gruplar arası	1285,685	3	428,562	5,468	,001
	Grup içi	18340,248	234	78,377		
	Toplam	19625,933	237			

Özerklik iyi oluş boyutunda gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri ($F=4,707$, $p<.05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı bir farkı ifade ettiği görülmektedir. Çevresel hakimiyet ($F=8,238$, $p<.05$), bireysel gelişim ($F= 4,753$, $p<.05$), diğerleriyle olumlu ilişkiler ($F=4,764$, $p<.05$), yaşam amaçları ($F=4,458$, $p<.05$), öz kabul ($F= 5,468$, $p<.05$) iyi oluş boyutlarında grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını ortaya koymak amacıyla hesaplanan F değerinin ise .05 düzeyinde anlamlı bir farkı ifade ettiği görülmektedir. Özerklik, çevresel hakimiyet, bireysel gelişim, diğerleriyle olumlu ilişkiler, yaşam amaçları ve öz kabul boyutlarında ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla hesaplanan TUKEY testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Sürelerine Göre Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Alt Boyutlarından Alınan Puan Ortalamalarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

		11 yıl ve üzeri	-1,92168	,620
	11 yıl ve üzeri	1 yıldan az	-6,28254*	,005
		1-5 yıl	2,58889	,329
		6-10 Yıl	1,92168	,620
Bireysel Gelişim	1 yıldan az	1-5 yıl	5,17143*	,024
		6-10 Yıl	6,73630*	,002
		11 yıl ve üzeri	3,67619	,176
	1-5 yıl	1 yıldan az	-5,17143*	,024
		6-10 Yıl	1,56487	,737
		11 yıl ve üzeri	-1,49524	,738
	6-10 Yıl	1 yıldan az	-6,73630*	,002
		1-5 yıl	-1,56487	,737
		11 yıl ve üzeri	-3,06011	,187
	11 yıl ve üzeri	1 yıldan az	-3,67619	,176
		1-5 yıl	1,49524	,738
		6-10 Yıl	3,06011	,187
Diğerleriyle Olumlu İlişkiler	1 yıldan az	1-5 yıl	5,14286	,110
		6-10 Yıl	8,76721*	,001
		11 yıl ve üzeri	5,74444	,057
	1-5 yıl	1 yıldan az	-5,14286	,110
		6-10 Yıl	3,62436	,237
		11 yıl ve üzeri	,60159	,988
	6-10 Yıl	1 yıldan az	-8,76721*	,001

		1-5 yıl	-3,62436	,237
		11 yıl ve üzeri	-3,02277	,391
	11 yıl ve üzeri	1 yıldan az	-5,74444	,057
		1-5 yıl	-,60159	,988
		6-10 Yıl	3,02277	,391
Yaşam Amaçları	1 yıldan az	1-5 yıl	6,12857*	,013
		6-10 Yıl	7,16721*	,003
		11 yıl ve üzeri	4,97778	,062
	1-5 yıl	1 yıldan az	-6,12857*	,013
		6-10 Yıl	1,03864	,927
		11 yıl ve üzeri	-1,15079	,893
	6-10 Yıl	1 yıldan az	-7,16721*	,003
		1-5 yıl	-1,03864	,927
		11 yıl ve üzeri	-2,18944	,562
	11 yıl ve üzeri	1 yıldan az	-4,97778	,062
		1-5 yıl	1,15079	,893
		6-10 Yıl	2,18944	,562
Öz Kabul	1 yıldan az	1-5 yıl	5,95714*	,007
		6-10 Yıl	7,31803*	,001
		11 yıl ve üzeri	5,91389*	,007
	1-5 yıl	1 yıldan az	-5,95714*	,007
		6-10 Yıl	1,36089	,816
		11 yıl ve üzeri	-,04325	1,000
	6-10 Yıl	1 yıldan az	-7,31803*	,001
		1-5 yıl	-1,36089	,816
		11 yıl ve üzeri	-1,40414	,799
	11 yıl ve üzeri	1 yıldan az	-5,91389*	,007
		1-5 yıl	,04325	1,000
		6-10 Yıl	1,40414	,799

*.P<.05

Tablo 10'daki bulgular incelendiğinde özerklik iyi oluş boyutunda, yöneticilik süresi 1 yıldan az olan okul yöneticileri ile yöneticilik süresi 1-5 ve 11 yıl üzeri olan okul yöneticilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülürken, yöneticilik süresi 6-10 yıl olanlara göre .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Yöneticilik süresi 1-5 yıl olan okul yöneticileri ile yöneticilik süresi 6-10 yıl, 11 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Yöneticilik süresi 6-10 yıl olan okul yöneticileri ile yöneticilik süresi 11 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Bu bulgulara göre yöneticilik süresi düşük olan okul yöneticilerinin özerklik iyi oluş boyutundaki puanlarının yöneticilik süresi yüksek olan okul yöneticilerinin özerklik iyi oluş puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Çevresel hâkimiyet iyi oluş boyutunda, yöneticilik süresi 1 yıldan az olan okul yöneticileri ile yöneticilik süresi 1-5, 6-10 yıl ve 11 yıl üzeri olan okul yöneticilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Yöneticilik süresi 1-5 yıl olan okul yöneticileri ile yöneticilik süresi 6-10 yıl, 11 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Yöneticilik süresi 6-10 yıl olan okul yöneticileri ile yöneticilik süresi 11 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Bu bulgulara göre yöneticilik süresi bir yıldan az olan okul yöneticilerinin çevresel hâkimiyet iyi oluş boyutundaki puanlarının yöneticilik süresi yüksek olan okul yöneticilerinin çevresel hâkimiyet iyi oluş puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca yöneticilik süresi 11 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin yöneticilik süresi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan okul yöneticilerinden çevresel hâkimiyet iyi oluş puanlarından yüksek olduğu saptanmıştır.

