GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

EĞİTİM KURUMLARINDA ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI İLE OKUL MÜDÜRÜNÜN GÜÇLENDİRİCİ LİDERLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ: ÖZ YETERLİK VE MESLEKİ İŞ BİRLİĞİNİN ARACI ROLÜ

Ayşe Akdeniz

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

AĞUSTOS, 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ayşe

Soyadı : Akdeniz

Bölümü : Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi: 11. 08. 2023

TEZİN

Türkçe Adı: Eğitim Kurumlarında Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları İle Okul Müdürünün Güçlendirici Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki: Öz Yeterlik ve Mesleki İş Birliğinin Aracı Rolü

İngilizce Adı: The Relationship Between Teachers' Organizational Commitment and School Principal's Empowering Leadership Behaviors in Educational Institutions: The Mediating Role of Self-Efficacy and Teacher Collaboration

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Ayşe Akdeniz

İmza: ……..

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ayşe Akdeniz tarafından hazırlanan "Eğitim Kurumlarında Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları İle Okul Müdürünün Güçlendirici Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki: Öz Yeterlik ve Mesleki İş Birliğinin Aracı Rolü" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Mehmet Korkmaz
(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Başkan: Prof. Dr. Sabri Çelik
(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Prof. Dr. Ali Taş
(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Fatih Sultan Mehmet V. Üniversitesi) ……..

Üye: Prof. Dr. Murat Özdemir
(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi) …….

Üye: Doç. Dr. Fatih Şahin
(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) …….

Tez Savunma Tarihi: 25/07/2023

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın tüm aşamasında ne zaman ihtiyacım olsa bana zaman ayırarak derin bilgi ve görüşlerini benimle paylaşan, değerli tez danışmanım Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ'a tezimi geliştirmem noktasında önemli katkılar sunan Prof. Dr. Sabri ÇELİK'e, Prof. Dr. Ali TAŞ'a, Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR'e ve Doç. Dr. Fatih ŞAHİN'e sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Doktora eğitimine eğitimine başlamam için beni her daim motive eden, bugünlere ulaşmamı sağlayan, hayatlarındaki tüm çabalarını iki kızına adayan babam Sırrı ERÇELİK'e annem Rahime ERÇELİK'e sonsuz teşekkür ederim. Bu süreçte karşılaştığım her türlü engeli aşmamı sağlayan, en büyük destekçim değerli eşim Dr. Hasan AKDENİZ'e, güç kaynaklarım oğlum Emir Sırrı'ya, kızım Bilge Sultan'a, kardeşim Akile DEMİREL ve ailesine anlayış ve sabırları için sonsuz teşekkür ederim.

Ayşe AKDENİZ

Ankara, 2023

Aileme

EĞİTİM KURUMLARINDA ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI İLE OKUL MÜDÜRÜNÜN GÜÇLENDİRİCİ LİDERLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ: ÖZ YETERLİK VE MESLEKİ İŞ BİRLİĞİNİN ARACI ROLÜ

(Doktora Tezi)

Ayşe Akdeniz

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ağustos 2023

ÖZ

Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile okul müdürünün güçlendirici liderlik davranışları arasındaki ilişki ve bu ilişkide öz yeterlik ve mesleki iş birliğinin aracı (mediatör) rolünün açıklanması amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada bazı demografik değişkenlere (cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve eğitim kademesi) göre öğretmenlerin görüşlerinin farklılaşma durumu da incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama türlerinden model testi ile yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) yer alan ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan 36.257 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini tabakalı örnekleme yönetimine göre belirlenen 657 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine alınan okullar eğitim kademesine (ilkokul, ortaokul ve lise) göre tabakalara ayrılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında "Okul Müdürü Güçlendirici Liderlik Ölçeği", "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği", "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ve "Mesleki İş Birliği Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin istatistik analizleri SPSS 26, Lisrel, 8.8 ve Jamovi 20.1

programları ile yapılmıştır. Ölçeklerin faktör yapılarını doğrulamak amacıyla DFA tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılım göstermesi sebebiyle parametrik testler (t testi ve ANOVA testi) kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkilerin yorumlanmasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısından (r), çoklu doğrusal regresyon analizinden ve yol analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin güçlendirici liderlik, öz yeterlik ve mesleki iş birliği algılarının yüksek düzeyde olduğunu ve örgütsel bağlılık algılarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, en yüksek ortalamaya sahip güçlendirici liderlik davranışı yetki verme alt boyutunda gözlenirken en düşük ortalama destekleme alt boyutunda gözlenmiştir. Bununla birlikte örgütsel bağlılığın alt boyutlarında en yüksek ortalama duygusal bağlılık boyutunda, en düşük ortalama ise devam bağlılığı boyutundadır. Araştırmanın bulguları demografik değişkenler açısından incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyete ve öğrenim durumuna göre anlamlı farklılığın olmadığı, mesleki kıdem ve eğitim kademesi değişkenlerinde anlamlı farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre güçlendirici liderlik, mesleki iş birliği ve örgütsel bağlılık arasında orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı ilişki bulunurken öz yeterlik ile örgütsel bağlılık arasında düşük düzeyde pozitif yönde ve anlamlı ilişki bulunmaktadır. Güçlendirici liderlik, mesleki iş birliği ve öz yeterlik örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısıdır ve bu değişkenler birlikte örgütsel bağlılıktaki toplam varyansın yaklaşık % 37'sini açıklamaktadır. Bağımsız (yordayıcı) değişkenlerin örgütsel bağlılık üzerindeki yordayıcı etkisine ilişkin göreli önem sırası; güçlendirici liderlik, mesleki iş birliği ve öz yeterlik şeklindedir. Araştırmada mesleki iş birliğinin ve öz yeterliğin aracı rolü tespit etmek için SPSS process makrosuyla 5000 örneklem büyüklüğünde %95 güven aralığında bootstrapping analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre güçlendirici liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterliğin ve mesleki iş birliğinin ayrı ayrı düşük düzeyde aracı rolü bulunmaktadır. Ayrıca aracı etki modeline göre güçlendirici liderlik, öz yeterlik ve mesleki iş birliği, örgütsel bağlılıktaki toplam varyansın yaklaşık %46'sını açıklamaktadır.

Anahtar Kavramlar: Güçlendirici liderlik, öz yeterlik, mesleki iş birliği, örgütsel bağlılık

Sayfa Adedi: xvi+203

Danışman: Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' ORGANIZATIONAL COMMITMENT AND SCHOOL PRINCIPAL'S EMPOWERING LEADERSHIP BEHAVIORS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS: THE MEDIATING ROLE OF SELF-EFFICACY AND TEACHER COLLABORATION

(Ph.D Thesis)

Ayşe Akdeniz
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
August 2023

ABSTRACT

This study aims to investigate how teachers perceive school principals' empowering leadership, the level of teacher collaboration in schools, and teachers' levels of self-efficacy and organizational commitment. The study also analyzes how gender, educational background, professional experience, and educational level affect these perceptions and their relationships. Additionally, the research examines the mediating effects of teacher collaboration and self-efficacy on the connection between empowering leadership and organizational commitment. The study employed a correlational survey model and targeted 36,257 teachers working in primary, middle, and high schools located in the central districts of Ankara (Altndağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, and Yenimahalle) during the 2021–2022 academic year. A sample of 657 teachers was chosen according to the proportional-stratified sampling procedure. This research aims to determine teachers' perceptions of empowering leadership by school principals, their status of teacher collaboration in their schools, and their perceptions of self-efficacy and organizational commitment. The research aims to examine these perceptions based on specific demographic

variables (gender, educational background, professional experience, and educational level) and identify their relationships. The study also investigates the mediating effects of teacher collaboration and self-efficacy on the relationship between empowering leadership and organizational commitment. The research was conducted using a correlational survey model. The population of the study consisted of 36,257 teachers working at elementary schools, middle schools, and high schools in the central districts (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, and Yenimahalle) of Ankara during the 2021–2022 academic year. According to the proportional-stratified sampling procedure, the research sample consisted of 657 teachers. The schools were divided into strata based on the educational levels (elementary, middle, and high). The data collection instruments used in the research were the "School Principal Empowering Leadership Scale," "Teacher Self-Efficacy Scale," "Organizational Commitment Scale," and "Teacher Collaboration Scale." The statistical analyses of the data were performed using SPSS 26, Lisrel 8.8, and Jamovi 20.1 software. A path analysis technique was employed to confirm the factor structures of the scales. Parametric tests (t-test and ANOVA) were used due to the normal distribution of the data. Furthermore, the Pearson product-moment correlation coefficient (r), multiple linear regression analysis, and path analysis were utilized to interpret the relationships between variables. Based on the research, the teachers' opinions suggest no significant differences between males and females or among different educational backgrounds. However, the research found significant differences in professional experience and educational level. The study also revealed a moderately positive and significant correlation between empowering leadership, professional collaboration, self-efficacy, and organizational commitment. Empowering leadership, teacher collaboration, and self-efficacy are all significant predictors of organizational commitment, accounting for 37% of the total variance in organizational commitment. The most critical independent (predictor) variable on organizational commitment, ranked in descending order, is empowering leadership, followed by professional collaboration and self-efficacy. Additionally, professional collaboration and self-efficacy have a low mediating effect on the relationship between empowering leadership and organizational commitment. Moreover, according to the mediating effect model, empowering leadership, self-efficacy, and professional collaboration explain approximately 46% of the total variance in organizational commitment.

Key Words : Empowering leadership, teacher collaboration, self-efficacy, organizational commitment

Page Number : xvi+202

Supervisor : Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**

JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**

İÇİNDEKİLER ..... **x**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xvi**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xix**

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ **1**

Problem Durumu **1**

Araştırmanın Amacı **8**

Araştırmanın Önemi **9**

Sınırlılıklar/Kapsam **11**

Varsayımlar **12**

Tanımlar **12**

BÖLÜM II **15**

KAVRAMSAL ÇERÇEVE **15**

Güç **15**

Gücün Kaynakları **16**

Ödül Gücü **16**

Zorlayıcı Güç **16**

Yasal (Meşru) Güç **17**

Karizmatik Güç **17**

Uzmanlık Gücü **18**

Gücün Yönetsel Kullanımı **18**

Güçlendirme **18**

Güçlendirmenin Olası Nedenleri **19**

Güçlendirme Uygulamalarının Amacı **20**

Güçlendirme Süreci **20**

Yapısal Güçlendirme **21**

Yapısal Güçlendirmenin Bileşenleri **21**

Psikolojik Güçlen(dir)me **22**

Psikolojik Güçlen(dir)menin Bileşenleri ***22***

Güçlendirici Liderlik **23**

Güçlendirici Liderliğin Boyutları **24**

Yetki Verme **25**

Sorumluluk **26**

Destekleme **27**

Kendi Kendine Karar Verme ***28***

Bilgi Paylaşımı ***28***

Beceri Geliştirme ***29***

Yenilikçi Performans İçin Koçluk ***29***

Eğitim Örgütlerinde Güçlendirme Uygulamaları ve Sonuçları **30**

Mesleki İş Birliği **32**

Eğitim Örgütlerinde Mesleki İş Birliğinin Sonuçları **33**

Öz Yeterlik **35**

Öz Yeterlik Süreci **35**

Öz Yeterlik İnancının Kaynakları **36**

Öğretmen Öz Yeterliği **37**

Örgütsel Bağlılık **38**

Örgütsel Bağlılık Yaklaşımları **39**

Tutumsal Bağlılık Yaklaşımları **40**

Kanter'in Yaklaşımı **41**

Etzioni'nin Yaklaşımı **42**

O'Reilly ve Chatman'ın Yaklaşımı **43**

Penley ve Gould'un Yaklaşımı **43**

Allen ve Meyer'in Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı **44**

Davranışsal Bağlılık Yaklaşımları **44**

Becker'in Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı **45**

Salanick'in Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı **46**

Çoklu Bağlılık Yaklaşımı **46**

Örgütsel Bağlılığın Boyutları **47**

Duygusal Bağlılık **47**

Devam Bağlılığı **48**

Normatif Bağlılık **48**

Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler **49**

Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Bireysel Faktörler **49**

Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Örgütsel Faktörler **50**

Örgütsel Bağlılığın Sonuçları **51**

Düşük Örgütsel Bağlılığın Sonuçları **51**

Ilımlı Örgütsel Bağlılığın Sonuçları **51**

Yüksek Örgütsel Bağlılığın Sonuçları **52**

Güçlendirici Liderlik, Mesleki İş Birliği, Öz Yeterlik ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Teorik Temelleri 52

BÖLÜM III 55

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 55

Güçlendirici Liderlik ile İlgili Çalışmalar 55

Öğretmen Öz Yeterliği ile İlgili Çalışmalar 61

Mesleki İş Birliği ile İlgili Çalışmalar 66

Örgütsel Bağlılık ile İlgili Çalışmalar 69

BÖLÜM IV 73

YÖNTEM 73

Araştırmanın Modeli 73

Evren ve Örneklem 75

Veri Toplama Süreci 79

Veri Toplama Araçları 80

Kişisel Bilgi Formu 80

Okul Müdürü Güçlendirici Liderlik Ölçeği (OMGLÖ) 80

Mesleki İş Birliği Ölçeği (MİÖ) 81

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (ÖÖYÖ) 82

Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ) 82

Veri Toplama Araçları Güvenilirlik Çalışmaları 83

Veri Toplama Araçları Geçerlik Çalışmaları 84

Verilerin İşlenmesi ve Analizi 93

Veri Analizi Teknikleri ve Verilerin Değerlendirilmesi 95

BÖLÜM V 99

BULGULAR VE YORUM 99

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum 99

Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Algılarının Karşılaştırılması 100
Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Algılarının Karşılaştırılması 101
Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Algılarının Karşılaştırılması 102
Öğretmenlerin Eğitim Kademesine Göre Algılarının Karşılaştırılması 104
Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum 106
Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Algılarının Karşılaştırılması 107
Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Algılarının Karşılaştırılması 108
Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Algılarının Karşılaştırılması 109
Öğretmenlerin Eğitim Kademesine Göre Algılarının Karşılaştırılması 111
Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum 113
Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Algılarının Karşılaştırılması 114
Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Algılarının Karşılaştırılması 115
Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Algılarının Karşılaştırılması 116
Öğretmenlerin Eğitim Kademesine Göre Algılarının Karşılaştırılması 118
Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum 119
Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum 123
Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum 127
BÖLÜM VI 129
TARTIŞMA 129
Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Tartışma 129
Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Tartışma 132
Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Tartışma 135
Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Tartışma 139
Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Tartışma 142
Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Yönelik Tartışma 143
BÖLÜM VII 145

SONUÇ VE ÖNERİLER.....145

Uygulayıcılar İçin Öneriler.....150

Araştırmacılar İçin Öneriler.....152

KAYNAKLAR.....155

EKLER.....191

EK-1.....192

EK-2.....194

EK-3.....195

EK-4.....196

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Araştırmanın Evreninde Yer Alan Okul Türleri ve Okul Türlerine Göre Öğretmen Sayıları* 75

Tablo 2. *Eğitim Kademesinde Evren ve Örnekleme İlişkin Sayı ve Yüzdeler* 76

Tablo 3. *Araştırmanın Örneklemine Alınan İlkokul, Ortaokul ve Liselerin İlçelere Göre Dağılımı ve Öğretmen Sayıları* 78

Tablo 4. *Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri* 79

Tablo 5. *Ölçeklere Ait Güvenirlik Katsayıları* 83

Tablo 6. *Uyum İndekslerine İlişkin Ölçütler* 85

Tablo 7. *Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri* 85

Tablo 8. *Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları* 90

Tablo 9. *Ölçeklere İlişkin Normallik Testi Sonuçları* 94

Tablo 10. *Araştırmanın Alt Problemlerine Göre Çözümleme Teknikleri* 97

Tablo 11. *Okul Müdürü Güçlendirici Liderlik Davranışlarına ve Alt Boyutlarına Yönelik Öğretmen Algılarının Betimsel İstatistikleri* 100

Tablo 12. *Öğretmenlerin Güçlendirici Liderliğe ve Alt Boyutlarına Yönelik Algıların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması (t- Testi Sonuçları)* 101

Tablo 13. *Öğretmenlerin Güçlendirici Liderlik Davranışlarına ve Alt Boyutlarına Yönelik Algıların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması (t-Testi Sonuçları)* 102

Tablo 14. *Öğretmenlerin Güçlendirici Liderliğe ve Alt Boyutlarına Yönelik Algıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (ANOVA Sonuçları)* 103

Tablo 15. *Öğretmenlerin Güçlendirici Liderliğe ve Alt Boyutlarına Yönelik Algıların Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması (ANOVA Sonuçları)*.....105

Tablo 16. *Örgütsel Bağlılığa ve Alt Boyutlarına Yönelik Öğretmen Algılarının Betimsel İstatistikleri*.....107

Tablo 17. *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa ve Alt Boyutlarına Yönelik Algıların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması (t- Testi Sonuçları)*.....108

Tablo 18. *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa ve Alt Boyutlarına Yönelik Algıların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması (t-Testi Sonuçları)*.....109

Tablo 19. *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa ve Alt Boyutlarına Yönelik Algıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (ANOVA Sonuçları)*.....110

Tablo 20. *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa ve Alt Boyutlarına Yönelik Algıların Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması (ANOVA Sonuçları)*.....112

Tablo 21. *Öz Yeterlik ve Mesleki İş Birliğine Yönelik Öğretmen Algılarının Betimsel İstatistikleri*.....114

Tablo 22. *Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Mesleki İş Birliğine Yönelik Algıların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması (t- Testi Sonuçları)*.....115

Tablo 23. *Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Mesleki İş Birliğine Yönelik Algıların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması (t- Testi Sonuçları)*.....116

Tablo 24. *Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Mesleki İş Birliğine İlişkin Algıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Welch's F Sonuçları)*.....117

Tablo 25. *Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıların Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması (ANOVA Sonuçları)*.....118

Tablo 26. *Öğretmenlerin Mesleki İş Birliğine Yönelik Algıların Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Welch's F Sonuçları)*.....119

Tablo 27. *Güçlendirici Liderlik, Öz Yeterlik, Mesleki İş Birliği ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler*.....121

Tablo 28. *Güçlendirici Liderlik, Öz Yeterlik Mesleki İş Birliği Değişkenlerinin Örgütsel Bağlılığı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*.....123

Tablo 29. *Kavramsal Modelin Uyum İyiliği Değerleri*.....125

Tablo 30. *Öz Yeterliğin ve Mesleki İş Birliğinin Modeldeki Aracı Etkisine İlişkin Bulgular* 127

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Güçlendirci liderliğin bileşenleri.....25

Şekil 2. Öz yeterlik inancı kaynakları. 37

Şekil 3. Örgütsel bağlılık yaklaşımları. 40

Şekil 4. Tutumsal bağlılık süreci. 41

Şekil 5. Davranışsal bağlılık süreci. 45

Şekil 6. Güçlendirici liderlik, mesleki iş birliği, öz yeterlik ve örgütsel bağlılık ilişkisine yönelik kavramsal model. 74