Bireysel gelişim iyi oluş boyutunda, yöneticilik süresi 1 yıldan az olan okul yöneticileri ile yöneticilik süresi 1-5, yıl ve 6-10 yıl olan okul yöneticilerin puan ortalamasında fark

.05 düzeyinde anlamlı görülürken, 11 yıl üzeri olan okul yöneticilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Yöneticilik süresi 1-5 yıl olan okul yöneticileri ile yöneticilik süresi 6-10 yıl, 11 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Yöneticilik süresi 6-10 yıl olan okul yöneticileri ile yöneticilik 11 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Bu bulgulara göre yöneticilik süresi bir yıldan az olan okul yöneticilerinin bireysel gelişim iyi oluş boyutundaki puanlarının yöneticilik süresi yüksek olan okul yöneticilerinin bireysel gelişim iyi oluş puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca yöneticilik süresi 11 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin yöneticilik süresi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan okul yöneticilerinden bireysel gelişim iyi oluş puanlarından yüksek olduğu saptanmıştır.

Diğerleriyle olumlu ilişkiler iyi oluş boyutunda, yöneticilik süresi 1 yıldan az olan okul yöneticileri ile yöneticilik süresi 1-5, yıl ve 11 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerin puan ortalamasında farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülürken, yöneticilik süresi 6-10 yıl olan okul yöneticilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Yöneticilik süresi 1-5 yıl olan okul yöneticileri ile yöneticilik süresi 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Yöneticilik süresi 6-10 yıl olan okul yöneticileri ile yöneticilik süresi 11 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Bu bulgulara göre yöneticilik süresi düşük olan okul yöneticilerinin diğerleriyle olumlu ilişkiler iyi oluş boyutundaki puanlarının yöneticilik süresi yüksek olan okul

yöneticilerinin diğerleriyle olumlu ilişkiler iyi oluş puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Yaşam amaçları iyi oluş boyutunda, yöneticilik süresi 1 yıldan az olan okul yöneticileri ile yöneticilik süresi 1-5, yıl ve 11 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerin puan ortalamasında farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülürken, yöneticilik süresi 6-10 yıl olan okul yöneticilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Yöneticilik süresi 1-5 yıl olan okul yöneticileri ile yöneticilik süresi 6-10 yıl, 11 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Yöneticilik süresi 6-10 yıl olan okul yöneticileri ile yöneticilik süresi 11 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Bu bulgulara göre yöneticilik süresi bir yıldan az olan okul yöneticilerinin yaşam amaçları iyi oluş boyutundaki puanlarının yöneticilik süresi yüksek olan okul yöneticilerinin yaşam amaçları iyi oluş puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca yöneticilik süresi 11 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin yöneticilik süresi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan okul yöneticilerinden yöneticilerinin yaşam amaçları iyi oluş puanlarından yüksek olduğu saptanmıştır.

Öz kabul iyi oluş boyutunda, yöneticilik süresi 1 yıldan az olan okul yöneticileri ile yöneticilik süresi 1-5, 6-10 yıl ve 11 yıl üzeri olan okul yöneticilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Yöneticilik süresi 1-5 yıl olan okul yöneticileri ile yöneticilik süresi 6-10 yıl, 11 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Yöneticilik süresi 6-10 yıl olan okul yöneticileri ile yöneticilik süresi 11 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin puan ortalamaları arasındaki farkın.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Bu bulgulara göre yöneticilik süresi bir yıldan az olan okul yöneticilerinin öz kabul iyi oluş boyutunda boyutundaki puanlarının yöneticilik süresi yüksek olan okul yöneticilerinin öz kabul iyi oluş boyutunda puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca yöneticilik süresi 11 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin yöneticilik süresi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan okul yöneticilerinden öz kabul iyi oluş boyutunda puanlarından yüksek olduğu saptanmıştır.

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde alt problemlerle ilgili olarak araştırma gurubunu oluşturan okul yöneticilerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin puan ortalamalarının cinsiyet, okul düzeyi ve yöneticilik süresi değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili elde edilen anlamlı bulgular literatür ışığında tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma ile ilgili bulguların tartışılması ve yorumlanması alt problemlerin sıralamasına uygun olarak yapılmıştır.

5.1. Okul Yöneticilerinin Psikolojik İyi Oluş Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tartışma Ve Yorum

Araştırma grubuna alınan yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları incelendiğinde yöneticilerin 34'ünün (%14,3) kadın, 204'ünün (%85,7) erkek olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre, psikolojik iyi oluş ölçeğinin alt boyutlarından özeklik iyi oluş boyutu, çevresel hâkimiyet iyi oluş boyutu ve öz kabul iyi oluş boyutunda kadın okul yöneticilerin lehine anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Kadın okul yöneticilerinin özeklik iyi oluş düzeyi, çevresel hakimiyet ve öz kabul iyi oluş düzeylerinin erkek okul yöneticilerin özeklik iyi oluş düzeyi, çevresel hakimiyet ve öz kabul iyi oluş düzeylerinden anlamlı şekilde yüksek olduğu gözlenmiştir.

Psikolojik iyi oluşun özeklik iyi oluş boyutu, çevresel hakimiyet iyi oluş boyutu ve öz kabul iyi oluş boyutunda cinsiyete göre kızlar lehine farklılık göstermesi Ryff (1989), Radler ve Ryff'ın (2010), psikolojik iyi oluş durumlarının kızlar lehine olması sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bu durum kadın okul yöneticilerin ağırlıklı olarak okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmaları ve okulda kaynaklarının yeterliliği, okulda

öğrenci sayılarının azlığı ve daha az sorunlu öğrencilere hizmet vermesiyle açıklanabilir.

5.2.Okul Yöneticilerinin Psikolojik İyi Oluş Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tartışma ve Yorum

Araştırma grubuna alınan yöneticilerin okul düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde yöneticilerin 35'inin (%14,7) okul öncesinde görevli, 108'inin (%45,4) ilköğretimde görevli, 95'inin (39,9) ortaöğretimde görevli olduğu görülmektedir.

Özerklik iyi oluş boyutunda, Okul öncesi okul yöneticilerinin özerklik iyi oluş puanlarının ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin özerklik iyi oluş puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Çevresel hâkimiyet iyi oluş boyutunda, okul öncesi okul yöneticilerinin çevresel hâkimiyet iyi oluş puanlarının ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin çevresel hâkimiyet iyi oluş puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Bireysel gelişim iyi oluş boyutunda, okul öncesi okul yöneticilerinin bireysel gelişim iyi oluş puanlarının ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin bireysel gelişim iyi oluş puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülürken, ilköğretim okul yöneticilerinin bireysel gelişim iyi oluş düzeylerinin de ortaöğretim okul yöneticilerinden bireysel gelişim iyi oluş düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir.

Diğerleriyle olumlu ilişkiler iyi oluş boyutunda, okul öncesi okul yöneticilerinin diğerleriyle olumlu ilişkiler iyi oluş puanlarının ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin diğerleriyle olumlu ilişkiler iyi oluş puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. İlköğretim okul yöneticilerinin diğerleriyle olumlu ilişkiler iyi oluş düzeylerinin de ortaöğretim okul yöneticilerinden diğerleriyle olumlu ilişkiler iyi oluş düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir.

Yaşam amaçları iyi oluş boyutunda, okul öncesi okul yöneticilerinin yaşam amaçları iyi oluş puanlarının ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin yaşam amaçları iyi oluş puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. İlköğretim okul

yöneticilerinin yaşam amaçları iyi oluş düzeylerinin de ortaöğretim okul yöneticilerinden yaşam amaçları iyi oluş düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir.

Öz kabul iyi oluş boyutunda, okul öncesi okul yöneticilerinin öz kabul iyi oluş puanlarının ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin öz kabul iyi oluş puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. İlköğretim okul yöneticilerinin öz kabul iyi oluş düzeylerinin de ortaöğretim okul yöneticilerinden öz kabul iyi oluş düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir.

Okul düzeylerine göre psikolojik iyi oluş düzeylerinin okul öncesinde çalışan okul yöneticilerinin lehine çıkması, okul öncesinde ağırlıklı olarak çalışan kadın yöneticilerin psikolojik iyi düzeylerin yüksek çıkmasıyla doğru orantılı olarak araştırma sonuçlarının kendi içinde tutarlı olduğunu göstermektedir. Yapılan literatür taramasında okul yöneticilerinin psikolojik düzeyleriyle ilgili yapılamış bir araştırmaya rastlanmamıştır ancak; Izgar (2001)'in yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin okul türü ile duygusal tükenme ve kişisel başarı düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuş, Ortaöğretimde görev yapan yöneticilerinin duygusal tükenme ve kişisel başarı düzeylerindeki tükenmişlik diğer gruba göre yüksektir. Izgar'ın ulaştığı bu sonuç araştırmamızı bulgularını desteklemektedir.

5.3. Okul Yöneticilerinin Psikolojik İyi Oluş Düzeylerinin Yöneticilik Sürelerine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Tartışma ve Yorum

Araştırma grubuna alınan yöneticilerin yöneticilikteki süresine göre dağılımları incelendiğinde yöneticilerin 35'inin (% 14,7) bir yıldan az, 70'inin (%29,4) 1-5 yıl arası, 61'inin (%25,6) 6-10 yıl arası, 72'sinin (30,3) 11 yıl ve üzeri süre görev yaptıkları görülmektedir.

Özerklik iyi oluş boyutunda, yöneticilik süresi düşük olan okul yöneticilerinin özerklik iyi oluş boyutundaki puanlarının yöneticilik süresi yüksek olan okul yöneticilerinin özerklik iyi oluş puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Çevresel hakimiyet iyi oluş boyutunda, yöneticilik süresi bir yıldan az olan okul yöneticilerinin çevresel hâkimiyet iyi oluş boyutundaki puanlarının yöneticilik süresi yüksek olan okul yöneticilerinin çevresel hâkimiyet iyi oluş puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca yöneticilik süresi 11 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin yöneticilik süresi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan okul yöneticilerinden çevresel hâkimiyet iyi oluş puanlarından yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum okul yönetim sürecin kazanılan deneyimlerin çevresel hakimiyeti olumlu yönde etkilediğiyle açıklanabilir.

Bireysel gelişim iyi oluş boyutunda, yöneticilik süresi bir yıldan az olan okul yöneticilerinin bireysel gelişim iyi oluş boyutundaki puanlarının yöneticilik süresi yüksek olan okul yöneticilerinin bireysel gelişim iyi oluş puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca yöneticilik süresi 11 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin yöneticilik süresi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan okul yöneticilerinden bireysel gelişim iyi oluş puanlarından yüksek olduğu saptanmıştır.

Diğerleriyle olumlu ilişkiler iyi oluş boyutunda, yöneticilik süresi düşük olan okul yöneticilerinin diğerleriyle olumlu ilişkiler iyi oluş boyutundaki puanlarının yöneticilik süresi yüksek olan okul yöneticilerinin diğerleriyle olumlu ilişkiler iyi oluş puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Yaşam amaçları iyi oluş boyutunda, yöneticilik süresi bir yıldan az olan okul yöneticilerinin yaşam amaçları iyi oluş boyutundaki puanlarının yöneticilik süresi yüksek olan okul yöneticilerinin yaşam amaçları iyi oluş puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca yöneticilik süresi 11 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin yöneticilik süresi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan okul yöneticilerinden yöneticilerinin yaşam amaçları iyi oluş puanlarından yüksek olduğu saptanmıştır.

Öz kabul iyi oluş boyutunda, yöneticilik süresi bir yıldan az olan okul yöneticilerinin öz kabul iyi oluş boyutunda boyutundaki puanlarının yöneticilik süresi yüksek olan okul yöneticilerinin öz kabul iyi oluş boyutunda puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca yöneticilik süresi 11 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin yöneticilik süresi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan okul yöneticilerinden öz kabul iyi oluş boyutunda puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır.