Şekil 7. OMGLÖ'ye ait yol diyagramından elde edilen "standart değerler". 85

Şekil 8. MİÖ'ye ait yol diyagramından elde edilen "standart değerler". 86

Şekil 9. ÖÖYÖ yamaç- birikinti grafiği 89

Şekil 10. ÖÖYÖ'ye ait yol diyagramından elde edilen 'standart değerler'. 91

Şekil 11. ÖBÖ'ye ait yol diyagramından elde edilen "standart değerler". 92

Şekil 12. Örgütsel bağlılığın yordanmasına ilişkin yol analizi (path) sonuçları. 126

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar gibi alt başlıklara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Eğitimin niteliğini artırma hedefine ve eğitimsel çıktılardaki kalite arayışına bağlı olarak eğitim sisteminin alt yapısını oluşturan okulların öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin ne olduğu sorusu, halen birçok araştırmaya konu olmaktadır. 1970'lerin ortalarından itibaren yapılan araştırmaların sonuçlarından, *okulların* öğrencide *fark yaratan bir etki gücüne* sahip olduğu (Edmonds, 1979; Reynolds & Creemers 1990; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995) ve bu *etki gücünün* daha çok okul içi değişkenlerden kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Araştırmalar etki gücüne kaynaklık eden okul içi değişkenlerin; öğrenci katılımı-bağlılığı (Korkmaz, 2006; İhtiyaroğlu & Demirbolat, 2016), öğretmen niteliği (Darling-Hammond, 2000), okul liderliği (Day & Leithwood, 2007; Hallinger, 2011; Leithwood, Seashore, Anderson & Wahlstrom, 2004, Korkmaz, 2006, Korkmaz, 2007), öğretmen liderliği (Korkmaz, 2006; Kurt, 2016), mesleki iş birliği (Carpenter, 2015; DuFour, 2004; Hord, 2009; Vescio, Ross & Adams, 2008), örgütsel öğrenme (Collinson & Cook, 2006, Korkmaz, 2006, Korkmaz, 2007), kolektif öğretmen yeterlikleri (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2000; Tschannen-Moran & Barr, 2004, Özdemir, 2016) ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (Farber, 1984; Kushman, 1992; Korkmaz, 2011; Rosenholtz, 1985) olduğunu göstermektedir. Bu noktada etki gücüne kaynaklık eden kilit unsurların *öğretmen davranışları* olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin, okulların etkililiğini sağlamaya yönelik uğraşı düzeylerinin davranışsal-tutumsal ve örgütsel-görevsel bileşenlerden etkilendiği söylenebilir. Tutumsal-davranışsal unsurlardan bazıları öğretmenlerin mesleklerine (Lee, Carswell & Allen, 2000), okulun amaçlarına (Hoy & Miskel, 2015, s. 38; Tsui & Cheng, 1999, s. 253) ve çalışma arkadaşlarına (Mueller, Wallace & Price, 1992) olan bağlılıklarıdır. Öğretmenlerin kendilerini çalıştıkları okul ile güçlü şekilde özdeşleştirmeleri, okulun çalışmaları için daha fazla zaman ve enerji harcamalarına, okulun başarısının ve okulun paydaşları üzerinde etkililiğinin artmasına katkı sağlamaktadır. (Tsui & Cheng, 1999). Bazı araştırmacılar (Akan & Kılıç, 2019; Hoy, Smith & Sweetland, 2002; Korkmaz, 2011) öğretmenlerin okullarına, işlerine ve öğrencilerine olan bağlılıklarının artması sayesinde okulun daha etkili bir konuma geleceğini ifade etmektedir. Bununla birlikte literatürde etkili okulun bir göstergesi sayılan öğrenci başarısı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara da rastlamak mümkündür. Farber (1984), Kushman (1992) ve Rosenholtz (1985) örgüte bağlılık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öğrenci başarısının artmasına katkı sağladığını, öğretmenlerin düşük düzeydeki bağlılıklarının ise öğrencinin başarısının düşmesine neden olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin düşük örgütsel bağlılık algıları, yüksek düzeyde tükenmişlik hissiyle beraber öğretmenlerin öğrencilerine karşı ilgisiz davranmalarına ve eğitim-öğretim kalitesinin artırılmasına yönelik arayışların azalmasına neden olmaktadır (Firestone & Pennel, 1993). Benzer araştırmalarda (Balay, 2000; Celep & Mete, 2005; Hart & Willower, 1994; Hoy & Hannum, 1997; Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991; Licata & Harper, 2001; Tarter, Hoy & Kottkamp, 1990; Tsui & Cheng, 1999; Yorulmaz & Çelik, 2016) öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışlarının öğrenci başarısı açısından önemini ortaya koymakta ve öğretmenlerin okula karşı olumlu bağlılık geliştirmelerini sağlayan okul kültürünün oluşturulmasında okul liderliğinin önemine vurgu yapmaktadır (Busher & Barker, 2003, s.64).

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığını geliştirmenin en etkili yollarından biri okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarıdır. Cansoy ve Polatcan'a (2019) göre okul müdürlerinin sorumluluğu paylaşma, destekleme ve geliştirme, iş birliği kültürü oluşturma, bireylere ilgi gösterme ve değer verme, güven temelli çalışma kültürü oluşturma gibi öne çıkan liderlik davranışları öğretmenlerin okullarına olan bağlılıklarını artırmaktadır. Çoğaltay (2014) liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi araştırdığı meta-analiz çalışması dönüşümcü liderliğin örgütsel bağlılık üzerinde geniş düzeyde pozitif etkisini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile okul yöneticilerinin liderlik

stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen farklı araştırmalar (Allen & Meyer, 1990; Bektaş, Çoğaltay & Sökmen, 2014; Buluç, 2009; Demirtaş & Şama, 2016; Korkmaz, 2011; Rosenholt & Simpson, 1990; Shan, 1998; Walker, 2010; Yuen, 1991) bu ilişkiyi desteklemektedir. Diğer yandan Balyer (2015) olumsuz çalışma koşulları ve örgüt iklimi, idari uygulamalardan duyulan memnuniyetsizlik, yönetimin öğretmenlerin kararlara katılmalarına izin vermemeleri gibi nedenlerden dolayı öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının istenilen düzeyde olmadığını belirtmektedir. Aynı zamanda sağlıklı bir okul ikliminin oluşturulmasının, alınan kararlara öğretmenlerin katılımının sağlanmasının ve güçlendirme uygulamalarının öğretmenlerin istenilen bağlılık seviyelerine ulaşmalarına yardımcı olacağı vurgulanmaktadır.

Örgütlerde çalışanlara yetki, sorumluluk, özerklik verilmesini ve çalışanların desteklenmesini ifade eden güçlendirme, bireylerin kendilerini güçlü hissedip hissetmediklerine ilişkin algılarını içeren çok boyutlu bir kavramdır (Büyükbeşe, 2012, s. 26). Güçlendirme uygulamaları, çalışanlara kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri özerk çalışma ortamı sunar, öz yeterliklerini ve mesleki kapasitelerini geliştirme konusunda yardımcı olur (Dhladhla, 2011, s. 14). Çalışanların güçlendirilmesi, genel anlamda yapısal ve psikolojik olmak üzere iki süreci içermektedir. Yapısal güçlendirme süreci, çalışanların iş ile ilgili görevlerini yerine getirmek konusunda kararlara katılımı (Schermerhorn, Hunt & Osborn, 2000, s.85) kendi faaliyet alanlarında sorumluluk vermeyi ve yetki devretmeyi içeren bir dizi uygulamayı ifade eder (Leach, Wall & Jackson, 2003, s.37). Bu bağlamda öğretmenlerin güçlendirilmesi, öğretim faaliyetlerini düzenleme konusunda öğretmenlere yetki vermeyi ve kararlarda söz sahibi olmayı kolaylaştıran koşullar olarak kavramsallaştırılabilir (Çelik & Konan, 2021, s. 243). Mevcut araştırmalar güçlü öğrenme kültürünün etkili bileşenlerinin hayata geçirilmesinde ve hedeflere ulaşılmasında liderlerin takipçilerini güçlendirmesine dikkat çekmekte (Çelik & Atik, 2020; Short & Rinehart, 1992) öğretmenlerin güçlendirilmesinin öğrenci öğrenmesine ve okulun etkinliğine katkı sağlayacağını öne sürmektedir (Çelik & Konan, 2021). Psikolojik anlamda güçlendirme, yönetimin sunduğu güç fırsatlarından ziyade aktif iş rolüne yönelimi yansıtan zihinsel bir durumu (Spreitzer, 1995; Dee, Henkin, & Duemer, 2003) ve içsel motivasyon sürecini kapsamaktadır (Moorhead & Griffin, 1995). Yapılan araştırmalara göre psikolojik güçlendirme uygulamaları bireylerin öz yeterliğini (Conger & Kanungo, 1988; Hemric, Eury & Shellman, 2010; Kaya & Altınkurt, 2018; Moye, Henkin & Egley, 2005) belirli sınırlar çerçevesinde işleri ile ilgili etkin kararlar alabilme kapasitelerini (Oudtshoom & Thomas,

1995) kendi kendilerini yönetme becerilerini (Yun, Cox & Sims, 2006) geliştirmektedir. Bu anlamda psikolojik güçlendirmenin, yapısal güçlendirme uygulamalarının bireylerdeki yansıması ve bu uygulamalarının bir sonucu olduğunu söylemek mümkündür. Bireyin iş ortamında kendini güçlendirilmiş hissetmesini sağlayan yapısal güçlendirme uygulamalarında yöneticilere düşen rol ve sorumluluklar dikkatleri güçlendirici liderlik kavramına yöneltmektedir.

Güçlendirici liderlik, çalışanların öz yeterliklerini ve öz denetimlerini geliştirmeyi hedefleyen, gücün dağıtılmasında ve paylaşılmasında lidere yol haritası sunan bir liderlik biçimidir (Liu, Siu & Shi, 2003). Manz ve Sim (2001) güçlendirici liderliği, çalışanları kendi kendilerine liderlik etmeye yönlendirmek şeklinde açıklamakta ve bu liderlik stilini *süper lider* olarak tanımlamaktadır. Bu tür liderlikte asıl olan takipçilerdir. Liderin görevi, takipçilerinin öz liderlik becerilerini, örgüte daha fazla katkı sağlayacak şekilde geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Manz & Sim, 2001). Pont, Nusche ve Hopkins'e (2008, s.136-137) göre etkili liderler rol ve sorumluluklarını öğretmenler ile paylaşmaya, öğretmenleri güçlendirmeye ve geliştirmeye büyük önem vermektedirler. Bununla birlikte başarılı okul liderlerinin, mesleki iş birliğini kolaylaştıran koşullar yarattıkları (DuFour, 2003¸Gray, Kruse & Tarter, 2017), yetkilerini paylaşarak liderliğin sürdürebilirliğine katkı sağladıkları (Kouzes & Posner, 2002; Fullan, Bertani & Quinn, 2004; Tschannen-Moran & Gareis, 2004; Pietsch & Tulowitzki, 2017) ve örgüt içerisinde destekleyici rolleri üstlendikleri (Cotton, 2003; Fink & Resnick, 2001) bilinmektedir. Bunun aksine okullarda iş birliğinden uzak yönetim odaklı stillin, öğretmenlerin tutum ve davranışlarını etkilediği, bu yönetim stilinin öğretmelerde tükenmişliği artırdığı, öz yeterliği azalttığı iddia edilmektedir (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Bu bağlamda öğretmeni güçlendirmenin önemine inanan liderler, iş birliğine dayalı okul kültürünü temel unsur hâline getirerek hiyerarşik davranmak yerine düşük güç mesafesine dayalı ve herkesin kendisini örgüte ait hissedeceği ortamlar oluştururlar.

Eğitim kurumlarında *mesleki iş birliği* genel anlamda öğretmenlerin birbirleri ile etkileşim içerisinde öğretim faaliyetlerini geliştirme çabalarını ifade eder. Hargreaves'e (1998) göre mesleki iş birliği; takım çalışması, ortak planlama, mentorluk, profesyonel diyalog ve kolektif eylem araştırması gibi farklı biçimlerde olabilir. Öğretmenlerin, çalışma çevresinde diğer öğretmenlerce desteklendiği ve meslektaşları ile iş birliği içinde olduklarında daha etkili çalıştıkları gözlenmektedir (Harris & Muijs, 2005). Etkili çalışma ortamının

oluşturulmasında ve mesleki iş birliğinin sağlanmasında öğretmenlerin etkileşimci davranışlarının yanı sıra okul yöneticilerinin liderlik davranışları da önemli bir etmendir. Nitekim liderlik stilleri ile öğretmen iş birliği arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların (Cemaloğlu & Şavaş, 2018; Gün, 2021; Szczesiul & Huizenga, 2014; Şavaş, 2021; Oldaç & Kondakçı, 2020; Yakut-Özer & Büyükgöze, 2023) sonuçları bu iddiayı desteklemektedir. Bu bağlamda güçlendirici okul müdürlerinin katılımcı yönetim anlayışını benimsemeleri ve gelişimi teşvik eden davranışları, öğretmenler arasında iş birliğini destekleyen dinamik bir çalışma çevresi oluşumuna katkı sağlayabilir. Öğretmenler meslektaşları ile iş birliği içinde oldukları, başarıların takdir edildiği, sahip oldukları bilgi ve uzmanlık becerilerine saygı duyulduğu çalışma ortamlarında daha profesyonel davranışlar sergiler (Bogler & Somech, 2004; Duhon, 1999) ve paylaşılan değerleri uyumlu hale getirirler (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Öğretmenler arasındaki paylaşılan değerler ve mesleki iş birliği, iş tatminini ve bağlılığı artırmakta, öğretmenlerin tükenmişliğini ve mesleği bırakmaya yönelik algılarını azaltmaktadır (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Sonuç olarak, yapılan araştırmalara ve ilgili literatüre dayanarak güçlendirici liderlik uygulamalarının mesleki iş birliği aracılığı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkların artırabileceği söylenebilir.

Öğretmenler güçlü bir öz yeterlik duygusuna sahip olmadan mesleki öğrenmeyi sağlayan iş birliğine girmekten kaçınmaktadırlar (Runhaar, Sanders & Yang, 2010; Thoonen, Sleegers, Oort, Peetsma, & Geijsel, 2011). *Öz yeterlik,* bireyin belli bir görevi yerine getirip getiremeyeceğine dair inancını ifade eder (Bandura, 1997). Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) öğretmenlerin öz yeterliğini, öğretmenin öğrenci başarısında istenilen sonuçları elde edebilmesi için gerekli koşulları oluşturma kapasitesi olduğunu belirtir. Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone'ye (2006) göre öğretmen öz yeterliği, öğrenci başarısı ve motivasyonu gibi pek çok olumlu davranış ile ilişkili olan önemli bir faktördür. Öğretmen öz yeterliğine yönelik çalışmalar (Ashton, 1985; Liu & Hallinger, 2018; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Wheatley, 2002; Zheng, Yin & Li, 2018) güçlü öz yeterlik algısının öğretmen niteliğinde anahtar bir faktör olduğunu, başarılı öğrencilerin nitelikli ve öz yeterlikleri yüksek, meslektaşları ile iş birliği içinde çalışan öğretmenlere sahip olduğunu göstermektedir (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2009). Okullarda öğretmenlerin öz yeterlik algısını geliştirmelerini destekleyen çeşitli örgütsel faktörlerden bahsedilebilir. Öğretmenlerin işlerini daha anlamlı hale getirmeyi amaçlayan güçlendirici liderlik davranışları, öğretmenlerin yeterlilik algısını etkileyen örgütsel değişkenlerden biridir. Güçlendirici liderlerin öğretmenlere kendi faaliyet alanlarında

özerklik sağlamaları, mesleki gelişimlerini destekleyen koşullar yaratmaları ve öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirmeleri öz yeterliğin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Mevcut araştırmalar (Çelik & Konan 2021; Dağlı & Kalkan 2021) okul müdürünün güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenlerin öz yeterliklerinin gelişimine katkı sağladığını ve bunun sonucunda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının ve iş doyumlarının artığını göstermektedir. Bununla birlikte literatürde öğretmen öz yeterliğinin, örgütsel bağlılığı, iş birliğini ve öğretmenler arasındaki uyumu etkilediğine yönelik araştırmalar da bulunmaktadır (Bogler & Somech, 2004; Goddard, Goddard & Tschannen-Moran, 2007; Hall & Trespalacios, 2019; McGuigan & Hoy, 2006). Okul müdürünün güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına doğrudan etki etmesinin yanı sıra bu liderlik davranışlarının öğretmenlerin öz yeterliğini geliştirmek suretiyle örgütsel bağlılığa dolaylı yoldan da katkı sağlayacağı söylenebilir.

Güçlendirici liderliğin eğitim ortamlarına yansıması ile ilgili çalışmalar bu liderlik stilinin; okul etkililiğinin ve öğrenci başarısının (Sweetland & Hoy, 2000), öğretmenlerin içsel motivasyonlarının (Davis & Wilson, 2000; İhtiyaroğlu, 2017), iş doyumlarının (Atik & Çelik, 2020; Yangaiya & Magaji, 2015), psikolojik güçlendirme algılarınının (Koçak & Burgaz, 2017; Lee & Nie, 2017), mesleğe bağlılığın ve özgeci davranışlarının (Bogler & Somech, 2004; Kıral, 2020; Altınkurt, Anasız & Ekinci, 2016), performanslarının (Chebet, 2013; Özdemir & Gören, 2017); öz yeterliklerinin (Veisia, Azizifara, Gowharya & Jamalinesaria, 2015) ve örgütsel bağlılıklarının (Bogler & Somech, 2004; Somech, 2005; Şama & Kolamaz, 2011; Gümüş, 2013) artırılmasında önemli etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Diğer yandan güçlendirme uygulamaları ile öğretmenlerin tükenmişlik duygusunun (Kaya & Altınkurt, 2018), kayıtsızlığın (Kıral, 2015) ve okullarından ayrılma isteklerinin (Dee vd., 2003) azaldığı da görülmektedir. Short ve Rinehart (1992) güçlendirme uygulamalarının amacına ulaşmasında, öğretmenlerin meslektaşlarından saygı ve takdir görmesinin ve meslektaşları ile dayanışma içinde olduğu bir destekleyici çalışma ortamının etkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca bazı araştırmaların sonuçları güçlendirmenin tartışmaya açık yönlerinin olduğunu (Cheong, Yammarino, Dionne, Spain & Tsai, 2019), çalışanların kararlara katılmasının iş stresini (Short & Rinehart, 1992) ve ek sorumlulukların rol karmaşasını artıracağını (Rizzo, House & Lirtzman, 1970) göstermektedir. Buraya kadar açıklanan çalışmalar değerlendirildiğinde, güçlendirici liderlik davranışlarının ve çalışanları güçlendirmenin; iş performansı, iş doyumu, örgütsel vatandaşlık, bağlılık, psikolojik güçlendirme, tükenmişlik üzerinde anlamlı etkilerinin olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda

okul müdürlerinin sergilediği güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel tutum ve davranışları üzerinde önemli etkileri olabileceği söylenebilir. Bu sebeple eğitim örgütlerinde güçlendirici liderlik davranışları üzerine yapılan çalışmaların artırılması ve farklı boyutlarda ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

Örgütsel bağlılık üzerine yapılan araştırmaların bir kısmı öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğunu (Buluç, 2009; Korkmaz, 2011; Nartgün & Menep 2010), bazı araştırma sonuçları ise öğretmenlerin örgütsel bağlılığının istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir (Balay & İpek, 2010; Balyer, 2015; Celep, 1996; Özsoy, Ergül & Bayık 2004; Tuncer, 1995; Yüksel, 2003). Ayrıca bu araştırmanın örneklemini oluşturan Ankara ilinde görevli öğretmenlerin 2022 yılına ait kurumlar arası yer değiştirme isteklerine ilişkin verilerden 8.904 öğretmenin yer değiştirme isteğinde bulunduğu ve 3.674 öğretmenin yer değiştirdiği izlenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2022). Bu durum söz konusu örneklemde görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılığının beklenen düzeyde olmadığını ve bunun için neler yapılması gerektiği sorusunu akla getirmektedir. Bu kapsamda mevcut araştırma, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde etkili olabileceği düşünülen okul müdürü güçlendirici liderlik davranışları, mesleki iş birliği, öz yeterlik kavramları ile yürütülmüştür. Literatürde güçlendirici liderlik ve güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri keşfetmeye yönelik çalışmalar (Bixby, 2016; Cevahir, 2004¸ Çekmecelioğlu & Eren, 2007; Gümüş, 2013; Limon, 2022; Özdemir & Gören, 2017) görülse de güçlendirici liderlik, mesleki iş birliği, öz yeterlik ve örgütsel bağlılık değişkenlerinin okullardaki görünümlerini birlikte ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarını olumlu yönde etkileyebileceği düşünülen güçlendirici liderlik davranışlarının kavramsal bir model çerçevesinde (Şekil 6) incelenmesine, güçlendirici liderlik davranışlarının öz yeterlik ve mesleki iş birliği üzerinde etkisinin ne olabileceğinin araştırılmasına ihtiyaç duyulmuş ve böylece literatürde bu boşluğun doldurulması hedeflenmiştir.