Genel olarak bakıldığında yöneticilik süresi bir yıldan az olan okul yöneticilerin tüm alt boyutlarda yöneticilik süresi 1-5, 6-10 ve 11 yıl üzeri olan okul yöneticilerinden daha yüksek psikolojik iyi oluş puanlarına sahip olduğu görülmektedir. Bu durum yöneticilik süresi az olan okul yöneticilerin motivasyon düzeylerinin yüksek olmasıyla açıklanabilir. Ancak yöneticilik süresi 11 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerin yöneticilik süresi 1-5 ve 6-10 yıl olan okul yöneticilerine göre çevresel hakimiyet, öz kabul, bireysel gelişim ve yaşam amaçları boyutunda yüksek puana sahiptirler.

Aydın (2002)'de yöneticilik kıdeminin sadece kişisel başarı boyutunda fark yarattığı, yöneticilik kıdemi düşük olan yöneticilerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karaman (2009) tarafından yapılan araştırmada Yöneticilik kıdeme göre tükenmişlik duygusu incelendiğinde, tükenmişlik ölçeğinin toplam puanları ile duygusal tükenmişlik puanları açısından yöneticilik kıdemi az olanların daha fazla tükenmişlik yaşadığı görülmektedir. Bu sonuç araştırma bulgumuzdan 11 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerin yöneticilik süresi 1-5 ve 6-10 yıl olan okul yöneticilerine göre çevresel hakimiyet, öz kabul, bireysel gelişim ve yaşam amaçları boyutunda yüksek puana sahip olmalarını desteklemektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmanın bulgularına dayalı olarak sonuçlar belirlenmiş ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6.1. SONUÇLAR

6.1.1.

Okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre, psikolojik iyi oluş ölçeğinin alt boyutlarından özeklik iyi oluş boyutu, çevresel hakimiyet iyi oluş boyutu ve öz kabul iyi oluş boyutunda kadın okul yöneticilerin lehine anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Kadın okul yöneticilerinin özeklik iyi oluş düzeyi, çevresel hakimiyet ve öz kabul iyi oluş düzeylerinin erkek okul yöneticilerin özeklik iyi oluş düzeyi, çevresel hakimiyet ve öz kabul iyi oluş düzeylerinden anlamlı şekilde yüksek olduğu gözlenmiştir.

6.1.2.

Okul yöneticilerinin çalıştıkları okul düzeylerine göre, okul öncesi okul yöneticilerin psikolojik iyi oluş ölçeğinin alt boyutlarından özerklik iyi oluş boyutu, çevresel hakimiyet iyi oluş boyutu, bireysel gelişim iyi oluş boyutu, diğerleriyle olumlu ilişkiler iyi oluş boyutu, yaşam amaçları iyi oluş boyutu ve öz kabul iyi oluş boyutunda ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerine göre daha yüksek iyi oluş puanlarına sahip oldukları saptanmıştır.

İlköğretim okul yöneticilerinin; bireysel gelişim iyi oluş boyutu, diğerleriyle olumlu ilişkiler iyi oluş boyutu, yaşam amaçları iyi oluş boyutu ve öz kabul iyi oluş boyutunda

ortaöğretim okul yöneticilerine göre daha yüksek iyi oluş puanlarına sahip oldukları saptanmıştır.

6.1.3.

Okul yöneticilerinin yöneticilik sürelerine göre, yöneticilik süresi bir yıldan az olan okul yöneticilerin; psikolojik iyi oluş ölçeğinin alt boyutlarından özerklik iyi oluş boyutu, çevresel hakimiyet iyi oluş boyutu, bireysel gelişim iyi oluş boyutu, diğerleriyle olumlu ilişkiler iyi oluş boyutu, yaşam amaçları iyi oluş boyutu ve öz kabul iyi oluş boyutunda yöneticilik süresi 1-5, 6-10 ve 11 yıl üzeri olan okul yöneticilerine göre daha yüksek iyi oluş puanlarına sahip oldukları saptanmıştır.

Yöneticilik süresi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan okul yöneticileri arasından yöneticilik süresine göre anlamlı bir farklılık görülmezken, yöneticilik süresi 11 yıl ve üzeri olan okul yöneticilerinin çevresel hakimiyet iyi oluş boyutu, bireysel gelişim iyi oluş boyutu, yaşam amaçları iyi oluş boyutu ve öz kabul iyi oluş boyutunda yöneticilik süresi 1-5 ve 6-10 yıl üzeri olan okul yöneticilerine göre daha yüksek iyi oluş puanlarına sahip oldukları saptanmıştır.

6.2.ÖNERİLER

Okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki önerilerle yer verilmiştir.

1. Erkek okul yöneticilerinin özerklik, çevresel hakimiyet ve öz kabul düzeylerini artırmak için eğitim programları düzenlenmelidir.
2. Erkek okul yöneticilerine yönelik sosyal etkinlikler artırılarak yöneticilerin çevrelerinde fırsatları fark etme ve değerlendirme becerileri artırılmalıdır.
3. İlköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerine psikolojik iyi oluş düzeyleri hakkında dönüt sağlanarak farkındalıkları artırılmalıdır.

4. İlköğretim ve orta öğretim okul yöneticilerine yönelik eğitim ve süpervizör hizmetleri sunularak bireysel gelişimleri desteklenmelidir.
5. İlköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerin özerklik, çevresel hakimiyet ve diğerleriyle olumlu ilişkiler kurabilme becerilerini geliştirecek planlamalar yapılmalıdır.
6. İlköğretim ve ortaöğretimde görev yapan ve bireysel gelişimini artırma çabasında olan yöneticiler desteklenmeli ve performansları değerlendirilerek dönüt sağlanmalıdır.
7. Yöneticilik süresi 11 yıl ve üzeri olan okul yöneticileriyle göreve on yıldan az süre görev yapan okul yöneticileri çeşitli çalıştaylarda bir araya getirilerek etkileşim ve tecrübe aktarımı sağlanmalıdır.
8. Tüm okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri, motivasyon düzeyleri ve stres durumlarını saptama yönelik araştırma sayısı artırılmalı ve araştırmalar desteklenmelidir.