Araştırma kapsamında oluşturulan kavramsal model, teorik temellerini sosyal bilişsel kuramdan almaktadır. Sosyal bilişsel teori özellikle örgüt ortamında insan davranışlarının anlaşılması, tahmin edilmesi ve değiştirilmesine yönelik yapılar sunan bir kuramdır (Bandura, 1995). Bu kurama göre insan davranışında, kişisel faktörler, örgütsel (çevresel) faktörler ve davranışın kendisi önemli birer belirleyici olmaktadır (Bandura, 1986). Bu kapsamda araştırma modelindeki güçlendirici liderlik ve mesleki iş birliği değişkenleri

örgütsel (çevresel) faktörleri, öz yeterlik değişkeni *kişisel faktörü*, örgütsel bağlılık değişkeni ise *davranışı* temsil etmektedir. Ayrıca söz konusu kuramın dayandığı karşılıklı nedensellik ilkesi gereğince örgüt ortamında bireysel, örgütsel (çevresel) faktörler birbirlerini çift yönlü etkilemektedir (Bandura, 1986). Karşılıklı nedensellik ilkesine ek olarak sosyal bilişsel kuram, insanın öğrenmesinde dolaylı öğrenme, gözlemle öğrenme ve modelden öğrenme gibi ilkelerin etkili olduğunu varsaymaktadır (Bandura, 1986). Bu araştırma kapsamında düşünüldüğünde güçlendirmenin bir olgu haline geldiği ve mesleki iş birliğinin yaygın olduğu okullarda öğretmenler, bağlılık duygusu geliştirmelerini sağlayacak birçok doğrudan/dolaylı gözlemler ve modeller ile karşı karşıya gelebilirler. Diğer bir ifadeyle güçlendirici liderlik uygulamaları ve mesleki iş birliğininin öğretmenlerin öz yeterlik algılarını güçlendiren ve öğretmenlerin bağlılık davranışları sergilemelerini kolaylaştıran bir çevre oluşturabileceği söylenebilir. Bununla birlikte modeldeki değişkenlere ilişkin öğretmen görüşlerinde örgütsel ve bireysel faktörlerden kaynaklı gruplar arası ve grup içi farklılıkların olabileceği varsayımı ile araştırmaya bireysel (cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem) ve örgütsel faktörlerden (eğitim kademesi) bazıları eklenmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında öğretmenlerin görevli oldukları resmi eğitim kademeleri evrendeki temsil oranları dikkate alınarak ilkokul, ortaokul ve lise olarak sınıflandırılmıştır. Her bir eğitim kademesi öğrenci profili, eğitim ve öğretim içeriği, pedagojik yaklaşımlar ve örgüt kültürü gibi birçok örgütsel özellik bakımından farklılaşmaktadır. Araştırmanın tüm eğitim kademelerinde yürütülmesi ile bu farklılıkların değişkenler üzerindeki etkileri ve eğitim kademelerine göre öğretmenlerin görüş farklılıklarının daha kapsamlı betimlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi öz yeterlik ve mesleki iş birliğinin doğrudan ve dolaylı etkileri aracılığıyla incelemektir. Bu kapsamda araştırmada okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ile mesleki iş birliği, öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik ilgili araştırma sonuçları ve teorik açıklamalar dikkate alınarak aşağıdaki araştırma soruları geliştirilmiş ve teorik bir model (Şekil 6) oluşturulmuştur. Bu doğrultuda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ve alt boyutlarına yönelik görüşleri nasıl dağılım göstermektedir? Söz konusu öğretmen görüşleri;
    a. cinsiyet
    b. öğrenim durumu
    c. mesleki kıdem
    d. eğitim kademesi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ve alt boyutlarına yönelik görüşleri nasıl dağılım göstermektedir? Söz konusu öğretmen görüşleri;
    a. cinsiyet
    b. öğrenim durumu
    c. mesleki kıdem
    d. eğitim kademesi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin öz yeterliğe ve mesleki iş birliğine yönelik görüşleri nasıl dağılım göstermektedir? Söz konusu öğretmen görüşleri;
    a. cinsiyet
    b. öğrenim durumu
    c. mesleki kıdem
    d. eğitim kademesi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin görüşlerine göre güçlendirici liderlik, öz yeterlik, mesleki iş birliği ve örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Öğretmenlerin görüşlerine göre güçlendirici liderlik, öz yeterlik ve mesleki iş birliği, örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
6. Öğretmenlerin görüşlerine göre güçlendirici liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide mesleki iş birliği ve öz yeterlik aracı bir rolü var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Araştırmalar örgütsel bağlılığın bir yandan iş doyumunu ve iş başarısını artırırken, diğer yandan işe devamsızlığı ve işten ayrılma isteğini azalttığını (Valentine, Godkin & Lucero, 2002), genel anlamda örgütsel yaşamda bireylerin iş davranışlarını anlamada önemli bir değişken olduğunu göstermektedir (Meyer, Stanley, Herscovitch & Topolnytsky, 2002; Meyer & Herscovitch, 2001; Mowday, Steers & Porter, 1979). Eğitim örgütleri açısından bağlılığın sağlayacağı olumlu iş davranışları, öğretmenlerin kişisel çıkarlarını düşünmeden

okula karşı güçlü aidiyet duygusu içinde mesleğin gerektirdiği rol ve sorumlulukları yerine getirmeleri, örgüt ve meslekleri arasında duygusal bağ oluşturmaları olabilir. Bununla birlikte yüksek bağlılık gösteren öğretmenler, okullarda meslektaşları ve okul yönetimi ile iş birliği içinde çalışmaya ve görev dışı rol davranışları sergilemeye daha yatkındırlar. Bunun tersine düşük bağlılık gösteren öğretmenler, tükenmişlik ve bıkkınlık duygusu içinde en az uğraş ile işlerini tamamlamak ve okuldan ayrılmak için fırsatlar aramaktadırlar. Bağlılık duygusunun öğretmenler üzerinde pozitif psikolojik etkileri dikkate alındığında olumlu bağlılığın oluşmasını sağlayabileceği düşünülen okul içi faktörlerin araştırılması önemli görülmektedir.

Okul liderliğinde en güçlü paydaşın öğretmen olduğu düşünüldüğünde müdürlerin öğretmenlerle yetkilerini paylaşma, öğretmenlere mesleki gelişim desteği verme, öğretmenlerle güvene dayalı içten iletişim kurma, etkili iş birliğini destekleme, öğretmenlerin birbirlerine mentorluk yapmasını sağlama gibi güçlendirme ilkeleri başat bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Daha geniş kapsamda öğrenci ve okul başarısı üzerinde büyük önemi bulunan öğretmen davranışlarının, liderlik davranışlarından etkilendiğini (Nettles & Herrington, 2007) ve bu etkinin de çeşitli sonuçlara yol açtığı bilinmektedir. Bu doğrultuda okul müdürleri ve öğretmenler arasında aşırı güç mesafesi yaratmanın yönetim ve öğretmenler arasında iletişim ve iş birliği sorunu yaratabileceği gibi öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerine karşı istendik davranışlarını değiştirebileceği de söylenebilir. Okul müdürlerinin yetki verme, sorumlu tutma, kendi başına karar verme, bilgi paylaşımı, beceri geliştirme ve yenilikçi performans için mentörlük davranışları öğretmenlerin öz yeterlik algılarını, çalışma ortamında iş birliğine dayalı paylaşımlarını ve bağlılıklarını olumlu yönde etkileyebilir. Bununla birlikte çalıştığı kuruma kendisini güçlü bir şekilde bağlı hisseden öğretmen gerek sınıf içerisinde gerekse okulun diğer ortamlarında sergilediği tutum ve davranışlar ile öğrencileri, meslektaşları, okulun diğer çalışanları üzerinde olumlu etkiler yaratacaktır. Buradan hareketle güçlendirici liderlik davranışlarının, öğretmenlerin bağlılık, iş birliği ve yeterlik algılarını artırma yoluyla öğrenci başarısına, dolaylı yoldan da okul etkililiğine katkı sağlayacağı da ifade edilebilir. Bunun yanı sıra liderlik davranışlarının öğretmenleri öğrenci başarısına odaklanma konusunda isteklendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama ve çalışma koşullarını geliştirme yoluyla çalışma ortamında olumlu etkiler yarattığı da ifade edilmektedir (Leithwood, Seashore Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008).

Güçlendirici liderliğe yapılan temel vurgu açıkça yapılandırılmış ve uyumlu bir çalışma ortamı yaratarak, ortak bir misyona ulaşmaya yardımcı olmaktır.

Güçlendirici liderler karar aşamasında herkesin fikrini almayı ve demokratik olmayı tercih eder ve iş birliği oluşturmak için çaba harcarlar. Bu sebeple okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışları sergilemelerinin; öğretmenlerin mesleki iş birliği içinde çalışmalarında, öz yeterlik algılarında ve örgütsel bağlılıklarında nasıl bir etki göstereceğinin anlaşılması, öğretmenlerin iyi oluşu ve öğrenci başarısı açısından önemli görülmektedir. Ayrıca, öğretmen işbirliğinin daha iyi anlaşılmasının, uygulayıcılara etkili mesleki gelişim etkinlikleri tasarlamada fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okulun değerlerine karşı içten inancı ve sorumluluk hissi şeklinde tanımlanabilecek olan örgütsel bağlılık davranışlarının hangi düzeyde ve türlerde gerçekleştiğinin bilinmesi, örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri ve çalışanların kurumlarında çalışmaya devam etmeleri açısından önem arz etmektedir. Ayrıca güçlendirici liderlik davranışlarının örgütsel bağlılık üzerindeki rolünün ne düzeyde ve hangi bileşenlerle ilişkili olduğunun tespit edilmesinin okul yöneticilerine, öğretmenlere, alan uzmanlarına ve konu ile ilgili diğer paydaşlara önemli veriler sunacağı, veri çıkarımları ile elde edilecek sonuç ve öneriler ile alana katkı sağlamaya amaçlaması açısından önemli olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen veriler öğretmenlerin algılarını yansıtmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın bulgularının öğretmenlerin gözünden okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışlarını betimlemesi sebebiyle üst düzey yöneticilerde ve okul yöneticilerinde farkındalık yaratacağı, öz yeterlik, mesleki iş birliği ve bağlılığın artırılması konusunda hangi güçlendirme davranışının sergilenmesi gerektiğine yönelik fikir verebileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra mevcut araştırma, güçlendirici liderlik davranışı ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide öğretmenlerin yeterlik algılarının ve mesleki iş birliğinin aracı rolünü açıklaması açısında da önemli görülmektedir.

Sınırlılıklar/Kapsam

Bu araştırma, öğretmen görüşleri doğrultusunda Güçlendirici Liderlik Ölçeğinden, Mesleki İş Birliği Ölçeğinden, Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinden ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğinden toplanan veriler ile sınırlıdır. Araştırma, 2021-2022 öğretim yılında Ankara ili sınırlarındaki

Etimesgut, Çankaya, Gölbaşı, Keçiören, Sincan, Mamak, Altındağ, Pursaklar ve Yenimahalle ilçelerinde, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde ilkokul, ortaokul ve Ortaöğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde lise kademesinde görevli öğretmenlerin algıları ile sınırlıdır. Araştırmada, sadece resmî kurumlar ele alınarak özel öğretim kurumları çalışma kapsamına alınmamıştır. Araştırmanın verileri öğretmenlerin algılarına dayandığından görüşlerine başvurulan öğretmenlerin görev yaptıkları okulda okul müdürleri ile en az bir yıl süreyle birlikte çalışmış olma şartı da aranmıştır.

Varsayımlar

Bu araştırma öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarına yönelik algılarının, iş birliği ve öz yeterlik algılarını aracılığı ile örgütsel bağlılıklarını etkileyebileceği varsayımı ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin düşüncelerinin kendi algılarını doğru, tarafsız ve içtenlikle betimlediği de varsayılmıştır.

Tanımlar

Güçlendirici liderlik: Öğretmenlerin iş motivasyonunu arttıran, güç paylaşımını kolaylaştıran ve öğretmenlere kendi kendilerine liderlik yapma becerilerini kazandıran liderlik davranışıdır (Yılmaz, 2011).

Mesleki iş birliği: Okul yöneticilerinin öğretmenlerle, öğretmenlerin meslektaşları ile bilgi alışverişinde bulunma, deneyimlerinden öğrenme ve öğrenci başarısını artırmak için iş birliği içinde olma süreçleridir (Geijsel, Sleegers, Stoel & Krüger, 2009)

Öğretmen öz yeterliği: Öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonlarını ve başarılarını etkileme kapasitelerine olan inançlardır (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Örgütsel bağlılık: Bireyin bulunduğu örgütün amaç ve hedeflerine ulaşabilmek için olağandan daha fazla çaba sarf etmesi, örgütün değer yargılarına ciddi bir şekilde inanması, örgütteki diğer bireylerle olumlu ilişkiler içinde olması ile örgütte kalabilmek ve örgüt üyeliğini devam ettirebilmek için duyduğu güçlü bir arzu şeklinde tanımlanmaktadır (Morrow, 1983).

Öğretmen: Ankara ilinde bulunan kamuya ait genel eğitim-öğretim veren ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan eğitici personeldir.

Okul müdürü: Ankara ilinde bulunan kamuya ait genel eğitim-öğretim veren ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan ve görev yaptığı kurumun eğitim-öğretim, yönetim ve işleyişine ilişkin usul ve esasların uygulanmasından sorumlu yönetici personeldir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın amacıyla ilgili literatür incelenmiştir. Güçlendirici liderliğin, öz yeterliğin, mesleki iş birliğinin ve örgütsel bağlılığın tanımı ve kuramsal temelleri üzerinde durulmuş, daha sonra her bir değişkene ait detaylı tarama yapılmıştır. İlk olarak güç ve gücün kaynaklarına, güçlendirme kavramına, eğitim örgütlerinde güçlendirme uygulamalarının sonuçlarına, güçlendirici liderliğin kuramsal yapısına, alt boyutlarına, önemine ve etkilerine değinilmiştir. Ardından öğretmen öz yeterlik ve mesleki iş birliği kavramlarının tanımı ve eğitim örgütleri açısından önemi incelenmiştir. Son olarak örgütsel bağlılık kavramı ve örgütsel bağlılık yaklaşımları ele alınmış, ardından araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkiler açıklanmış ve öğretmenlerde örgütsel bağlılığı oluşturmaya yönelik temel ilkeler incelenmiştir.

Güç

Güçlendirme sözcüğünün kökenini oluşturan *güç* sözcüğü genel olarak bir kişinin başka bir kişiyi etkileyebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2022). Güç, yönetici ve çalışanlar arasındaki ilişkinin de önemli bir belirleyicisidir (Daft, 2015, s. 266) Bireylerin inaçlarını, tutumlarını ve davranışlarını güç sahibi bireyler olumlu ve olumsuz yönde etkileyebilirler. Bu nedenle yönetici konumunda bulunan bireylerin sahip oldukları gücü kullanmadan önce güç kullanımının olası sonuçlarını bilmeleri önemlidir. Öte yandan güç kavramı bireysel bağlamda ele alınabildiği gibi, örgütsel bağlamda da ele alınabilmekte ve grup üyelerine bir şeyler yaptırma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Beycioğlu & Sincar, 2013). Güç konusunda ilk çalışmayı yapan John J. P. French ve

Bertram H. Raven (1959) kişiler arası güç türlerine yoğunlaşmakta ve temel anlamda güç tanımlaması yapmaktadır. Pfeffer (1999) gücün, örgütsel başarı için gerekli olduğunu; örgütlerde insanların karşılıklı bağımlılık içinde olduklarını ve işleri yürütmek için yardıma gereksinim duyduklarını; bundan dolayı yardım istenilecek kişiler üzerinde etkili olma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Gücün Kaynakları

Literatürde gücün türlerine yönelik farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Ödül gücü, zorlayıcı güç, yasal güç, karizmatik güç ve uzmanlık gücünün (French & Raven, 1959) güç türlerine ilişkin sınıflandırmalar arasında en çok kabul gören sınıflandırma olduğu görülmektedir. Bu güç türlerinden ödül gücü, zorlayıcı güç ve yasal güç örgütsel kaynaklı, karizmatik güç ve uzmanlık gücünü ise bireysel kaynaklıdır. Hoy ve Miskel (2015) ile Robbins ve Judge (2012) söz konusu sınıflandırmayı temel alarak güç kaynaklarını tekrar incelemiş ve geliştirmiştir. Aşağıdaki başlıklarda güç türleri kısaca özetlenmiştir.

Ödül Gücü

Ödül gücü yöneticinin istenen davranışı sağlayabilmek için ödül ile çalışanların davranışlarını etkileme yeteneğidir. Aynı zamanda *ödül gücü bir kişinin başkalarına yarar dağıtma ve bunu kontrol etme özelliğinden gelen güç* olarak tanımlanmaktadır (Robbins & Judge, 2012). Bu güç türünün etkisi ödülün çekiciliğine ve yöneticinin ödül kaynaklarını adil dağıtmasına bağlıdır. Öğretmenler ödül beklentisi ile müdürün isteklerini yerine getirebilirler. Bu noktada ödülün uyum davranışı ile ilgili olması ve müdürün etkileme çabasının etik ve doğru olması önemlidir (Hoy & Miskel, 2015, s. 208). Yöneticinin en fazla kullandığı güç çeşitlerinden biri ödül gücüdür. Hiyerarşik düzen içerisinde bu güç diğer insanlar üzerinde önemli etkilere sahiptir.