Bu çalışma Kayseri İlindeki okul yöneticilerinden elde edilen bulgularla sınırlı tutulmuştur. Türkiye'nin farklı bölgelerinde, okul yöneticilerine yönelik, benzer araştırmalar yapılırsa, okul yöneticilerin özellikleri, psikolojik iyi oluş düzeyleri, sosyal ilişki düzeyleri, kendilerini algılama düzeyleri, çevresel hakimiyet düzeyleri, yönetim stilleri, disiplin anlayışları zaman kullanımı, sorunlara yaklaşım yöntemleri ve ast-üst ilişkileri gibi v.b konularda gibi konularda sonuçlar karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıklan, A. (1998). *Toplumsal, Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*, Ankara: PEGEM.
- Ada, B., Baysal, Z.N. (2009). “*Türk Eğitim Sistemi*” Eğitim yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış. (Ed. Sefer ADA VE Z. Nurdan BAYSAL). İstanbul: PegemA Yayınları.
- Akın, A. (2008). Scales of Psychological Well-Being: *A Study of Validity and Reliability. Educational Science: Theory & Practice*, 8(3), 721-750.
- Aksu, A. (1994). *Okul Müdürlerinin Etkiliği ve Okul İklimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Akyüz Y.,(2008). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 - M.S. 2006*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Arslan, M. (1999). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 144(1). Ankara:
- Aydın, M.(1994). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aytaç, T. (2000). *Okul Merkezli Yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aytürk, N. (1999). *Yönetim Sanatı*. Ankara Yargı Yayınevi.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Başaran, İ. E. (1993). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara. Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ.E.(1996) *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Feryal Matbaası.

- Bowman, A.N (2010). The Development of Psychological Well-Being Among First Year College Students. *Journal of College Student Development*. Mar / April 2010 51,2.
- Bozgeyikli, H. (2005). *Mesleki Grup Rehberliğinin İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Meslek Kararı Vermede Kendilerini Yetkin Görme Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Bradburn, N. M. (1969). *The Structure of Psychological Well-Being*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (5. Baskı). Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Cenkseven, F. (2004). *Üniversite Öğrencilerinde Öznel ve Psikolojik İyi Olmanın Yordayıcılarının İncelenmesi*, Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Cenkseven, F., Akbaş T. (2007). Üniversite Öğrencilerinde Öznel ve Psikolojik İyi Olmanın Yordayıcılarının Belirlenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 27 (III), 43-62.
- Çelik, V. (2002) *Okul Kültürü ve Yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Çelik, V. (2004) *Liderlik*, (Edit Yüksel Özden), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel Liderlik*, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Çelik, V. (2010). “ Yönetim ve Liderlik Kuramları” *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (Ed. Vehbi Çelik). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2001). Okul Müdürlerinin Değişim Yönetimi Becerileri. *Eğitim ve Bilim* , Cilt :26 ,Sayı.119,ss.14-19

- Çelikten, M. (2001). Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, sayı, 27, ss. 297-3009.
- Çelikten, M. (2003). Okul Kültürünün Şekillendirilmesinde Müdürün Rollerini. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt:1, Sayı:4,ss.453-460
- Çelikten, M. (2004). Bir Okul Müdürünün Günlüğü. *Fırat Üniveristesi Sosyal Bilimler Dergisi* ,Cilt:14, Sayı:1,ss.123-135.
- Çelikten, M. (2010). “Okul Örgütü ve Yönetimi” . *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*.(Ed. Vehbi Çelik). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Deveci, H. (2007). *Öğretmenlerin Psikolojik İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Doğan, T. (2004), *Üniversite Öğrencilerinin İyilik Halinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ellison, G.C., Fan, D. (2008). Daily Spiritual Experiences and Psychological Well-Being Among US Adults. *Social Indicators Research*. (2008) 88:247–271
- Erdoğan, İ. (1997). *Okul Yönetimi ve Öğretimi Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2004). *Okul Yönetimi Liderliği*. (5.baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eryılmaz, A.,Aypay A. (2011). Ergen öznel iyi oluşu ile kimlik statüsü ilişkisinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 167-179
- Gülaçtı, F. (2009). *Sosyal Beceri Eğitimine Yönelik Programın Üniversite Öğrencilerinin, Sosyal Beceri, Öznel ve Psikolojik İyi Olma Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Gültekin, B.K. (2010). Ruhsal Bozuklukların Önlenmesi: *Kavramsal Çerçeve ve Sınıflandırma*. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2(4), 583-594.

- Gürel, N.A. (2009). *Düşünme Stilleri ve Cinsiyetin Psikolojik İyi Olma Hali Üzerine Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Gürsel, M.(1997). *Okul yönetimi (Kurumsal ve Uygulamalı)*. Konya: Mikro Basım Yayım Dağıtım.
- Gürsel, M. (2006). "Cumhuriyet Döneminde Eğitim Yönetimi ve Eğitim Yönetiminin Gelişimi" . *Türkiye’de Eğitim Bilimleri Bir Bilanço Denemesi*. (Ed. Muhsin Hesapçioğlu ve Alparslan Durmuş).Ankara: Nobel Yayınları.
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi, Okul yönetimi Sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta yayınları.
- İlhan, T., Özbay, Y. (2010). Yaşam Amaçlarının ve Psikolojik İhtiyaç Doyumunun Öznel İyi Oluş Üzerindeki Yordayıcı Rolü. *Türk PDR Dergisi*. Sayı:33 s:109–119.
- Hamurcu, H. (2011). "*Ergenlerin Yetkinlik İnançları ve Psikolojik İyi Oluşlarını Yordamada Psikolojik İhtiyaçlar*" Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Kapıkıran, Ş., Kapıkıran N.A. (2009). Sosyal Bağlılığın Psikolojik İyi Olmayı Oluşturan Değişkenler Bakımından Yordanması. *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. 1-3 Ekim 2009. Ege Üniversitesi. Sözlü Bildiri.
- Karaman, M.A. (2009) *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (1998).*Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Nobel Yay,9. Baskı: Ankara
- Karasar, N. (2007).*Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yay, 10. Baskı: Ankara
- Karip, E.(2004).Yönetim Biliminin Alanı ve Kapsamı ,(Edit. Yüksel Özden),*Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Karip,E. ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* ,Sayı:18,ss. 193-207.