Zorlayıcı Güç

Bir liderin astları üzerindeki zorlayıcı gücü, farklı örgüt türleri arasında değişiklik göstermekle birlikte daha çok otoriteye dayalı cezalar olarak kavramsallaştırılabilir. Zorlayıcı gücün etkinliği için bazı ölçütler vardır. Bunlar; cezanın yapısı, algılanan etkisi,

kullanılma olasılığı ve arzu edilen davranışın ölçüsüdür. Eğer ki ceza çalışanlar tarafından ceza olarak kabul edilmiyorsa ya da kullanma olasılığı düşükse, zorlayıcı gücün etkisinin azaldığı söylenebilir. Zorlayıcı gücün kullanımı sırasında bazı arzu edilmeyen sonuçlar da ortaya çıkabilmektedir. Cezadan kaçınmak için ana amaçtan uzaklaşmak bu duruma örnek olabilir (Beycioğlu & Sincar, 2013). Zorlayıcı gücü hisseden birey, kendisinden beklenen tepkiyi vermediği zaman ceza alacağını bilir. Bu nedenle bu güç türü örgüt içinde negatif değerler yaratabilir.

Yasal (Meşru) Güç

Yöneticinin bulunduğu resmi konumundan güç alarak çalışanların davranışlarını etkileme yeteneğidir (Hoy & Miskel, 2015, s. 209). Astlar yöneticinin emir verme yetkisini kendilerinin de emre uyma sorumluluğu olduğunu kabul ederler. Başka bir ifadeyle bu güç türü kaynağını örgütteki konumundan alır. Yasal (meşru) gücün bazı yasal dayanakları mevcuttur. Her yönetici örgüt içerisinde belirli sorumluluk alanı çerçevesinde karar verme yetkisine sahiptir. Bu sorumluluk alanı yöneticinin sahip olduğu yasal gücün etkinlik sınırlarını belirler. Çalışanlar bu yasal dayanakları kabul ettiklerinden, yöneticilerin kendileri hakkında davranış kalıpları belirleme hakları olduğunu düşünmektedirler (Beycioğlu & Sincar, 2013, s. 250).

Karizmatik Güç

Yöneticinin çalışanların kendisine yönelik hayranlık ve özdeşleşmeye ilişkin davranışlarını etkilemeye yeteneğidir. Karizmatik güç sahibi saygı duyulan, hayran olunan ve model olarak örnek alınan kişidir. Bu güç türü kişisel özelliklere ve kişiler arası iletişim becerilerine dayanmaktadır. Karizmatik güç sadece örgüt içerisinde bulunan resmi konuma bağlı değildir. Okul müdürleri gibi öğretmenler de karizmatik açıdan güçlü olabilirler. Aslında meslektaşları içerisinde sevilen saygı duyulan güvenilen bağlılık hissedilen ve çekim merkezi konumundakiler bir anlamda karizmatik açıdan güçlü kişilerdir (Hoy & Miskel, 2012, s. 209).

Uzmanlık Gücü

Uzmanlık gücü, yöneticinin sahip olduğu özel bilgi ve becerilerle astlarının davranışlarını etkileme yeteneğidir. Uzmanlık gücüne sahip olan yöneticilerin çalışanlara yaptığı öneriler dikkate alınır, yaptığı çalışmalar taklit edilir ve çevrelerindekilere aktarılır. Bu şekilde bilgi, beceri, yetenek ve tecrübenin bileşiminden meydana gelen uzmanlık gücü bireylerce kabul gördüğünde yöneticilerden etkilenmeleri kolaylıkla sağlanabilmektedir (Koçel, 2003). Önemli bir problemi çözmek, bir görevi en iyi şekilde gerçekleştirecek bilgiye sahibi olmak çalışanlar, meslektaşlar ve üst yöneticiler üzerinde uzmanlığa bağlı bir etki yaratmaktadır.

Gücün Yönetsel Kullanımı

Güç kullanımın olası etkileri yöneticiler için önemli sonuçlar doğurmaktadır. Her güç kullanımının olası sonuçları arasında bağlılılık, uyum ve direnç bulunmaktadır (Hoy & Miskel, 2015, s. 209). Güç kullanımı bireylerin hareket alanını sınırlandırmak için kullanılmamalıdır. Güçlendirme (empowerment), yöneticilerin gücü astlarıyla paylaşmasına, kendilerini ve görevlerini etkileyecek hususlarda karar almalarına yardım eden bir süreçtir (Schermerhorn, Hunt & Osborn, 2000; Leuch, Wall & Jackson, 2003). Güçlendirme görüşüne göre, güç konusu yöneticiye has bir alan olmaksızın örgüt içerisindeki bireylerin eşit sorumluluk sahibi olduğu paylaşılmış bir anlayışı kapsar (Lugg & Boyd, 1993). Öğretmenlerin güçlendirildiği bir ortamda okul müdürleri emir vermek yerine (zorlayıcı güç), bilgisini ve uzmalığını kullanarak (uzmanlık gücü) öğretmenlere rehberlik eden kolaylaştırıcı bir rol üstlenebilirler. Aynı şekilde okul müdürleri öğretmenleri desteklerken bulundukları konumdan güç alacak (yasal güç) ve bu gücü öğretmenlere aktardıkları için yasal güç, öğretmen-müdür etkileşiminde önemli bir güç türü olacaktır (Hoy & Miskel, 2015, s. 210). Sonuç olarak öğretim sürecinde öğretmenlerin güçlendirilmesi öğrenci performanısının yükseltilmesinde kritik bir unsur olarak ön plana çıkmaktadır (Sweetland & Hoy, 2000)

Güçlendirme

Değişen dünyada örgütler, esnek yapılarını ve verimliliklerini artırmak için geleneksel yönetim anlayışlarını, liderler tarafından güçlendirilmiş çalışanlarla değiştirmekte, daha önce yöneticilerin üstlendiği bazı görevler artık yetkilendirilmiş çalışanlarla yerine

getirilmektedir. Bahsi geçen bu durum örgütlerde güçlendirme kavramını ön plana çıkarmaktadır. Güçlendirme; çalışanların becerilerinin geliştirilmesi, iyileştirilmesi, çalışanların birbirine ve yönetime güven oluşturması, yönetimi destekleme bilinci, saygı ve motivasyon yaratma yoluyla bireylere güç aktarma sürecidir (Morales, 1997, s. 32-33). Conger ve Kanungo (1988) çalışanları güçlendirmek amacıyla gerçekleştirilen yönetici faaliyetlerinin bireyler tarafından ne şekilde algılandığının önemini vurgulamakta ve güçlendirmeyi kurum çalışanlarının öz yeterliklerinin arttırılması şeklinde tanımlamaktadırlar. Bandura (1986) güçlendirmeyi; çalışanların fayda sağlayabildiklerini algılamaları olarak tanımlarken aynı zamanda personelin işlerini daha iyi yaptıklarını hissetmelerine fırsat sağlamak olarak ifade etmiştir. İlgili literarürde güçlendirmeyi, güç kavramı ile benzer şekilde ele alan, gücün hiyerarşik dağıtılmasını ifade eden tanımlar da mevcuttur (Blanchard 1997, s. 59-61; Greasley, Bryman, Dainty, Price, Soetanto & King 2005, s. 354-355; Hales & Klidas, 1998). Bununla birlikte güçlendirme ile ilgili diğer tanımlar çalışanların örgütsel hedeflere ulaşmak için desteklenmesi ve güdülenmesi, çalışanların karar alma sürecinde ihtiyaç duydukları gücün yöneticiler tarafından verilmesi; özgüven, kontrol, beceri, seçim yapma, bireysel karar verme, söz hakkı gibi özelliklerin çalışanlarda bulunması şeklindedir (Griffin & Moorhead, 2013; Schermerhorn, Hunt & Osborn, 2000; Oladipo, 2009).

Güçlendirmenin Olası Nedenleri

Örgütlerde çalışanları güçlendirmenin bazı gerekçeleri vardır. Bunlar; yönetimin örgütsel bağlılığı sağlama çabası (Çavuş & Akgemci, 2008, s. 36), yaratıcılık becerisi yüksek çalışanların hızlı ve esnek davranma ihtiyacı, risk alma, katılım ve yaratıcılığın özendirilmesi, destekleyici yönetici sisteminin uygulanması (Coleman 1996, s. 30) şeklinde ifade edilebilir. Liderlik ve yönetim becerileri üzerine yapılan araştırmalar güçlendirmenin hem yönetsel hem de örgütsel etkiliği sağlamada önemli bir faktör olduğunu göstermektedir (Ahearna, Mathieu, & Rapp, 2005). Diğer yandan örgütlerde güç analizi ile ilgili yapılan araştırmalar örgütsel gücün ve etkililiğin yöneticilerin güçlerini astlarla paylaşmasıyla büyüdüğünü ortaya koymaktadır.

Çalışan güçlendirmenin önemine inanan örgütler, çalışanları örgüte bağlayarak örgütlerin hedeflerine ulaşmasını sağlar. Yönetimce çalışanları karara katmak, motive etmek, kendi faaliyet alanlarında yetkilendirmek, onlarla bilgi paylaşmak ve iş birliği içinde olmak

çalışanların bağlılık duygusu geliştirmesini sağlayan örgüt kültürünü oluşturan etmenler arasında sayılabilir. Aksi takdirde yapacakları işlerle ilgili sürekli emir alan, bilgilendirilmeyen, yalıtılmış ve düşük motivasyonlu çalışanların örgütlerine bağlılık göstermeleri zorlaşabilmektedir. Cook'a (1994) göre güçlendirme, kurumlar için çalışanların verimliliğini ve etkinliğini artırmanın önemli bir unsurudur ancak pek çok örgüt; yöneticilerin bu konudaki olumsuz algıları, güçlendirmenin faydaları ve yapılması gerekenler hakkında yetersiz bilgilendirme, yöneticilerin sorumluluğunu çalışanları ile paylaşmamaları ve iş birliğini sağlayıcı ortam yetersizliği gibi nedenlere bağlı olarak güçlendirmeyi gerçekleştirememektedir.

Güçlendirme Uygulamalarının Amacı

Güçlendirmenin amacı, bireylerin yetki, deneyim, yeterlik ve içsel motivasyonu artırmaktır (Vecchio, Justin & Pearce, 2010). Quinn ve Spreitzer'e (1997) göre güçlendirilmiş çalışanlar işlerine karşı daha istekli olmakta ve kendilerini daha etkili olarak görmekte, yeniliklere daha açık olmakta ve liderlik özelliği gösterebilmektedirler. Güçlendirme yöntemleri, çalışanların yetenek ve becerilerini artırmaya odaklandığından, iş performanslarında da artışa yol açmaktadır. Buna karşın yoğun iş yükü, rol karmaşası ve kuralların baskınlığı gibi olguların duygusal bağlılık üzerinde negatif bir etki yarattığı tespit edilmiştir (Bartlett, 1999; Ko, Price & Mueller, 1997; Meyer & Allen, 1997; Mowday, Porter & Steers, 1982). Alan yazında güçlendirme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bir kısım çalışmanın güçlendirmeyi sağlayan yönetsel koşullar ve uygulamalar üzerine odaklandığını, bir kısım çalışmanın ise güçlendirme için yapılması gerekli olan faaliyetlerden çok bu faaliyetlerin bireyler tarafından nasıl algılandığı ile ilgili olduğu görülmektedir (Erstad, 1997; Honald, 1997; Wilkonsan, 1998).

Güçlendirme Süreci

Güçlendirme kavramı, alan yazında yapısal ve psikolojik olarak iki boyutta incelenmektedir. Bu çalışmada güçlendirme kavramı, yapısal ve psikolojik güçlendirme olmak üzere iki teorik bakış açısına göre incelenmiştir. Aşağıda söz konusu teorik bakış açısı kapsamlı olarak açıklanmıştır.

Yapısal Güçlendirme

Yapısal güçlendirme, önemli kararların verilmesindeki özerklik ve çalışanlara karar verme yetkisinin verilmesi olarak tanımlamaktadır (Menon, 2001). Kaya ve Altınkurt'a (2018) göre yapısal güçlendirme örgütlerin çalışanlar için kolaylaştırıcı bir ortam sağlamasıdır. Çalışanlara yetki vermeyi içeren yönetim uygulamalarına odaklanan yapısal güçlendirme, örgütün başarısına ne şekilde katkı sağlayabilecekleri hakkında bilgi verilmesi, performansa dayalı ödüller verilerek güdülenmesi ayrıca kendi faaliyet alanlarında ve örgütü etkileyen konularda karar alabilme yetkilerini de kapsamaktadır (Gkorezis, Hatzithomas & Petridou, 2011, s. 84). Kanter (1993) güçlendirmenin hiyerarşinin azaltılması ve çalışan katılımının artması ile mümkün olabileceğini belirtmektedir. Yapısal güçlendirme yaklaşımına göre yöneticiler, çalışma koşullarının etkililiğini sağlayacak uygun koşulların yaratılmasından sorumludur (Laschinger, 2010). Yapısal güçlendirmenin daha çok yöneticilerin işi olarak görülmesi (Spreitzer, 2007; Ergeneli, 2007; Öztürk, 2010) liderlik biçimlerinin yapısal güçlendirmenin üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Yapısal Güçlendirmenin Bileşenleri

Yapısal güçlendirme; fırsat yapısı, kaynaklar, destek, bilgiye erişim, resmi güç yapısı ve gayri resmi güç yapısı olmak üzere altı bileşeni kapsamaktadır (Kanter, 1993). *Fırsat yapısı*; çalışanların isteklendirilmesini, verimliliğini, bağlılığını ve işe katılım derecesini önemli ölçüde etkileyen iş özelliklerini, *kaynaklar;* işin etkili bir şekilde yürütülmesi için gerekli personel, para, donanım ve malzemeleri, *destek;* çalışanların yönetim, meslektaş ve diğerlerinden aldığı geribildirim, koçluk ve yardımları ifade etmektedir (Kanter, 1993). *Bilgiye erişim;* çalışanların işin nitelik ve niceliğini artırmada sahip olması gereken örgütsel ve bireysel bilgiye ulaşma sürecidir. *Resmi güç yapısı* çalışanların yasal olarak sahip olduğu haklardan kaynaklanmaktadır (Kanter, 1993). *Gayri resmi güç yapısı;* bireyin örgüt içinde yöneticileri, çalışma arkadaşları, diğer çalışanlar ve örgüt dışındaki bağlantılar ile iletişim ve iş birliğini kapsar (Sürgevil, Tolay & Topoyan, 2013, s. 5374).

Özetle yapısal güçlendirme; örgütlerde alt kademede çalışanların sahip olacağı etkide önemli artışlar sağlayan bir vizyondur (Appelbaum, Hebert, Leroux, 1999, s. 235-239). Diğer yandan yöneticilerin güçlendirme faaliyetleri amaçlarına, işin ve örgütün özellikleri izin verdiği sürece ulaşabilirler. Bu bağlamda yapısal güçlendirme uygulamalarının daha çok örgüt yöneticilerinin yapması gereken faaliyetlere odaklandığı, çalışanların duygularının,

düşüncelerinin ve algılarının geri planda tutulduğu bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Güçlendirme uygulamalarının başarı ile gerçekleşmesi için bireyin güçlendirme uygulamalarına açık olması önemlidir (Whetten & Cameron, 2002). Bu açıdan değerlendirildiğinde kişilik özellikleri, örgütün özellikleri ve işin özellikleri, yapısal güçlendirme uygulamalarının başarısı üzerinde etkili olabilmektedir.

Psikolojik Güçlen(dir)me

Psikolojik güçlendirme; bireyin öz yeterliklerini ve öz liderlik becerilerini geliştirmek suretiyle işe yönelik motivasyonlarını artırmak olarak ifade edilebilir. Laschinger, Finegan, Shamian ve Wilk'e (2004) göre psikolojik güçlendirme, çalışanların yapısal güçlendirme uygulamalarına bağlı olarak oluşturdukları algıları ifade eder. Psikolojik güçlendirme, çalışanların kendilerine olan güvenlerinin ve öz yeterliklerinin artmasını, gelişim için istekli olmalarını ve fırsatlar bulmalarını, karar alma ve sorun çözme konusunda sorumluluk almalarını sağlamaktadır (Littrell, 2007). Psikolojik güçlendirme literatürde farklı sınıflandırmalarla ele alınmaktadır. Aşaığıda psikolojik güçlendirmenin bileşenleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Psikolojik Güçlen(dir)menin Bileşenleri

Literatürde psikolojik güçlendirmenin bileşenlerine yönelik birbirini destekleyen görüşler mevcuttur. Thomas ve Velthouse (1990) tarafından yeterlik, anlamlılık, seçim ve etki şeklinde tanımlanan psikolojik güçlendirmenin boyutları; Spreitzer (1995) tarafından yapılan çalışmayla anlam, yeterlik, özerklik ve etki olmak üzere yeniden tanımlamıştır (Sürgevil, vd., 2013, s. 451). Thomas ve Velthouse'nin (1990) ve Spreitzer'in (1995) güçlendirme modeline göre örgüt çevresindeki olaylar; etki, yeterlik, anlam ve seçim bireyin görevi ile ilgili değerlendirmelerini içeren algılarını etkilemektedir. Söz konusu modeldeki *etki boyutu* birey tarafından gerçekleştirilen işlerin örgütte önemli sonuçları etkilediğini hissetmesi durumudur. Yüksek etki algısı, bireyin işinde iz bırakabilme ve örgütün onların fikirlerini ciddiye alma düzeyini gösterir (Sürgevil vd., 2013, s. 452). *Anlam boyutu* örgütlerde bireylerin inançları ve değerleri ile yaptığı işte kendisinden beklenen iş rollerinin uyumlu ve birey tarafından anlamlandırılmış olmasıdır. Anlam boyutunun düşük olması kişinin olaylara karşı ilgisini azaltır ve kişiyi duyarsızlaştırır. *Yetkinlik boyutu* bireyin yaptığı

işi ustaca ve en iyi şekilde yapabileceğine dair inancıdır (Lee & Koh, 2001, s. 686). *Seçim* ise bireyin iş davranışlarına kendisinin karar verebilmesi ve gerektiğinde bu davranışları değiştirebilme hakkına sahip olmasını ifade etmektedir (Sigler & Pearson, 2000). Seçim, bireyin faaliyetlerinin düzenlenmesi ile ilgili tercih duygusunu yansıtır ve yeni girişimlerinde özerk olmasını ifade eder (Deci, Connell & Ryan, 1989, s. 583). Spreitzer'e (1995) göre bu boyutlardan birinin yetersiz olması kişinin güçlendirilme algısını azaltabilmektedir.

Conger ve Kanungo'ya (1988, s. 477-478) göre güçlendirme süreci, güçsüzlüğe neden olan durumları tespiti etme ve ortadan kaldırma, güçlendirmeyi destekleyecek yönetim stratejilerini uygulama, çalışanları güçlendirme, kişisel ve örgütsel performansın yükseltilmesi ve bireylerin davranışlarında olumlu değişimin sağlanması olgularını içeren beş aşamadır. Güçlendirme sürecine ilk olarak *güçsüzlüğe neden olan durumları tespit etme ve ortadan kaldırma* ile başlanmalıdır. Yönetim tarzı, ödüllendirme sistemleri ve iş tasarımı gibi güçsüzlüğe neden olan örgütsel faktörlerin ortadan kaldırılması çalışanların özgüvenlerinin artmasını sağlamaktadır. İkinci aşama *güçlendirmeyi destekleyecek yönetim stratejilerini* içermektedir. Katılımcı bir yönetim, etkin geri bildirim ile destek sağlama, performansı ve verimliliği artırmaya yönelik ödüllendirme gibi yöntem ve teknikler bu aşamada uygulanmaktadır. Üçüncü aşama *çalışanların güçlendirilmesi* aşamasıdır. Bu süreçte çalışanlar yetkilendirilerek daha fazla sorumluluk almaları sağlanmakta ve çalışanlara bilgi ve becerilerini artıran fırsat sunulmaktadır. Dördüncü aşama *çalışanların kişisel ve örgütsel performansının artırma* sürecidir. Bireylerin güçlendirilmiş hissetmeleri, öz yeterliklerinin ve motivasyonlarının artmasını sağlamaktadır. Güçlendirme stratejilerinin uygulanmasıyla personelin performansı artırılmakta böylelikle örgütsel performansın da artmasına yol açmaktadır. Son aşamada ise *güçlendirilen personelin davranışlarında anlamlı ve olumlu değişiklikler* gözlemlenmektedir. Çalışanlar işlerine yönelik anlam duygusu, yetkinlik ile özerlik kazanmakta ve böylece güçlendirme süreci başarı ile tamamlanmaktadır.

Güçlendirici Liderlik

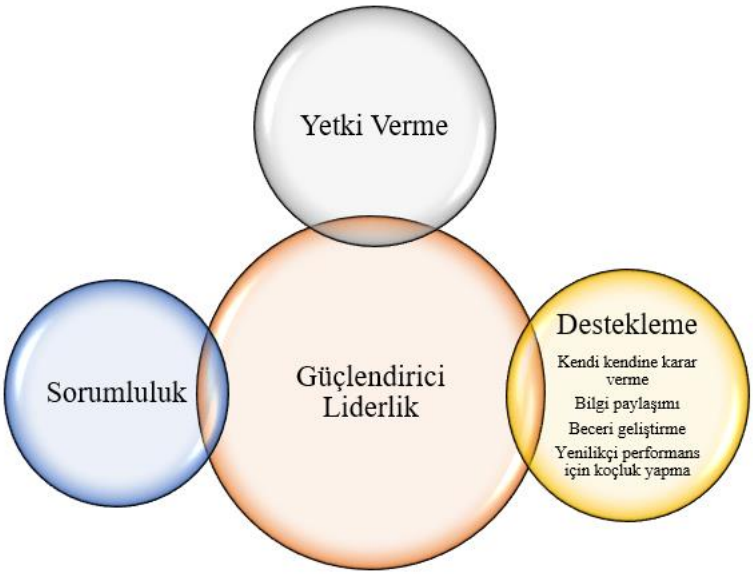
Güçlendirici liderliğe yönelik tanımlar genel anlamda iki yaklaşımla incelenebilir. Birinci yaklaşım liderin eylemlerine; özellikle gücü paylaşma veya çalışanlara daha fazla sorumluluk ve özerklik verme davranışlarına odaklanır (Kirkman & Rosen, 1997; Levi-Strauss, 1963). İkinci yaklaşım ise güçlendirme uygulamaları sonrasında bireyin işe karşı

ilgi ve isteklerini içeren tepkilerine odaklanmaktadır (Conger & Kanungo, 1988; Kirkman & Rosen, 1997, 1999; Spreitzer, 1995; Thomas & Velthouse, 1990). Manz ve Sims'e (2001) göre güçlendirici liderler, takipçilerini yönlendirmek yerine onların var olan liderlik kabiliyetini ortaya çıkartmayı hedefler. Bu yaklaşım, bireylerin iş davranışlarını kontrol etmesini ve yönetmesini sağlar (Yun vd., 2006). Gücü çalışanlarla paylaşmayı ve iş birliğini vurgulayan güçlendirici liderlik; çalışanların ihtiyaçlarını karşılamak için ortaya çıkmıştır (Arnold, Arad, Rhoades, & Drasgow, 2000). Foy (1997) örgütlerde çalışanların takım ruhu içinde etkili iletişim kurma, problemleri çözme, diğerlerine yardım etme, takdir ve cesaretlendirme gibi olguların güçlendirmenin önemli göstergeleri olduğunu ileri sürmektedir.

Güçlendirici liderlik; motive edici, çalışanla ilişkilendirilmesi kaçınılmaz farklı bir liderlik türü olarak da görülmektedir (Arnold vd., 2000; Ahearne, Mathieu & Rapp, 2005; Kim & Beehr, 2020). Blase ve Blase (1996) öğretmenlere güvenme, ortak yönetim yapılarını geliştirme, öğretmenlerin sözlerine ve duygularına duyarlı olma, iyi fikirlerini ve yorumlarını takdir etme, öğretmen özerkliğini teşvik etme, yaratıcılığı ve risk almayı teşvik etme, mesleki gelişimi desteklemenin öğretmenlerin güçlendirme duygusunu oluşturan lider davranışları olduğunu belirtmiştir. Güçlendirici liderler işe yönelik yeterliği ve proaktif davranışları artırmaktadır (Martin, Liao & Campbell, 2013).

Güçlendirici Liderliğin Boyutları

Güçlendirici liderliğe ilişkin alan yazında farklı sınıflandırmalar mevcuttur. Amundsen ve Martinsen (2014) güçlendirici liderliği; güç paylaşımı, isteklendirme desteği ve gelişim desteği; Lee ve Nie (2017) yetki devri, entelektüel uyarım sağlamak, onaylama ve kabul, bir vizyonu ifade etme, işbirlikçi ilişkileri teşvik etme, kişiselleştirilmiş ilgi ve destek sağlama, rol model olma; Konczak, Stelly ve Trusty (2000) yetki verme, sorumluluk, kendi başına karar verme, bilgi paylaşımı, beceri geliştirme ve yenilikçi performans için koçluk etme şeklinde sınıflandırmıştır. Konan ve Çelik (2018) güçlendirici liderliği yetki verme, sorumluluk ve destekleme olmak üzere üç boyutta incelemiştir. Aşağıda Konczak vd.'nin (2000) güçlendirici liderlik temel yaklaşımı Konan ve Çelik'in (2018) sınıflandırmasına göre açıklanmıştır. Güçlendirici liderliğin boyutları Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Güçlendirci liderliğin bileşenleri. Konan, N. & Çelik O. T. (2018). Güçlendirici liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal, 26*(4), 1043-1054.

Yetki Verme

Yetkilendirme, belli bir karar türü için öncelikle sorumluluğun bir birey veya gruba aktarılmasını kapsamaktadır. Ford ve Fottler (1995) yetkilendirmeyi gücü yeniden dağıtımanın yanı sıra sorumluluğun bireylere ve takımlara verilme mekanizması olarak tanımlamaktadır. Yetkilendirme, yöneticiler tarafından uygun bir şekilde gerçekleştiğinde bir takım faydalar sunmaktadır (Yukl, 2018). Bunlardan biri kararın kalitesinin iyileşmesidir. İşin nasıl yapılacağı konusunda yöneticiden daha fazla bilgisi olan çalışanlara yetki devredildiğinde kararın kalitesi artacaktır. Hackman'a (1990) göre çalışanları yetkilendirme liderliği tek bir kişinin üstlendiği yönetim anlayışının ortadan kaldırılması ve ekiplere kendilerini yönetme yetkisi verildiğinde oluşmaktadır. Yetkilendirmenin olası diğer bir faydası da çalışanların adanmışlıklarını sağlayarak kararların etkili bir şekilde uygulanmasını sağlar (Yukl, 2018). Argote'ye (1999) göre örgütün etkililiğini ve çalışanların iş başarılarını artırabilmenin yollarından biri yetkilendirmektir. Bununla birlikte çalışanlara yetki verilmesi, işi daha anlamlı kılabilir ve işin zenginleşmesini sağlayabilir.

Yetkilendirmenin potansiyeli işin doğasına ve liderin yetki miktarıyla ilişkilidir (Yukl, 2018). Güçlendirici liderliğin yetki verme boyutunu okul yönetimi açısından, öğretmenlere eğitim ve öğretim faaliyetlerinde yetki devredilmesi, kendi faaliyet alanlarındaki etkinliklerde özerklik sağlanılması, kararlara katılımlarının ve akademik-yönetsel bilginin

paylaşıldığı güvenli eğitim ortamları oluşturulması olarak değerlendirebilir. Bu davranışlar öğretmenlerin işlerini daha anlamlı kılacak, kendilerini daha önemli hissetmelerini sağlayacak ve öğretim faaliyetlerini zengileştirmeye teşvik edecektir. Bu kapsamda özerkliğin ve güvenin yaygın olduğu okullarda öğretmenlerin kendilerini yetkin ve güçlü hissederek okullarına karşı bağlılık duygusu geliştirmelerini kolaylaşabilmektedir. Öte yandan yetki devri, yönetimde güçlendirme bağlamındaki tartışmalarda önemli bir konudur (Thompson, 2016). Yetki devrini basitleştirme, çalışanlar ve yönetim arasında olumsuz bazı durumları da beraberinde getirebilir. Güçlendirme uygulamalarında yetki devrinin olumlu bir süreç olması beklenirken, örgüt içinde küskünlüklere, yabancılaşmaya, ayrışmaya ve düşük motivasyona neden olabilecek olumsuz bir sürece de dönüşebilir.

Sorumluluk

Sorumluluk, bir işi gereken nicelikte ve nitelikte yapma zorunluluğu olarak ifade edilebilir. Bir işi yapmayı yüklenmek (responsibility for) ve bir işi yapmaktan dolayı hesap vermek (responsibility to, accountability) sorumluluğu oluştuşturan iki önemli süreçtir (Başaran, 2008, s. 303). *Sorumluluk alma,* işi en iyi nitelikte ve nicelikte yapma sorumluluğunu üstlenen çalışanların yeteneğine ve yeterliğine güvenerek işi yapma çabasıdır. Bu bağlamda sorumluluğu alan çalışanların yaptığı işten dolayı hesap verme zorunluluğunun olmadığı söylenebilir. Birey işin her türlü sonucundan kendini sorumlu tutmakta ve sahip olduğu değer yargılarına bağlı olarak içsel mukayese yapmaktadır. Sorumluluk alma bireyin *kişiliği* ile ilgilidir ve mesleğin rutielleri ile nitelik kazanır. *Sorumlu olma,* bir işi en iyi nicelikte ve nitelikte yapmaktan dolayı üst yönetime hesap vermedir. Yetkilendirmenin tersine sorumlu olma olgusu hiyerarşik anlamda etkisini alt makamlardan üst makamlara artırmaktadır. Çalışanların sorumlu olmasını isteme üst yönetimin işi yaptırma ve denetleme hakkından doğar (Başaran, 2008, s. 303).

Güçlendirmede yönetici, çalışanların neye ihtiyacı olduğuna ve onları nasıl destekleyeceklerine karar veren değil, bunun yerine çalışanların sorumluluk almalarını sağlayan kişidir (Thompson, 2016). Örgütlerde yetkilendirme, sorumluluk akımını da beraberinde getirir. Çalışanların uzmanlıklarına ve yeteneklerine güvenerek yetki vermek onları sorumluluk almaya teşvik eder. Bunun aksine çalışanlara yetki devrilmediğinde ve insiyatif alma gücü sağlanmadığında sorumluluk almaları da beklenmemelidir. Zimmerman (1995) liderin güçlendirici davranışlarının, çalışanların sorumluluk almalarını sağladığını ve

bu sorumlulukları yerine getiren bireylerin öz-yeterlik ve özgüvenlerini artırdığını belirtmektedir. Güçlendirici liderler çalışanlarına yetki devrederek sorumluluk verdiklerinde çalışanlar alınan kararlarda söz haklarının olduklarını bilecekler ve buna bağlı olarak işlerine karşı olumlu duygular geliştireceklerdir (Spreitzer, 1995). Özerklik ve iş birliğini teşvik eden güçlendirici liderler ise, bireylerin çok yönlü gelişimlerini destekleyerek ve kolaylaştırıcı koşullar yaratarak çalışanların iş birliği sürecinde karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerine yardım etmektedir (Pearce & Sims, 2002).

Raub ve Robert'a (2010) göre bireylere daha fazla özerklik veren, bürokratik kısıtlamaları kaldıran ve etkili olabileceklerine dair inançlar geliştimelerini sağlayan güçlendirici liderler örgütün etkililiğine olumlu katkı sunarlar. Buna karşılık çalışanların davranışlarını sürekli denetleyen ve müdahale eden yöneticilerin bireylere resmi sorumlulukların dışında insiyatif kullanma gücü sunmaları beklenemez (Lee, Willis & Tian, 2018). Okul bağlamında güçlendirici liderliğin sorumluluk boyutu, öğretmen iş birliğine dayalı paylaşılan değerleri, teşvik edici fikirleri, en uygun kararları eyleme geçirme ve takım ruhu içinde etkin çalışma bilincini barındırır (Lorinkova, Pearsall & Sims, 2013). Bu bağlamda okul müdürlerinin özerklik veren, bürokratik kısıtlamaları en aza indiren davranışları, öğretmenlerin yeterlik inançlarını geliştirmelerini ve öz güvenlerinin artmasını sağlayabilir.

Destekleme

Güçlendirici liderliğin destekleme boyutu kendi başına karar verme; bilgi paylaşımı, beceri geliştirme ve yenilikçi performans için koçluk etme olmak üzere dört unsuru içermektedir. Kendi başına karar verme, liderin çalışanlara kendi görev alanlarında karar vermelerini destekleyen bir dizi davranışı içerir. Bilgi paylaşımı; çalışanların iş başarılarını artıracak bilgilerin lider tarafından paylaşılmasını, beceri geliştirme; liderlerin çalışanların mesleki gelişimini desteklemesini ve son olarak yenilikçi performans için koçluk etme; yeni fikir ve uygulamaların teşvik edilmesini ifade etmektedir (Konczak vd., 2000). Mevcut araştırmalar liderlerin destekleyici ve takdir edici davranışları sonucunda, çalışanların daha girişimci olduklarını ve ekstra rol davranışları sergilediklerini göstermektedir (Günbayı, Dağlı & Kalkan, 2013; Srivastava, Bartol, & Locke, 2006; Zhang & Bartol, 2010). Littrell, Billingsley ve Cross'a (1994) göre müdürlerin desteği; öğretmenlerin iş stresi ve tükenmişliğini azaltır, öğretmen bağlılığı ile iş doyumu üzerinde de pozitif bir etkiye sahiptir. Şama ve Kolamaz (2011) destekleyici liderlik ve geliştirici liderliğin örgütsel bağlılık

üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalarının sonuçları, destekleyici lider yaklaşımının, öğretmenlerin örgütlerine ve çalışma arkadaşlarına bağlılığı üzerinde, geliştirici liderlik yaklaşımlarına göre daha fazla etkili olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak güçlendirici okul liderliğinin öğretmenlerin psikolojik güçlenmelerini, akademik iyimserliklerini, iş doyumlarını ve örgütsel bağlılıklarını artıran, tükenmişlikleri ve iş stresini azaltan önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Aşağıda güçlendirici liderliğin destekleme boyutunu oluşturan bileşenlere kısaca yer verilmiştir.

Kendi Kendine Karar Verme

Öğretmenlerin kendi başına karar vermesi, okul müdürlerininin öğretmenlere kendi faaliyet alanlarındaki iş ve işlemlerle ilgili olarak bağımsız karar alabilmelerine yönelik güveni ifade eder. Öğretmenlere kendi kendine karar verme fırsatlarının sağlanması, sorumluluk almaya teşvik edilmesi ve özerklik sağlanması, öğretmenin güçlendirilmesi sürecine hâkim olan önemli faktörlerdendir (Flaherty, 2018). Müdürler öğretmenlere öğretim işlerin yürütülmesi sırasında karşılaştıkları sorunları kendileri çözmeleri konusunda gerekli cesareti verir ve onlara yardımcı olur. Güçlendirmenin bu bileşeni öğretmenlerin yaratıcılığını ve öz güvenini geliştirir. Bu boyut, öğretmenlerin öğretim faaliyetlerindeki karara katılımları sürecinde varlıklarını hissetmelerine, daha proaktif olmalarına ve okullarına karşı bağlılık duygusu geliştirmelerine katkı sağlar.

Bilgi Paylaşımı

Örgütlerde bilgi paylaşımını destekleyen bir iletişim yapısının tasarlanması ve uygulanması, güçlendirme çalışmalarını etkileyen en önemli unsurlardan biridir (Bolat, 2003, s. 87). Bilgi paylaşımı eğitim örgütlerinde öğretmenlerin öğretim faaliyetlerinde istendik sonuçları elde edebilmeleri ve eğitim amaçlarının gerçekleşebilmesi için gerek duyulan bilginin öğretmenlerle paylaşılması anlamına gelir. Güçlendirici okul müdürlerinin öğretmenlerle gerekli bilgileri paylaşması, öğretmenlerin okul için daha yararlı işler yapmalarını sağlar. Bu kapsamda bilgi paylaşımının öğretmenlerin örgüte olan bağlılıklarını artıracağı gibi onların okullarına ve okul yönetimine olan güvenlerini de olumlu yönde etkileyecektir. Ayrıca öğretmenlerin istediği bilgiye hemen ulaşabiliyor olması zaman yönetimi açısından da önem taşımaktadır. Bu bağlamda güçlendirici okul müdürlerinden beklenen davranışlar öğretmenlere bilgiyi doğru zamanda aktarmak ve onların daha fazla sorumluluk almasını

sağlamaktır. Böylelikle okul içerisinde kurulan güvene dayalı iletişim ortamı ile öğretmenler doğru zamanda doğru kararlar alabilecek ve etkili faaliyetlerde bulunabileceklerdir.

Beceri Geliştirme

Eğitim kurumlarında öğretmenlere kendilerini geliştirme fırsatları sunmak ve öğretmenlerin çok yönlü gelişimini desteklemek güçlendirme sürecinin önemli bir unsurunu oluşturmaktadır. Bununla birlikte bireylerin işi yapabilecek bilgi ve beceriye sahip olması, işin sonuçlandırılması ve bireylerin öz güveninin artması bakımından önemlidir (Koçel, 2003, s. 327). Okullarda beceri geliştirme, müdürlerin öğretmenlere eğitimleri ve gelişimleri için gerekli zamanı vermesi anlamına da gelebilir. Güçlendirici okul müdürlerinin öğretmenlere sunduğu gelişim fırsatları ve kolaylaştırıcı koşullar öğretmenlerin okul ortamını dinamik, okul yönetimini problem çözücü ve destekleyici olarak görmelerini sağlayacaktır. Buna bağlı olarak öğretmenler etkin çalışma ve görevli oldukları okullara karşı daha fazla bağlılık gösterme çabası içinde olabilirler. Bunun yanı sıra, beceri geliştirme uygulamalarını destekleyen okul müdürleri, öğretmenlerin yeterliklerini geliştirmesine ve öğretim faaliyelerinin daha nitelikli olmasına dolaylı yoldan katkı sağlayabilirler. Okullarda beceri geliştirme uygulamaları resmi olarak yapılandırılmış faaliyetlerden (örneğin konferanslar, çalıştaylar, resmi bir yeterlik programına katılma) resmi olmayan faaliyetlere (örneğin, ağ oluşturma, okul içi akran iş birliği, mesleki literatürü okuma) kadar çok çeşitlilik göstermektedir (Avalos, 2011). Kurslara/seminerlere katılmak veya mesleki literatür okumak gibi faaliyetler bilgiye dayalı becerileri geliştirebilirken (Hoban & Erickson, 2004), mesleki ağlara katılmak veya koçluk yapmak gibi faaliyetler ise işbirlikçi ve sosyal becerileri geliştirmek için yardımcı olabilmektedir (Kraft, Blazar & Hogan, 2018).