- Kaya, Y.K. (1993). *İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış (Eğitimde Model Arayışı)*. (2. Baskı).Ankara:Set Ofset Matbaacılık Ltd. Şti.
- Kaya,Y. K.(1996). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Bilim Yayınları.Ankara
- Kesici, S., Üre, Ö., Bozgeyikli, H. ve Sünbül, A. M. (2003). Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirliği. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. Sözlü Bildiri. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., Ryff, C. D., (2002). "Optimizing Well-Being: The Emipirical Encounter of Two Traditions", *Journal of Personality & Social Psychology*, 82, 6, p. 1007-1023
- Kıral, B. (2008). *Ortaöğretim okul Yöneticilerinin yaşadıkları Stres Belirtileri Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Korkmaz, T., Öner, S. (2009). "Kavramsal Olarak Yönetim, Eğitim Yönetimi ve Okul Yönetimi" *Eğitim yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış*. (Ed. Sefer ADA VE Z. Nurdan BAYSAL). İstanbul: PegemA Yayınları.
- Kuzucu, Y.(2006). *Duyguları Fark etmeye ve İfade Etmeye Yönelik Bir Psikoeğitim Programının, Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Farkındalık Düzeylerine, Duyguları İfade etme Eğilimlerine, Psikolojik ve Öznel İyi Oluşlarına Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Levine, D.U, and Lezotte, L.W. Unusally Effective Schools. A Review and Analysis of Research and Practice, UW-Madison: The National Center for Effective Schools Research and Development, (1990).
- McKnight, C. G., Huebner, E. S., Suldo, S. M. (2002). Relationships among stressful life events, temperament, problem behavior, and global life satisfaction in adolescents. *Psychology in the Schools*, 39, 677- 687.

- MEB (1993). *Ondördüncü Milli Eğitim Şurası, Raporlar, Görüşmeler, Kararlar*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2010) “*Öğretmen Yetiştirme*” Ankara : Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2010) “*Türk Eğitim Sistemi*” Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Mihcioğlu, C. (1985). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara, A.Ü. Siyasal Bilgiler Fak. Ve B.Y.Y.O Basımevi.
- Myers, D.,Deiner, E. (1995). Who is happy. *American Psychological Society*. 6, 1,1-19.
- Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık
- Özalp, İ. (1995). *Yönetim ve organizasyon. C. 1*. Eskişehir: Metin Ofset Matbaacılık.
- Özen, Y. (2010). Kişisel Sorumluluk Bağlamında Öznel Ve Psikolojik İyi Oluş. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*. 2 (4), 46-58
- Özmen, F., Kömürlü F. (2010). Eğitim Örgütlerine Yönetici Seçme Ve Atamada Yaşanan SorunlarVe Yönetici Görüşleri Temelinde Çözüm Önerileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*. 2 (1)
- Riggio, R.E. (1986). Assessment of Basic SocialSkills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (3), 649-660.
- Ryan, R. M.; E. L., Deci (2000b). The Darker and Brighter Sides of Human Existence: Basic Psychological Needs as a Unifying Concept. *Psychological Inquiry*. 2000, Vol 11, No:4 319-338
- Ryff, C. D. (1989 a). Beyond Ponce de Leonand Life Satisfaction: New Directions in Quest of Successful Ageing. *International Journal ofBehavioral Development*. 12, 35 55.
- Ryff, C. D. (1989 b). Hapiness Is Everythingor Is It? Explorations ontheMeaning of PsychologicalWell-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 57(6), 1069-1081.Ryff, C. D, Keyes C. L. M.,(1995) The Structure of Psychological

- Well-Being Revisited .Journal of Personality and Social Psychology. 69(4),719-727.
- Ryff, C. D.,Heidrich, S. M., (1997). Experience and Well-Being: Explorations on Domains of Life and How They Matter. *International Journal of Behavioral Development*, 20(2), 193-206
- Ryff, C.D., Singer, B.H (2008). Know Thyself and Become What You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being. *Journal of Happiness Studies*. (2008) 9:13-39
- Segrin, C., Taylor, M., (2007). Positive Interpersonal Relationships Mediate The Association Between Social Skills and Psychological Well-Being. *Personality and Individual Differences*, 43, p. 637–646
- Tanhan, F. (2007). *Ölüm Kaygısıyla Baş Etme Eğitiminin Ölüm Kaygısı ve Psikolojik İyi Olma Düzeyine Etkisi*. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi. Ankara
- Taymaz, H. (1995). *Okul Yönetimi*. Ankara: Saypa Yayınları
- Timur, M.S. (2008). *Boşanma Sürecinde Olan ve Olmayan Evli Bireylerin Psikolojik İyi Oluş Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara
- Tuğrul, B., ve Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, (12).
- Tuzgöl - Dost, M. (2004). *Üniversite Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Düzeyleri*. Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Üstüner, M.(2004). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme Ve Günümüz Sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt-Sayı 5-7

Yeşiltepe, S.S. (2011). *Öğretmenlerin evlilik uyumlarının psikolojik iyi oluş ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Yeşilyaprak, B. (2004). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, N. (2011). Okul Müdürlerinin motivasyonları Üzerine Nitel Bi İnceleme. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 71-85.

Yılmaz, E. (2007) *Pio Ve Yibo 'nda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Karar Vermede Özsaygı Ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişki* . Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Werner, I.(1993), *Liderlik ve Yönetim*, Çev: Vedat Üner, Rota Yay, İstanbul, 376s.

İnternet Kaynakları:

TDK (2010). Büyük Türkçe Sözlük. www.tdk.gov.tr (Erişim Tarihi:11.12.2010)

EK-1

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.38.20.02.605.01-

Konu : Araştırma İzni

13.01.2012*001635

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı'nın 05/03/2007 tarih ve 1143 sayılı (Yönerge) emirleri.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi **Rahmi DANİŞMENT**'in, İlimiz ilçeleri ekli listedeki Okullarında "Okul Yöneticilerinin Psikolojik İyi Oluş ve Sosyal Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu yüksek lisans tez çalışması yapma isteği ile ilgili Erciyes Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 30/12/2011 tarih ve 0006 sayılı yazıları ilişikte sunulmuştur.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi **Rahmi DANİŞMENT**'in, İlimiz ilçeleri ekli listedeki Okullarında "Okul Yöneticilerinin Psikolojik İyi Oluş ve Sosyal Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu yüksek lisans tez çalışmasını yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürünün gözetiminde ve sorumluluğunda araştırmanın yapılması, Okul Müdürlüğü tarafından araştırma sonucunun Müdürlüğümüze gönderilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

İbrahim CEYLAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

12./01/2012

İ. Halil ÇOMAKTEKİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

1-Yazı Örneği ve Ekleri (36 sayfa)



Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü – ARGE
Osman Kavuncu Bulvarı No:40/B Kocasinan KAYSERİ
Tel: 352 330 1125 Faks:352 320 95 03
İnternet Adresi: <http://kayseri.meb.gov.tr>, <http://www.kayseriarge.org>

Bilgi: Mehmet ŞAHİN (Şb.Md.) (138)
E-posta: msahin38@windowslive.com

Hüseyin YANDIM (Şef) (160)

EK-2

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

OKUL YÖNETİCİLERİNİN
PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ VE SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ

" Değerli Yönetici;

Aşağıda yanıtlamanızı istediğimiz ölçeklerle, Okul yöneticilerinin psikolojik iyi oluş ve sosyal beceri düzeylerinin nasıl olduğuna yönelik algılarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Kişisel bilgi formunu ve ekteki maddeleri titizlikle yanıtlamanız çalışmanın doğru ve amacına yönelik olmasına yardımcı olacaktır. Formların hiçbir bölümünde adınızı, soyadınızı ve kimlik bilgilerinizi belirtmenize gerek yoktur.

Lütfen, kişisel bilgi formu bölümünde özelliklerinize uyan bölümü yazarak ve işaretleyerek doldurunuz ve boş madde bırakmayınız.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Rahmi DANIŞMENT

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Denetimi Teftişi ve Planlaması Yüksek Lisans Öğrencisi

1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Çalıştığınız okul düzeyi;

Okul Öncesi () İlköğretim () Ortaöğretim ()

2. Cinsiyetiniz;

Kadın () Erkek ()

3. Yönetici olarak çalıştığınız süre;

Bir Yıldan az () 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11 Yıl ve üzeri ()

EK-3

PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ (PİÖ)

Aşağıda kendiniz ve yaşamınız hakkında hissettiklerinizle ilgili bir dizi ifade yer almaktadır. Lütfen doğru veya yanlış cevap olmadığını unutmayınız. Her bir cümleye katılma ya da katılmama durumunuzu en iyi şekilde gösteren numarayı işaretleyiniz.		Hiç katılmıyorum (1)	Biraz katılmıyorum (2)	Çok az katılmıyorum (3)	Çok az katılıyorum (4)	Biraz katılıyorum (5)	Tamamen katılıyorum (6)
1	Çoğu insan beni sevecen ve şefkatli biri olarak görür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
2	Bazen çevremdeki insanlara daha fazla benzemek için davranış ve düşünce tarzımı değiştiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
3	Genellikle yaşamımdaki olaylardan sorumlu olduğumu hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
4	Ufkumu genişletecek aktivitelerle ilgilenmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
5	Geçmişte yaptıklarımı ve gelecekte yapmak istediklerimi düşündüğümde kendimi iyi hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
6	Yaşamımı gözden geçirdiğimde, yaşamımdaki olayların sonuçlarından memnuniyet duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
7	Yakın ilişkilerimi sürdürmek benim için zordur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
8	Çoğu insanın görüşlerine ters düşse bile düşüncelerimi dile getirmekten korkmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
9	Günlük yaşam gereksinimleri sıklıkla tüm enerjimi bitirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
10	Genellikle her geçen gün kendime ilişkin daha fazla şey öğrendiğimi hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
11	İçinde bulunduğum günü yaşarım ve geleceğe yönelik gerçekten hiçbir şey düşünmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
12	Genellikle kendimi güvenli ve iyi hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
13	Problemlerimi paylaşabileceğim yakın arkadaşım az olduğu için kendimi çoğunlukla yalnız hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
14	Verdiğim kararlar çoğunlukla diğer insanların davranışlarından etkilenmez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
15	Çevremdeki insanlar ve toplumla pek uyumlu değilimdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
16	Yeni şeyler denemekten hoşlanan biriyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
17	Şimdiye odaklanmayı tercih ederim, çünkü gelecek daima sorunları da beraberinde getirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
18	Tanıdığım insanlardan çoğunun yaşamlarında benden daha fazla şey elde ettiklerini düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

19	Ailem ve arkadaşlarımla sohbet etmekten hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
20	Diğer insanların benim hakkımdaki düşünceleri beni kaygılandırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
21	Günlük yaşamımdaki çoğu sorumluluklarımı yerine getirmede gayet iyiyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
22	Hayatım şu anda oldukça iyi gidiyor, bir şeyleri yapmak için yeni yollar denemek istemiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
23	Yaşamımın bir yönü ve amacı olduğu hissine sahibim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
24	Fırsatım olursa kendimle ilgili değiştirmek istediğim çok şey var.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
25	Arkadaşlarım problemlerini anlatırken onları dikkatle dinlemek benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
26	Benim için kendimden memnun olmak diğerlerinin onayını almaktan daha önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
27	Çoğunlukla sorumluluklarımın altında ezildiğimi hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
28	Kendime ve dünyaya yönelik bakış açımı değiştirecek yeni deneyimleri önemserim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
29	Günlük yaşam olayları çoğunlukla bana saçma ve önemsiz gelir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
30	Kişiliğimin pek çok yönünü beğenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
31	Konuşma ihtiyacı hissettiğimde beni dinlemeye istekli çok fazla insan yok.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
32	Güçlü fikirleri olan insanlardan etkilenme eğilimine sahibim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
33	Yaşamımdan mutsuz olursam onu değiştirmek için etkili önlemler alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ	Hiç katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Çok az katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Biraz katılıyorum	Tamamen katılıyorum
34	Bir birey olarak gerçekten yıllardır kendimi çok fazla geliştirmediğimi düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
35	Yaşamda ne elde etmeye çalıştığıma yönelik sağlıklı bir hisse sahip değilim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
36	Geçmişte bazı hatalar yaptım, ancak yine de her şeyin en iyi şekilde sonuçlandığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
37	Dostluklarımın bana çok şey kattığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
38	İnsanlar yapmak istemediğim şeyleri yaptırabilmek için nadiren beni ikna edebilirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
39	Kişisel ve mali işlerimi yönetmede genellikle başarılıyım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