Yenilikçi Performans İçin Koçluk

Yenilikçi performans için koçluk, liderlerin çalışanları hata yapma pahasına karşın yeni fikir ve çözüm yollarını denemeleri konusunda teşvik etmesi ve onlara yol göstermesi anlamında gelir (Konczak vd, 2000). Ayrıca yenilikçi performans için koçluk, öğretmenlerin hem bilgi tabanını genişleterek hem de onları duygusal olarak destekleyerek mesleki gelişimlerini teşvik etmektedir Koçluk uygulamaları, okulda bilgi paylaşımını kolaylaştırarak ve yeni öğretmenlerin becerilerini geliştirerek öğretmenlerin uzmanlığını destekler (Fox & Wilson, 2015, s. 94). Eğitim kurumlarında koçluk uygulamaları; öğretimin gelişimine, öğrenim

materyallerinin ve kaynaklarının sağlanmasına, karşılıklı değerlendirmelerde bulunmaya, mesleki bilgi ve becerilerin paylaşılmasına olanak sağladığı için öğretmenlerin performans standartlarının geliştirilmesinin desteklenmesinde önemli rol oynamaktadır (Bray & Nettleton, 2007; Le Maistre, Boudreau & Paré, 2006).

Eğitim Örgütlerinde Güçlendirme Uygulamaları ve Sonuçları

Okullarda güçlendirme, öğretmenlerin motivasyonlarını, öz denetimlerini, öz yeterliklerini ve liderlik becerilerini geliştiren uygulamaları kapsamaktadır. Short (1994) öğretmenlerin güçlendirilmesinin karar alma sürecine katılım, mesleki gelişim olanaklarından yararlanma, özerklik ve mesleki öz yeterlik gibi özelliklere sahip olmasıyla mümkün olduğunu belirtmektedir. Sweetland ve Hoy (2000) öğretmenlerin uzmanlığını artırmaya yönelik güçlendirme uygulamalarının etkisinin daha fazla etkili olduğunu ileri sürmektedir. Öğretmenler, yeni bilgi ve deneyimler edindikçe güçlenirler, bu deneyimleri ve yeteneklerini sınıf ortamına aktardıklarında okulun etkililiğine katkı sağlarlar. Bu nedenle öğretmenlerin güçlendirilmesi okul etkililiğini etkileyen önemli bir faktör olarak görülmektedir (Wall & Rinehart, 1998).

Balyer, Kenan ve Yıldız'a (2017) göre öğretmenlerin güçlendirilmesi, okul politikalarının oluşturulması ve uygulanmasında karara katılmaları, öğretim sürecinde mesleki özerkliğe sahip olmaları, mesleğin değerini koruyarak öğretmenlerin statüsünün güçlendirilmesi, öz yeterliklerinin desteklenmesi, mesleğin çekiciliğinin artırılması ve yönetsel görevlerle gelişimlerinin sağlanmasıdır. Bu bağlamda öğretmen güçlendirme, öğretmenlere sorumluluk ve inisiyatif alma fırsatı ile birlikte öğretmenlere kendilerini geliştirme, öğretim materyalleri ve yöntemleri seçme gibi konularda karar verme yetkisi vermeyi ve öğretmenlerin işlerine sahip çıkmalarını sağlar. Buna bağlı olarak öğretmenlerin özgüveni artar ve öğretmenler işlerini daha etkili bir şekilde yürütmeye istekli olurlar.

Öğretmenleri güçlendirmenin, okulun gelişimine ve başarısına önemli katkıları bulunmaktadır (Sullivan, Strahan & Harper 1995). Güçlendirme uygulamaları öğretmenlerin motivasyonunu, iş tatminini, yaratıcılığını, iş birliği ve performansını etkilemekte böylece öğretim kalitesi ve öğrenci başarısı artmaktadır. Batra (2009) etkili eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sağlanmasında, okulun fiziki koşullarının iyileştirilmesi, öğretmen açığının giderilmesi ve programların öğrencilerin ihtiyaçlarına göre oluşturulması gibi düzenlemelerin zorunlu olduğunu diğer yandan öğretmenlerin güçlendirilmesinin

sağlanamadığı durumlarda söz konusu düzenlemelerin etkisiz kalacağını belirtmektedir. Bu durum öğretmenleri güçlendirmenin önemine dikkat çekmektedir. Okul müdürlerinin görev yaptıkları okullarda olumlu okul iklimi ve kurum kültürü oluşturma, demokratik yönetim anlayışını benimseme, çalışanlar arasındaki ilişkileri güçlendirme, etkin katılım, etkili iletişim ve iş birliğini sağlama, hizmet içi eğitimler ve fizikî altyapının iyileştirilmesi öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin artmasına katkı sağlamaktadır (İhtiyaroğlu, 2017). Bununla birlikte öğretmenleri güçlendirme, onların birbirleriyle iş birliği yapmasını ve deneyimlerini paylaşmasını sağlar. Olumlu çalışma koşulları, iş birliğine dayanan çalışma ortamı ve güçlü yönetim desteği, öğrenci öğretmen ilişkisi, öğretmenlerin iş tatminini ve verimliliğini artırmaya yarar sağlamaktadır (Gu & Day, 2013).

İhtiyaroğlu'na (2017) göre yapısal ve psikolojik güçlendirme algıları yüksek olan bireyler, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için daha isteklidirler ve kurumsal verimliliğin sağlanmasının bireysel ihtiyaçlarını karşılamada etkili olduğu inancına sahiptirler. Chebet (2013) psikolojik güçlendirmenin, öğretmenlerin performanslarını olumlu etkilediğini belirtmektedir. Öğretmenlere uzmanlıklarını geliştirecek fırsatlar sunulduğunda içsel motivasyonlarının, akademik iyimserliklerinin ve özerliğe bağlı güvenin büyük ölçüde arttığı görülmektedir (Colbert, Brown, Choi & Thomas, 2008; Frugo, Johnston, Mccauley & Navarro, 2016). Alan yazında araştırmaların bulguları; güçlendirme uygulamalarının öğretmenlerin motivasyon düzeyleriyle (Güneş, 2015; İhtiyaroğlu, 2017), öz yeterlikleriyle (Veisia, Azizifara, Gowharya & Jamalinesaria, 2015) ve örgütsel bağlılıklarıyla (Bogler & Somech, 2004) pozitif ve anlamlı ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bixby (2016) psikolojik güçlendirme, örgütsel bağlılık ve iş doyumu arasında güçlendirici liderliğin aracılığını test etmiştir. Araştırma sonuçları psikolojik güçlendirmenin güçlendirici liderlik arabuluculuğunda örgütsel bağlılığı artırdığını göstermektedir. Gümüş (2013) araştırmasında ilkokul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında orta düzeyde anlamlı ilişkinin olduğunu ve bu ilişkide psikolojik güçlendirmenin aracı rolü tespit etmiştir. Özdemir ve Gören'in (2017) bulguları, lider-ekip uyumunun ve psikolojik güçlendirmenin örgütsel bağlılık ve iş performansı üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğu yönündedir. Limon (2022) araştırma sonuçlarına göre; ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görevli okul müdürlerinin güçlendirici liderliği davranışları öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısıdır. Sonuç olarak okullarda öğretmenleri güçlendirme etkin bir şekilde uyguladığında; öğretmenlerin kendilerini mutlu hissedecekleri ve bu duygularını kuruma ve çalışma arkadaşlarına yansıtacağı buna bağlı olarak da okul

ortamında olumlu bir iklimin oluşabileceği, öğretmenlerin yöneticilerine duyduğu güven ve bağlılık duygularının artabileceği söylenebilir.

Mesleki İş Birliği

Son yıllardaki çalışmalar okullarda mesleki iş birliği kavramını, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini, müfredat uyumunu artırmak için kurdukları sosyal ağlar ve öğretmen liderliği modelini destekleyen tanımlar bağlamında yapılandırmaktadır. Sosyal ağlar bağlamında mesleki iş birliği, öğretmenlerin müfredatı geliştirmek, öğrenci öğrenmelerinde toplu sorumluluk almak ve öğretim için en iyi stratejiyi belirlemek için planladıkları faaliyetleri ifade etmektedir (Lee & Smith, 1996; Louis & Marks 1998; McLaughlin & Talbert, 2006). Howland ve Picciotto'ya (2003) göre mesleki iş birliği, öğretmenin kendisini geliştirebilmesi için bir yol sağlar. Ortaklaşa çalışma etkinliklerinde kurulan iş birliği, öğretmenlerin düşüncelerini açıkça ifade etmelerine olanak tanır ve öğretmenlere zayıf yönlerini ortadan kaldırma ve güçlü yönlerini meslektaşları ile paylaşma fırsatı sunmaktadır.

Mesleki iş birliğine yönelik farklı yaklaşımlar göz önünde bulundurulduğunda öncelikle bu çalışmada öğretmen iş birliğinden ne kastedildiğinin tanımlanması önemlidir. Bu çalışmaya dahil edilen mesleki iş birliği, öğretmenlerin güçlenerek liderlik sergiledikleri eğitim ortamlarının gayri resmi bir boyutudur. Bununla birlikte öğretmen iş birliği, güçlendirici liderlik davranışları ile birlikte öğretmen liderliğini destekleyen koşullar yaratabilir. Tschannen-Moran vd. (2000) liderliğe yönelik *yukarıdan aşağı* yaklaşımların, öğretmenlerin risk ve sorumluluk almasını kısıtladığı için öğretmen iş birliğini engelleyebileceğine dikkat çekmiştir (Katzenmayer & Moller, 2009). Bu doğrultuda mesleki iş birliğinin ve okul liderlerinin yetkilendirme, sorumluluk verme, beceri geliştirme, mentörlük, bilgi paylaşımı gibi destekleyici davranışlarının öğretmen *liderliğini* kolaylaştıran ve birbirlerini tamamlayan olgular olduğu söylenebilir.

York-Barr ve Duke'un (2004) öğretmen liderliğine ilişkin kavramsal çerçevesine göre mesleki iş birliği, etkileşimlerden ve görevlerden kaynaklanan öğretmen gruplarında gerçekleşen gayri resmi uygulamaları içermektedir. York-Barr-Duke (2004) öğretmen liderliği rolünün dört farklı boyutu üzerinde durmuştur. Birinci boyut, okul geliştirme kurallarının sınıf düzeyinde uygulanmasıyla ilgilidir. İkinci boyut, tüm öğretmenlerin söz sahibi olduğu ve değişimi sahiplendiği katılımcı bağlamla ilgilidir. Bu bağlama göre öğretmenlerin, liderlik davranışları sergiledikleri okullarda karar süreçlerine daha fazla

katıldıkları ve meslektaşlarıyla daha etkili bir iş birliği içinde oldukları ileri sürülebilir. Üçüncü boyut, okul gelişiminde öğretmen liderliğinin aracı rolüne odaklanır. Öğretmen liderler, iyileştirme amaçları için önemli bir uzmanlık ve bilgi temelidir. Dördüncü boyut karşılıklı uzmanlık ve bilgi paylaşımının gerçekleşmesi için bireysel anlamda öğretmenlerle yakın bağlantılar geliştirmektir. Bu çalışma, öğretmen iş birliğinin yapılandırılmasında öğretmen liderliği rolünün ikinci boyutuna odaklanmıştır. Daha özel olarak, çalışma, tüm öğretmenlerin söz sahibi olduğu ve değişimi sahiplendiği katılımcı bağlamla ilgilidir.

Harris ve Muijs'e (2003, s. 3-4) göre öğretmen liderliğinin önündeki ana engellerden biri, birçok okulda hala egemen olan *yukarıdan aşağıya* liderlik modeliyle ilgilidir. Herhangi bir okulda öğretmen liderliği olasılığı, okul müdürünün ve okul içindeki üst düzey yönetim ekibinin iktidarı öğretmenlere bırakıp bırakmadığına ve öğretmenlerin meslektaşlarının etkisini ne ölçüde kabul ettiğine bağlı olacaktır. Bu nedenle güven ilişkisi geliştirmeye çalışan ve okul genelinde liderliği ve özerkliği teşvik eden 'liderlerin liderleri' olmaları gerekmektedir. Öğretmen liderliğini üretmek ve sürdürmek sadece güçlendirme değil, aynı zamanda sürekli mesleki gelişim için zaman ve fırsatlar gerektiren bir durum olarak görülmektedir.

Danielson (2006) öğretmen liderliğini öğrencilerine eğitim vermenin yanında sınıfının dışında da etki gücüne sahip öğretmenlerin okulun eğitim ve öğretimle ilgili okul performansını artırmada diğerlerine enerji vermesi olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte öğretmen liderin burada üstlendiği rolün okul müdürü gibi bir lider rolü olmayıp, daha ziyade meslektaşlarını bilgilendirici ve ikna edici tarzda olduğunu belirtmiştir. Öğretmen liderler meslektaşları arasında eğitimde iyileştirme uygulamalarına teşvik etmek ve öğrenme çıktılarını geliştirmek için müdürler ve diğer okul yöneticileri ile iş birliği içinde çalışırlar. Öğretmenlerin meslektaşları ve okul yönetimi ile iş birliği içinde olmaları okul liderlerini yeniliğe teşvik etmede ve başarı için kültürler yaratmayı desteklemektedir.

Eğitim Örgütlerinde Mesleki İş Birliğinin Sonuçları

Öğretmenlerin çeşitli kariyer yapılarının desteklendiği ve mesleki gelişimine ve diğer öğretmenler ile aralarındaki iş birliğine dayalı çalışmalar öğrenmelerinin çok yönlü gelişimlerini destekleyen önemli unsurlardandır. Farklı disipliner becerilere sahip öğretmenler arasında güçlendirilmiş bir iş birliğinin sağlanması multidisipliner bir yaklaşımın teşvik edilmesi eğitimde etkili bilgi anahtarıdır (Levin, 2011). Harris ve

Chapman (2002, s. 40) öğretmenlerin okul gelişim sürecinde meslektaşlarını etkileme ve güdüleme, onlara rehberlik yapma, uzmanlık ve bilgi desteği sağlama, okulda etkili bir iletişim ve iş birliği ortamının hazırlanmasına katkı sağlama gibi rollerinin olduğunu ifade etmektedir. Fairman ve Mackenzie (2012, s. 64) lider öğretmenlerin mesleki iş birliğinin öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkilerini içeren modeline göre iş birliği öğrenci öğrenmesinde önemli etki yaratmaktadır. Middlewood ve Beer (2005) iş birliğine dayalı örgütsel öğrenme kültürlerini tanımlarken işbirlikçi kültürlerin gelişimine odaklanmaktadır. Danielson'a (2006) göre öğretmenlerin takım liderliği, bölüm başkanlığı ve program geliştirme görevlerindeki başarıları iş birliği düzeylerine bağlı olarak değişmektedir. Bununla birlikte öğretmen iş birliği, öğretim uygulamalarına, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve öğrenci öğrenmesine olumlu katkıda yapmaktadır (Fairman & Mackenzie, 2012, s. 64; Harris, 2005, s. 23)

Cranston ve Kusanovich (2016) etkin okul işlevinin her aşamasında mesleki iş birliğinin gerekli olduğunu ve okul gelişiminde pozitif etki yarattığını ileri sürmektedir. Okul liderleri, öğretmenleri okul içinde ve okulda iş birliği halinde çalışmaya ve işbirlikçi öğrenmeye teşvik etmede aktif bir rol oynayabilirler. Liderler okulda daha iyi okul kültürü oluşturmak için mesleki iş birliğini geliştirmek ve sürdürülebilirliğini sağlanmakla görevlidir. Bu nedenle okullarda iş birliğine dayalı olumlu örgüt ikliminin oluşturulması gereklidir. Okul gelişimi için fırsat yaratmak, örgütsel açıdan okulda değişiklikler yaratmak anlamına gelmektedir ve bu değişikliğin yolu öğretmen kadrosunun birbirlerinden öğrenip çalışabilecekleri profesyonel ortamlar oluşturmaktan geçmektedir. Okul müdürünün desteği, öğretmenler arasında iş birliğinin sağlanmasında ve öğrenci başarısının artırılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Buckner & McDowelle, 2000; Katzenmeyer & Moller, 2013; Özdemir & Kılınç, 2015). Ash ve Persall (2000, s. 15) mesleki iş birliğini oluşturan koşulları öğretmenlerin birlikte problem çözdükleri, paylaşımda bulundukları, birbirinden öğrendikleri ve öğretimi geliştirmeye yönelik planlar yaptıkları bir okul yapısına bağlamışlardır. Frost ve Harris (2003, s. 489) okulda rol ilişkilerinin, sorumlulukların, hesap verebilirlik ve kararlara katılıma yönelik fırsatların öğretmenlerin iş birliği yapma davranışları ile yakından ilişkili olduğunu ifade etmektedir.

Öz Yeterlik

Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel kuramına göre, bireylerin bilgilerini etkili bir şekilde kullanabilmesi için kendilerini yeterli ve bunun yanı sıra bilgisi ile güvende hissetmesi çok önemlidir. Sosyal bilişsel kurama göre birey, kendini ve çevresini kontrol altında tutmayı hedeflemektedir (Kaya, 2008). Bandura'ya (1997) göre, öz yeterlik yargıları genellikle düzey, güç ve genellenebilirlik olarak üç temel ölçek üzerinden değerlendirilir. Düzey, bireyin karşılaşacağını düşündüğü güçlüğün derecesini ifade eder (kolay, orta, zor gibi). Güç, bireyin başarı gösterme konusundaki inancıdır. Genellenebilirlik ise beklentilerin etki alanına ne derece yayılacağını gösterir; öğrenilenlerin ne kadar işe yarayacağından ne düzeyde emin olunduğu genellenebilirlik için örnek olarak verilebilir (Bandura,1997).