40	Bana göre her yaştan insan kendini geliştirme ve yetiştirmeye devam edebilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
41	Eskiden kendime amaçlar belirlerdim, fakat şimdi bu tür şeyler zaman kaybı gibi görünüyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
42	Birçok yönden yaşamdan elde ettiklerime ilişkin hayal kırıklığı yaşadığımı hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
43	Birçok kişinin benden daha fazla arkadaşı olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
44	Benim için diğer insanlarla uyumlu olmak ilkelerimle yalnız başıma yaşamaktan daha önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
45	Her gün yapmak zorunda olduğum şeyleri yetiştirememek bende stres oluşturuyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
46	Zamanla beni daha güçlü ve yetenekli bir birey haline getiren bir anlayış kazandım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
47	Geleceğe yönelik planlar yapmaktan ve onları gerçekleştirmek için çalışmaktan zevk alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
48	Çoğunlukla kendimle ve yaşam tarzımla gurur duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
49	İnsanlar beni özverili ve zamanını diğerleriyle paylaşmaya istekli birisi olarak tanımlarlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
50	Genel kaniya ters düşse de görüşlerime güvenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
51	Yapılması gereken şeyleri yetiştirebilmek için zamanımı planlamada oldukça iyiyimdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
52	Bir birey olarak zamanla kendimi çok geliştirdiğim kanısına sahibim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
53	Kendim için belirlediğim planlarımı yerine getirmede aktif bir kişiyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
54	Birçok insanın yaşamına imrenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
55	Diğer insanlarla çok samimi ve güvenilir ilişkiler yaşamadım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
56	Tartışmalı konularla ilgili görüşlerimi dile getirmek benim için zordur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
57	Günlük yaşamım çok yoğun ancak her şeye yetişmekten doyum alıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
58	Eski alışkanlıklarımı değiştirmemi gerektiren yeni ortamlarda bulunmaktan hoşlanmıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
59	Bazı insanlar yaşamını amaçsızca geçirir ancak ben onlardan biri değilim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
60	Kendime yönelik tutumlarım muhtemelen, diğer insanların kendilerine yönelik tutumları kadar olumlu değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
61	Arkadaşlık ilişkilerinde kendimi genellikle dışardan bakan birisiymiş gibi hissedirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

62	Arkadaşlarım veya ailem onaylamazsa çoğunlukla kararlarımı değiştiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
63	Günlük yaşam aktivitelerimi planlamaya çalıştığımda hayal kırıklığı yaşarım, çünkü yapmayı tasarladığım şeyleri asla tamamlayamam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
64	Benim için yaşam sürekli bir öğrenme, değişim ve gelişim sürecidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
65	Bazen kendimi yapılması gereken her şeyi yapmış gibi hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
66	Yaşadığım hayatla ilgili olarak çoğunlukla sabahları yılgın biçimde uyanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ		Hiç katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Çok az katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Biraz katılıyorum	Tamamen katılıyorum
67	Arkadaşlarıma güvенеbileceğimi bilirim, onlar da bana güvенеbileceklerini bilirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
68	Belirli bir biçimde düşünmem veya davranmam için yapılan sosyal baskılara boyun eğecek biri değilim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
69	Benim için gerekli olan aktivite ve ilişkileri bulmada oldukça başarılıyım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
70	Görüşlerimin zamanla nasıl değiştiğini ve olgunlaştığını görmekten hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
71	Yaşam amaçlarım benim için bir hayal kırıklığı değil doyum kaynağı olmuştur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
72	Geçmiş yaşamımda iniş çıkışlarım olmuştur ancak genellikle geçmişimi değiştirmek istemezdim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
73	Diğerleriyle konuşurken kendimi açmak benim için zordur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
74	Yaşamımdaki seçimlerimi diğer insanların nasıl değerlendirdiğine ilişkin endişe duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
75	Yaşamımı doyum sağlayacak şekilde düzenlemede zorlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
76	Yaşamımda büyük yenilikler veya değişiklikler yapmayı denemekten uzun zaman önce vazgeçtim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
77	Yaşamdan neler kazandığımı düşünmek benim için doyum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

	vericidir.						
78	Kendimi arkadaşlarım ve tanıdıklarımla karşılaştırdığımda kim olduğuma ilişkin kendimi iyi hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
79	Ben ve arkadaşlarım birbirimizin problemlerine karşı duyarlı davranırız.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
80	Kendimi değerlendirirken başkalarının önemseydiği değerleri değil kendi değerlerimi dikkate alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
81	Zevklerime uygun bir ev ve yaşam tarzı kurabildim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
82	Bence “yaşlı bir köpeğe yeni numaralar öğretilemez” sözü doğrudur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
83	Genel bir değerlendirme yaptığımda yaşamdan elde ettiklerimin çok fazla olduğundan emin değilim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
84	Herkesin yetersizlikleri vardır ancak benimkiler daha fazla gibi görünüyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı: Rahmi DANIŞMENT

Uyruğu: Türkiye (TC)

Doğum Tarihi ve Yeri: 29 Ağustos 1980 Şarkışla/SİVAS

Medeni Durumu: Evli

Tel: +90 505 295 78 35

e-mail: rahmi_danisment@hotmail.com

Yazışma Adresi: Fatih Mah. Açık Sok. No: 22

Kocasinan/KAYSERİ

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	EÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2012
Lisans	Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi	2003
Lise	Şarkışla Lisesi/SİVAS	1999

YABANCI DİL

İngilizce