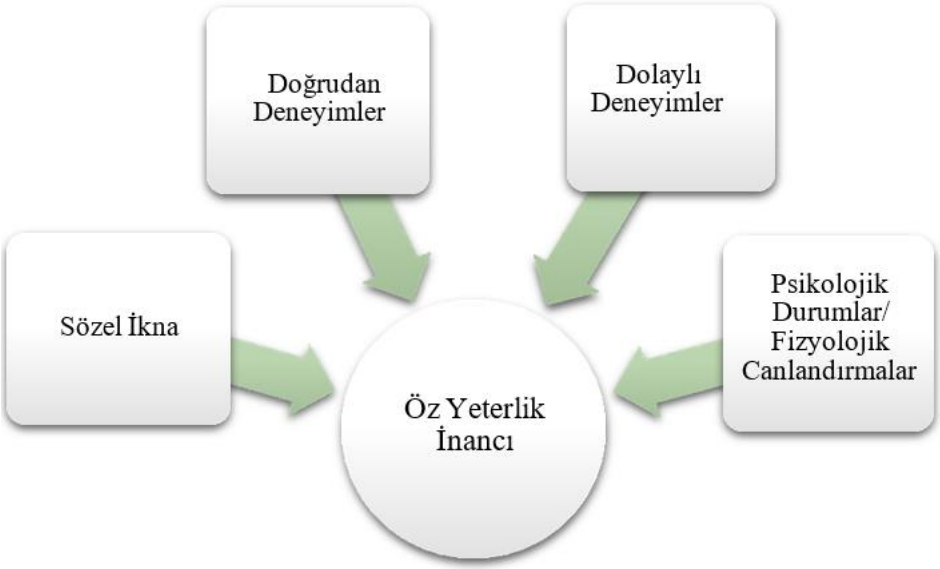
Öz Yeterlik Süreci

Öz yeterlik süreci, bilişsel, motivasyonel, duyusşal ve seçim olmak üzeri birbiri ile uyumlu dört süreci içerir (Bandura, 1997). Bilişsel süreçler, bireyin karar vermesine ve seçim yapmasına yardım eder (Valverde, Sovet & Lubart, 2007). Bu süreçte birey yeterliğine dair başarı senoryaları geliştirir (Bandura, 1994). Motivasyonel süreçler, bilişsel aktiviteye dayanan öz güdüleme ve amaçlı eylem yeteneği, bireyin öz motivasyonuna eylemleri için ön düşünmeler gerçekleştirmesini ve yetenekleri ile uyumlu hedefleri hayata geçirmesini sağlar (Bandura, 1994; Bandura, 1997). Bireylerin kendilerine olan inançları, işlerindeki başarıyı ve motivasyonlarını etkiler ve bu da öz yeterlik kavramının kapsamındadır. Öz yeterlik bilişsel, duygusal ve denetim süreçleri kapsamında bilişsel süreçlere göre davranışlar önsezilerle yönetilir ve hedefler öz yeterliğe göre belirlenir (Bandura, 1989). Öz yeterliği yüksek olan insanlar kendilerine daha yüksek hedefler belirlemeye ve bu hedeflere yönelik çalışmalar sarf etmeye çabalar. Bu çaba neticesinde de kendileri için pozitif sonuçları tasarlayabilir. Bu süreç bireylerin olaylara ve davranışlara yüklediği sebepler ile ilgilidir (Swanson, Dougall & Baum, 2012). Duygusal süreçlere göre insanların kendi yeteneklerine olan inancı ile sadece motivasyonu değil aynı zamanda yaşanan stres seviyesi ile yakından ilişkilidir (Bandura, 1989). Bireylerin yaşadığı olumlu ve olumsuz durumlar kişinin kendi hayatına bakışına yön vermektedir. Öz yeterlik duygusu ile zorlu ve tehdit edici faaliyetleri üstlenme becerisi doğru orantılıdır (Bandura, 1994; Bandura, 1997; Bandura, 2010). Duyuşsal süreçlerde, genel olarak liderlerin ve takipçilerin duygusal tepkileri etkilidir (Yammarino, Salas, Serban, Shirreffs, & Shuffler 2012).

Gist ve Mitchell'e (1992) göre öncelikle birey bir görevle karşılaştığında deneyimlerine dayanarak gerekli beceriye sahip olup olmadıklarını sorgulamakta, ardından bireysel ve çevresel olarak var olan olanakları ve sınırlılıkları değerlendirmektedir. Bu süreçler sonunda elde edilen bilgi, öz yeterlik inancının geliştirilmesinde kullanılabilir. Söz konusu görevi yerine getiren bireyin aldığı dönütler ve göreve ilişkin yansıtıcı düşünceleri, ustalık deneyimlerine ilişkin bilgi niteliğindedir. Kısaca bireyin yetenekleri, aldığı yardımlar, başarı ve başarısızlık deneyimleri, harcadığı çaba, modellerle benzerliği, davranışın zorluğu gibi bireysel ve çevresel faktörler bilişsel bir süreçten geçirilerek öz yeterlik inancını oluşturabilirler (Schunk, 2009).

Öz Yeterlik İnancının Kaynakları

Bandura'ya (1977) göre öz-yeterlik inancını geliştiren dört kaynak bulunmaktadır. Bunlar dolaylı ve doğrudan deneyimler, sözlü ikna ve fizyolojik canlandırmadır. Bu inanç kaynaklarından en önemlisi doğrudan deneyimdir. Bireyin doğrudan/birinci elden kazandığı deneyimler, öz-yeterlik için güçlü bir etki kaynağıdır ve olumlu her türlü deneyim bireyin yeterlik algısını yükseltir. Bireyin geçmiş yaşantılarındaki başarı ve başarısızlık deneyimleri motivasyonunu etkileyerek genel öz-yeterlik inancını üretmektedir (Chen, Gully & Eden, 2004; Smith, Kass, Rotunda & Schneider, 2006; Aypay, 2010). Dolaylı deneyim bireyin başkalarını gözlemleyerek, kendisi hakkında oluşturduğu algılamalardır. Sözel ikna, bireyler ikna edici önerilerle başarılı olabileceklerine karşı inanç geliştirirler. Ancak kalıcılığı olmamakla birlikte kolaylığı ve ulaşılabilirliği nedeniyle tercih edilen bir tekniktir. Psikolojik durumlar/fizyolojik canlandırmada, bireyin içinde bulunduğu duygu durumu önemlidir. Bireyin stresli, zorlayıcı/heyecanlı ve coşkulu hissettiği durumlarında yapacakları herhangi bir işle ilgili kendilerine yönelik geliştirdiği yeterlik düşüncesidir. Bireylerin fiziksel koşulları düzeltebilecekleri ve streslerini azaltabileceklerine dair olumlu yargıları yeterlik algılarını geliştirmelerinde önemli bir etmendir. (Bandura, 1977; Hoy & Miskel, 2015, s. 151; Zimmerman, 2000). Sosyal öğrenme kuramında da yer alan bir modelin davranışlarını, yaşantılarını, tecrübelerini ve bunların sonuçlarını gözlemleyerek öğrenme davranışları aynı zamanda öz yeterlik inancının temelinin oluşumunda karşımıza çıkmaktadır. Öz yeterliğe inancının kaynakları Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Öz yeterlik inancı kaynakları. Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University. https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692

Öğretmen Öz Yeterliği

Öz-yeterlik, bireylerin belirli bir eylemi başarılı bir şekilde gerçekleştirme yeteneklerine ilişkin inançlarını ifade eder (Bandura, 1997). Araştırmalar, öz yeterliğin eğitim, sağlık, spor ve iş dahil olmak üzere çeşitli ortamlarda insan başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğu iddiasını desteklemektedir (Bandura, 1997). Eğitim örgütlerinde yapılan araştırmaların sonuçları öğretmenlerin öz yeterliklerinin öğretim davranışlarını ve öğrencilerinin motivasyonunu ve başarısını etkilediğini göstermektedir (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Düşük öz yeterliğe sahip öğretmenler, öğretimde daha büyük zorluklar, daha yüksek düzeyde işle ilgili stres (Betoret, 2006) ve daha düşük düzeyde iş doyumu yaşarlar (Klassen vd., 2009). Öz yeterlik araştırmacıları, öğretmenlerin öz yeterliklerinin yetenek hakkındaki inançlarını yansıtacak şekilde işlevselleştirilmesi gerektiği ve bu nedenle *yapmaktan ziyade yapabileceği* şeklinde ifade edilmesi gerektiği konusunda aynı görüşlere sahiptirler. Bununla birlikte öz yeterlik bileşenleri genel bağlamda belirli bir bağlam veya işlev alanını yansıtmalıdır (Bandura, 1997). Öğretmenlerin yetenekleri hakkındaki inançları, öğretim stratejilerini uygulama, öğrenci davranışlarını yönetme ve öğrencileri öğrenme sürecine dahil etmek olmak üzere üç temel sınıflandırmada ele alınmaktadır. Benzer bir şekilde Dellinger, Bobbet, Olivier & Ellet, (2008) tarafından öğretmen öz yeterliği tanımı belirli bir durumda belirlenen hedefler çerçevesinde öğretim faaliyetlerini yerine getirmek için öğretmenin sahip olduğu

yeteneklerine inancı şeklinde ifade edilmiştir. Literatürdeki çalışmalarda öğretmenlerin öz yeterliğini yeterliğe değil yeteneğe odaklanma içsel inançlara değil dış etkilere odaklanma dahil olmak üzere hatalı kavramsallaştırılmış olsa da (Tschannen Moran & Woolfolk Hoy, 2001) Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği yeteneklere odaklanmaktadır. Bandura (1997), öz-yeterlik inançlarının bir kez sağlandıktan sonra değişmeyeceğini savunan araştırmacılar öğretmenlerin yeterlik inançlarının mesleki deneyimleri boyunca nasıl değiştiğine dair çok az kanıt bulunduğunu belirtmişlerdir (Tschannen-Moran vd., 1998, s. 238). Öğretmenlik deneyimi ile öğretmenlerin öz yeterliği arasındaki ilişki üzerine çeşitli sonuçlar veren birkaç çalışma yapılmıştır. (Ross, Cousins & Gadalla, 1996; Ghaith & Yaghi, 1997). Araştırmaların sonuçları deneyim ile öğretmen öz yeterliği arasında negatif anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. Woolfolk Hoy ve Burke Spero (2005), öğretmen yetiştirme programları sırasında ve öğretmenlik ilk yılının sonunda iki noktada öğretmenlerden veri topladıkları boylamsal bir çalışma yürütmüştür. Sonuçlar, öğretmen eğitimi sırasında öğretmenlerin öz yeterliklerinde önemli bir artış olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmada kapsamında da mesleki kıdeminin öz yeterlik algısını etkileyebilecek bir değişken olabileceği söylenebilir. Bununla birlikte Gibson ve Dembo (1984) öğretmenlerin zor öğrencilere başa çıkabilme inancını ölçmek için yaptıkları araştırmada yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin daha fazla çabayla bu öğrencilerin eğitilebilir olduklarına ilişkin görüşe sahip olduklarını tespit etmiştir. Bunun tersine öğretim konusunda öz yeterlik algısı düşük olan öğretmenler ise derse motive olmamış öğrenciler için yapabileceğinin çok az olduğuna inandıklarını vurgulamıştır.

Örgütsel Bağlılık

İş hayatında kurumların başarılı olabilmeleri için gerekli olan temel ön şartlardan biri de çalışanların kurumlarına olan bağlılık düzeyleridir. Örgütsel davranış, yönetim, sosyal psikoloji araştırmaları bu bağlılığı örgütsel bağlılık olarak tanımlamışlardır. Örgütsel bağlılık kavramı ilk olarak 1956 yılında Whyte tarafından incelenmiş sonrasında birçok araştırmacı tarafından incelemeler derinleştirilerek geliştirilmiştir (Whyte, 1956'dan aktaran Gül, 2002). Örgütsel bağlılık, örgütten ayrılabilme engelleri ile çalışanı örgüte bağlayan seçenekler arasında bir seçeneği gösterir (Dağlı, Elçiçek & Han, 2018). Bireyler işlerine ve örgütlerine karşı ne derecede olumlu tutum ve davranış sergilerse, bu süreçte örgütler de o

derecede güçlenecektir. Bu bağlamda örgütsel bağlılık örgüt için oldukça önemli bir kavram olarak yer alır (Bolat & Bolat, 2008, s. 76).

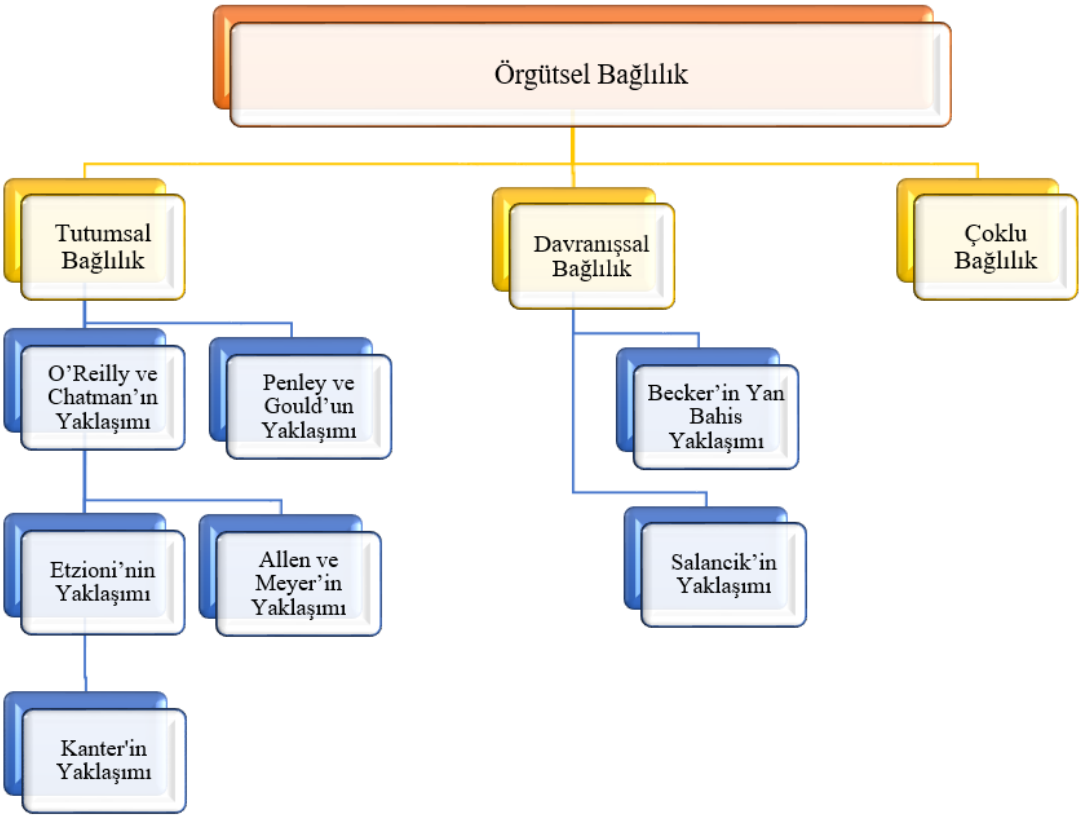
Örgütsel bağlılık, örgütsel davranış çalışmalarında önemli bir yere sahiptir, çünkü örgütsel bağlılık ile tutum ve davranışlar arasında ilişki bulunmaktadır (Koch & Steers, 1978). Örgütsel bağı güçlü olan bireylerin yüksek performans, yüksek iş devamlılığı, işe gecikme oranında azalma, yüksek verimlilik (Angle & Perry, 1981), ekstra çaba (Robbins & Judge, 2012, s. 77), örgütte uzun süre işe devam etme ve örgüt ile pozitif güçlü bir ilişki (Jones & George, 2021; Newstrom & Davis, 1993) kurdukları görülmektedir. Örgütlerine karşı bağlılık duyan çalışanların daha sıkı çalıştıkları, örgütte kalarak örgütü daha etkili hale getirmek için çaba gösterdikleri, örgütün iyiliğini artırmak için gözle görülür bir çaba sarf etmeye çalıştıkları belirlenmiştir (Slocombe & Dougherty, 1998, s. 469).

Örgütsel bağlılığın ölçülebilmesi için farklı ölçekler kullanılmakla birlikte literatürde en sık kullanılan Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilen örgütsel bağlılık ölçeği olmuştur. Allen ve Meyer'in (1990) örgütsel bağlılık modelinde örgütsel bağlılık; duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık alt boyutlarında ölçülmüştür. Bu modele göre duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık alt boyutlarının; psikolojik durumu yansıtma, birey ile örgüt arasındaki ilişkileri gösterme, örgüt üyeliğini sürdürme kararı ile ilgili olma ve işgücü devrini azaltıcı yönde etki gibi dört ortak özelliği vardır (Meyer & Allen, 1991). Meyer ve Allen (1993) örgütsel bağlılığı ilk önce duygusal ve devam bağlılığı olarak iki alt boyutta ele almışlar sonra, Weiner ve Vardi'nin (1980) önerdikleri normatif ya da ahlaki bağlılık olarak tanımlanan üçüncü bir boyutu da ilave etmişlerdir (Weiner & Vardi'den 1980 aktaran Wasti, 2000). Literatürde örgütsel bağlılık kavramının birçok yaklaşımla ele alındığı görülmektedir. Aşağıda bu yaklaşımlara ilişkin detaylı bilgi verilmiştir. Bu çalışma kapsamından Allen ve Meyer (1990) örgütsel bağlılık yaklaşımı temel alınmıştır. Buna göre örgütsel bağlılık duygusal, normatif (ahlaki) ve devam bağlılığı olmak üzere üç boyutta incelenmiştir.

Örgütsel Bağlılık Yaklaşımları

Alanyazında örgütsel bağlılığa ilişkin çeşitli sınıflandırmalar bulunmasına karşın, genel yaklaşım örgütsel bağlığın; tutumsal bağlılık, davranışsal bağlılık ve çoklu bağlılık yaklaşımları olmak üzere üç ana grupta incelenmesidir (Balay, 2000, s. 22). Şekil 3'te

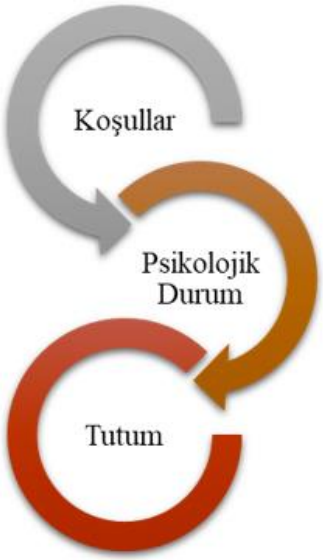
örgütsel bağlığa ilişkin yaklaşımlar sınıflandırılarak verilmiş ve her bir yaklaşıma ilişkin kuramsal bilgiler aşağıdaki başlıklarda ayrıntlı olarak açıklanmıştır.



Şekil 3. Örgütsel bağlılık yaklaşımları. İnce, M., & Gül, H. (2005, s. 26). *Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık*.

Tutumsal Bağlılık Yaklaşımları

Tutumsal bağlılık bireyin örgüt için kalma isteğinde olması, duygusal olarak örgüte bağlı kalmayı sembolize eder (Huselid & Day, 1991). Bu kavrama göre örgütsel bağlılık, kişinin iş ortamını değerlendirmesiyle bireyleri örgütlerine bağlayan doğal tepkinin sonucu olarak, örgütle özdeşleşmesi ve bireyin örgütte kendi isteği ile ilgili durumudur. Tutumsal bağlılık, bireylerin örgüte ait değerlerle uyumlu bir şekilde kendi sahip oldukları değerleri sürdürmesi ve uyum göstermesi yaklaşımıdır (Meyer & Allen, 1991). Bu bağlamda, tutumsal bağlılık çalışanların örgütleriyle olan ilişkilerine odaklanır. Bu yaklaşıma göre bireyin örgüte yönelik tutumu, koşullar ve psikolojik durum arasında etkileşim halinde olan yapılar olarak önem kazanmaktadır. Tutumsal bağlılık yaklaşımına ilişkin döngü Şekil 4'te gösterilmektedir.



Şekil 4. Tutumsal bağlılık süreci. Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review,1*, 61-89.

Tutumsal bağlılıkla ilgili literatürde en yaygın kullanılan yaklaşımlar; Kanter (1968), Etzioni (1975), O'Reilly ve Chatman (1986), Penley ve Gould (1988) ile Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilen yaklaşımlardır (Gül, 2002).

Kanter'in Yaklaşımı

Kanter (1968) örgütsel bağlılığı, çalışanların kurum içinde sahip oldukları deneyimlerine bağlı olarak adanmışlık duygusuyla örgütte kalmaları olarak ifade etmektedir (Kanter, 1968, s. 497) Bu yaklaşıma göre örgüt ile çalışanlar arasında üç farklı bağlılık türü mevcuttur. Bunlar devam bağlılığı, uyum bağlılığı ve kontrol bağlılığıdır (Kanter, 1968, s.498). Devam bağlılığı içindeki bireylerin örgütten ayrılma maliyeti, örgütte kalma maliyetinden daha yüksektir. Bireyler örgütte kaldıkça örgüte fayda sağladıklarına inanır ve sistemin sürdürülmesi için çabalarlar. Uyum bağlılığı/kenetleme bağlılığı, çalışanların örgütteki sosyal ilişkilere bağlı olarak örgütte kalmalarını ifade eder (Kanter, 1968, s. 499). Bu bağlılık yaklaşımında, kişi bir gruba veya gruptaki bazı kişi ve ilişkilere bağlılık gösterir. Örgütler, çalışanların bağlılığını artırmak için törenler düzenlemekte, çalışanların örgüte uyum sağlamasını önemsemekte ve örgüte yeni katılan üyeleri tüm örgüt üyelerine duyurarak desteklemektedir. Bu bağlılık aynı zamanda birleşme bağlılığı olarak da adlandırılmaktadır. İnce ve Gül'e (2005) göre uyum bağlılığına sahip çalışanlar sosyal ilişkilere bağlı olarak

kurumlarına karşı duygusal bir yakınlık hissederler (İnce & Gül, 2005, s. 32). Kontrol bağlılığında ise bireyler örgüt yönetimini ve örgütün normlarını önemsemekte ve bunları sürdürmek için örgütte kalma eğilimindedir (Kanter, 1968, s. 501). Bu bağlılık türü, çalışanların değerleri ile kurumun amacı ve değerleriyle uyum içinde olduğunda ortaya çıkmaktadır. Bunun için bireyler örgütün davranışlarını ve kurallarını ahlaki olarak doğru bulmalı ve söz konusu davranış ve kurallara uyum sağlamalıdır. Kanter'in (1968) ortaya koyduğu bu üç bağlılık türünün de farklı örgütsel sonuçları olmakla beraber birbirlerini etkilediği ve desteklediği söylenebilir. Örgütler çalışanların bağlılığı sağlamak için bu üç bağlılık türünü de çalışanlara kazandırması gerekmektedir (Coladarci, 1992).

Etzioni'nin Yaklaşımı

Etzioni (1975), örgütsel bağlılığı çalışanların örgüte olan bağlılıkları açısından üç farklı şekilde sınıflandırmıştır (Etzioni, 1975). Bu sınıflandırmada, örgütsel bağlılığın en olumsuz ucu negatif/yabancılaştırıcı bağlılık, ortada nötr/hesapçı bağlılık ve en olumlu ucu pozitif/moral/ahlaki bağlılık şeklinde yer almaktadır (Taş, 2017, s. 435). Aynı zamanda bu yaklaşıma göre örgütsel bağlılık kavramını *örgütsel katılım* olarak açıklamakta ve yabancılaştırıcı katılım, hesapçı katılım ve moral katılım olmak üzere üç boyutla ifade edilmektedir (Gül, 2002, s. 43). Negatif/Yabancılaştırıcı bağlılık, bireyin örgüte içten bir bağlılık duymadan, örgüte zorunlu olarak bağlı kalmasını ve örgütten ayrılmamasını ifade eder (Balay, 2000, s. 20). Çalışanlar, davranışlarının çeşitli etmenlerle sınırlandırıldığını hissettiklerinde yabancılaştırıcı katılımı sergileyebilir. Bu tür davranışı gösteren bir çalışan, örgütten ayrıldığında başka bir alternatifinin olmadığını düşünebilir. Bireylerin örgütte bulunmaları mecburi sebeplere dayanır (Lunenburg, 2012). Başka bir iş bulamama endişesi, ailevi nedenler veya bulunduğu şehirden ayrıldığında karşılaşabileceği zorluklar örgütte kalma nedenleri olarak değerlendirilebilir (Penley & Gould, 1988, s. 45). Nötr/Hesapçı bağlılıkta ise çalışanlar, örgüte sağladıkları katkıya karşılık olarak elde edecekleri çıkarlar ve ödüller nedeniyle bağlılık duyarlar. Bireyler nötr/hesapçı bağlılıkta, örgüte verdikleri katkıyı, örgütün kendilerine sunduğu faydalı imkanlar ve tarafsız bir şekilde yorumlarlar (Mowday vd. 1982, s. 21). Ahlaki/Pozitif/Moral bağlılığında çalışanlar, örgüt amaçlarını ve işlerini değerli olarak görmekte, ahlaki ve manevi açıdan örgüte bağlılık duymaktadırlar (Balay, 2000, s. 20). Bu bağlılık türünde çalışan, örgütün değer ve normlarını

içselleştirmektedir. Bu bağlılık türünde çalışanlar için, örgütün sağladığı olanaklar öncelikli bir belirleyici olmamakla birlikte bireyde bağlılığı oluşturan faktör işine verdiği önemdir.

O'Reilly ve Chatman'ın Yaklaşımı

O'Reilly ve Chatman (1986) örgütsel bağlılık kavramını bireyin örgüte psikolojik olarak bağlılığı olarak tanımlamış ve uyum, özdeşleme ve benimseme olmak üzere üç boyutta incelemiştir (O'Reilly & Chatman, 1986). Uyum boyutu, örgütte kalmayı bireyin dışsal ödüller elde etme amaçlı düzenlemesini ifade eder. Birey, örgüt içindeki davranışlarını örgütün ödül ve ceza sistemine uygun bir şekilde düzenlemekte ve sürdürmektedir (Balay, 2000, s. 23). Özdeşleme boyutunda ise birey, birlikte çalıştığı diğer çalışanlarla iyi ilişkiler kurma isteği taşır. Birey, tutum ve davranışlarıyla örgüt içi ve dışındaki çevrelere kendini ifade etme, iş doyumu sağlama, mesai arkadaşları ve diğer gruplarla uyumlu olma gibi özellikler göstererek örgütle özdeşleşir (Balay, 2000, s. 23). Örgütle özdeşleşmiş çalışanın iş doyumu ve örgütsel bağlılığı da yüksek olmaktadır. Benimseme boyutu ise bireyin bireysel değerleriyle örgütsel değerler arasındaki uyumu ifade eder. Birey, tutum ve davranışlarını örgütün ve örgütteki diğer çalışanların değerleriyle uyumlu hale getirerek bağlılık oluşturur (Gül, 2002). Bu, bireysel değerlerin örgütsel değerlerle içselleştirilmesiyle gerçekleşen bir bağlılık şeklidir. Uyum boyutunda çalışanlar için ödül maliyeti değerlendirmesi öne çıkarken, özdeşleme ve içselleştirme boyutları çalışanları örgütün beklentilerine yönlendirmektedir (Balay, 2000, s. 23).

Penley ve Gould'un Yaklaşımı

Penley ve Gould (1988), Etzioni'nin (1975) kuramının örgütsel bağlılığı açıklamak için oldukça uygun olduğunu belirtirken, karmaşık yapısı nedeniyle alanyazında yeterince ilgi görmediğini ifade etmiştir (Penley & Gould,1988). Etzioni (1975) bağlılık kuramında tek bir uyum sistemine ve buna uygun bir bağlılık türüne vurgu yapmaktadır, ancak örgütlerde farklı uyum sistemlerini ve bağlılık türlerini bir arada görmek mümkündür. Etzioni'nin (1975) modelindeki örgütsel katılım modelini temel alan Penley ve Gould (1988), örgütsel bağlılığı hem duyuşsal hem de araçsal bakış açısıyla ele almış ve ahlaki, çıkarcı ve yabancılaştırıcı bağlılık olmak üzere üç boyutta incelemişlerdir (Penley & Gould, 1988). Çıkarcı bağlılık boyutu, çalışanların örgütten ödül elde edecekleri için örgütsel çalışmalara katıldıkları, emek, bilgi ve birikimlerini örgütün amaçları doğrultusunda kullandıkları durumu ifade eder.

Bu boyutta birey ve örgüt arasında çıkar temelli bir alışveriş ilişkisi bulunmaktadır (Gül, 2002). Ahlaki bağlılık boyutu, çalışanın örgütün amaç, değer ve normlarını kabul etmesi, örgütsel hedeflere gönüllü ve sorumluluk içinde çalışması durumunu ifade eder. Bu tür bağlılıkta birey kendisini örgüt ile özdeşleştirmiştir ve örgütün başarısı veya başarısızlığında kendini sorumlu hisseder (İnce & Gül, 2005, s.38). Yabancılaştırıcı bağlılık boyutu, örgütün iç ve dış çevresinde kontrol sahibi olmadığını veya alternatif iş imkânlarının bulunmadığını düşünen bireyin örgüte bağlanma ihtiyacı duyması durumunu ifade eder. Bu tür bağlılık, birey ve örgüt arasında yabancılaşma hissine dayanan olumsuz bir ilişkiyi yansıtır (Gül, 2002).

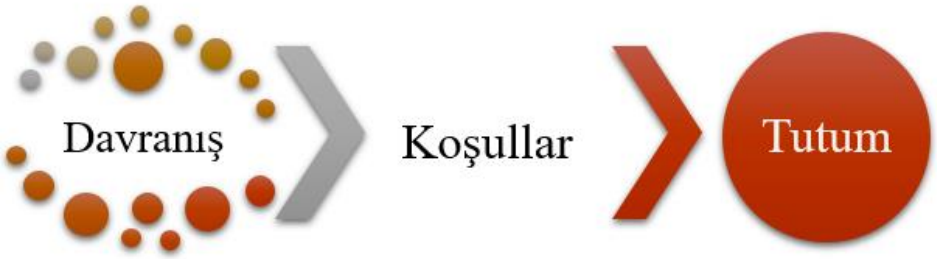
Allen ve Meyer'in Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı

Mowday vd.'nin (1982) bireylerin örgütlere olan bağlılıklarının ölçülebilir ve kavramlaştırılabilir olduğu konusundaki çalışmaları alan yazında büyük ilgi uyandırmıştır. Meyer ve Allen (1984) ise Mowday vd'nin (1982) çalışmasının temel alarak örgütsel bağlılığı, duygusal bağlılık ve devam bağlılığı olmak üzere iki alt boyutta sınıflandırmışlardır (Meyer & Allen, 1984). İlerleyen çalışmalarda Allen ve Meyer (1990) ve Meyer vd. (1993) örgütsel bağlılığı üç boyut olarak tanımlamışlardır. Bu bileşenler; çalışanların örgüte duygusal olarak bağlılık bileşeni tutumsal/duygusal bağlılık (attitudinal commitment), örgütten ayrılmanın ortaya çıkaracağı maliyet bileşeni devam bağlılığı (continuance commitment) ve örgütte kalmaya yönelik ahlaki sorumluluk duygusu bileşeni (normatif bağlılık-normative commitment) olarak adlandırılmıştır. Mevcut araştırma da örgütsel bağlılık Allen ve Meyer (1990) tarafından yapılan sınıflandırmaya göre incelenmiştir. Bu sınıflandırmaya ilişkin ayrıntılı açıklamaya örgütsel bağlılığın boyutları başlığında yer verilmiştir.

Davranışsal Bağlılık Yaklaşımları

Mowday vd. (1982) davranışsal bağlılığı, bireyin geçmişteki davranışları nedeniyle örgüte bağlılık duyma süreci olarak tanımlamaktadır. Davranışsal bağlılıkta, birey ve örgüt arasında karşılıklı bir alışveriş söz konusudur. Çalışan, örgütte kalmayı ve örgütsel hedeflere uygun bağlılık ifade eden davranışlar sergilemeyi tercih eder (Bayram, 2005). Bu bağlamda davranışsal bağlılığın temeli, bireyin kendi davranışlarına dayanır (Tekinarslan, 2019).

Yüksek davranışsal bağlılık gösteren çalışanlar, örgütün yaptığı faaliyetlere ve uygulamalara karşı bir bağlılık duyarlar (Gül, 2002; Meyer & Allen, 1991). Davranışsal bağlılık, çalışanın örgüt içinde sergilediği davranışlara uygun tutumlar geliştirmesi ve bu davranışları tekrarlama olasılığının artmasıyla gelişir (Bayram, 2005; Gül, 2002). Davranışsal bağlılık süreci Şekil 5 ile özetlenebilir.



Şekil 5. Davranışsal bağlılık süreci. Meyer, J. P., &Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. Human Resource Management Review, 1, 61-89

Literürde davranışsal bağlılık iki yaklaşımla incelenir. Bu yaklaşımlar, Becker (1960) ve Salancik (1977) tarafından geliştirilen bağlılık yaklaşımlarıdır ve bağlılık bireyin davranışlarını sürdürme eğilimini ifade etmektedir (Çöl, 2004).

Becker'in Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı

Becker (1960), davranışsal bağlılık yaklaşımını *yan-bahis kuramı* olarak adlandırılan teori bağlamında ele almaktadır (Becker, 1960). Yan-bahis kuramı, sosyal değişim teorisinden yola çıkarak örgütsel bağlılığı ekonomik temellere dayandırmaktadır. Bu kurama göre, çalışan örgüte gücünü, zamanını, bilgi ve becerisini vererek emek harcar ve karşılığında çeşitli kazançlar elde eder. Çalışan, örgüte yaptığı yatırımların karşılığını örgütten ayrıldığında kaybedeceğini düşünerek örgüte bağlı kalmayı tercih eder (Çöl, 2004; Liou & Nyhan, 1994). Bu bağlamda Becker (1960) örgütsel bağlılık yaklaşımı, çalışanın örgütte kalma isteğini, örgütten elde edeceği fırsatlar ve ödüllere dayandığı için Allen ve Meyer'in (1990) yaklaşımında devam bağlılığı bileşeni ile ilişkilendirilebilir.

Becker'in (1960) yan-bahis kuramına göre, bir birey örgütte çalışmaya başladığında, örgütteki süresi boyunca emekli aylığı, sosyal haklar gibi yan kazançlar elde ettiğini ve örgütten ayrıldığında bu yatırımları kaybedeceğini düşünür (Bayram, 2005; Çöl, 2004). Yatırımın önemiyle kişinin örgüte bağlılığı arasında doğrusal bir ilişki vardır. Yatırım

yapılan şey kişi için ne kadar değerliyse, kişinin örgüte bağlılığı da o derece artar ve örgütte kalmaya devam eder (Gül, 2002). Sonuç olarak bu yaklaşıma göre birey örgütten ayrılması durumunda yaptığı yatırımlardan elde edeceği tüm kazançları kaybedeceği söylenebilir.

Salanick'in Örgütsel Bağlılık Yaklaşımı

Salancik'e (1977) göre, çalışanın örgüte olan bağlılığının temel nedeni, bireyin davranışlarına dayanan sadakat ve ilgisiyle ilişkili olan inançlarıdır (Salancik, 1977). Bu yaklaşımında örgütsel bağlılık, bireyin davranışlarına olan bağlılığı olarak görülmektedir (İnce & Gül, 2005, s. 78). Yaklaşıma göre, bir bireyin tüm davranışlara aynı derecede bağlılık göstermediği savunulur. Birey davranışlarının belirli özellikleri, bağlılık düzeyini etkiler. Bu etki özellikle iş seçiminde kendini gösterir. Kişinin işini ve örgütünü seçerken verdiği karar, bağlılığını etkileyebilir. Bireyin davranışları, irade, ifade, değiştirilebilirlik ve kamuya açıklık gibi faktörlere bağlı olarak değişebilir (O'Reilly & Caldwell, 1981 aktaran İnce & Gül, 2005, s. 79). İrade faktöründe, bir kişinin davranışını isteyerek yapmasıyla zorlama yoluyla yapması arasında farklılıklar ortaya çıkmaktadır.

Çoklu Bağlılık Yaklaşımı

Çoklu bağlılık yaklaşımının temeli tutumsal bağlılık yaklaşımına dayanmaktadır. Reichers (1985), bireylerde örgütsel bağlılık yaratacak etmenlerin tek başına örgütsel amaç ve değerlerle açıklanamayacağını, daha kolektif bir yaklaşımın kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Örgütler bir bütünün aynı parçaları değildir, aksine farklı amaç ve değerlere sahip koalisyon temelinde oluşurlar (Reichers, 1985). Bu nedenle, örgüt içindeki farklı grupların belirlenmesi ve bu grupların örgütsel bağlılıklarının incelenmesi gereklidir. Önceki örgütsel bağlılık yaklaşımlarında, bağlılığın örgütün bütününe duyulduğu savunulurken, çoklu bağlılık yaklaşımında örgüt içindeki farklı öğelere farklı derecelerde bağlılık duyulabileceği kabul edilmektedir (Balay, 2000, s. 38). Çoklu bağlılık yaklaşımına göre, her bir çalışanın diğerlerinden farklı bir örgütsel bağlılık düzeyine sahip olduğu kabul edilir. Çalışanlar, üstlerine, astlarına, iş arkadaşlarına ve ilgili oldukları topluluklara karşı farklı bağlılıklar geliştirebileceği gibi, örgüt dışındaki meslek odaları ve sendikalara karşı da farklı bağlılık yaklaşımları sergileyebilirler (Becker, Billings, Eveleth & Gilbert, 1996; Gül, 2002).

Çoklu bağlılık yaklaşımının temelini bireysel farklılıklar oluşturur. Her bir bireyin diğerlerinden farklı bir şekilde bağlılık duyabileceği öngörülür. Bir çalışanın örgüte olan bağlılığı maddi nedenlere dayanabilirken, bir başkasının bağlılığı örgütten gördüğü yakın ilgi ve destekten kaynaklanabilir (Reichers, 1985). Çoklu bağlılık modelinde, örgütsel bağlılık, örgütü meydana getiren farklı iç ve dış etkenlerin birleşimi olarak ortaya çıkar. Çalışanlar, yöneticilerine, çalışma arkadaşlarına, müşteri gruplarına karşı farklı bağlılıklar geliştirebilirler. Örgüt teorisyenleri, örgüt üyelerini etkileyen farklı faktörlere odaklanırken, örgütün kendi dinamikleri ve doğasına yeterince çalışma yapmamışlardır. Örgütün doğası, etkin gruplar ve onların amaçları, bireylerin çoklu bağlılıklarının kaynağını oluşturur (Reichers, 1985).

Örgütsel Bağlılığın Boyutları

Literetürde örgütsel bağlılığın sınıflandırmasına yönelik farklı yaklaşımlar bulunmaktır. Örgütsel bağlılığın yapısına ilişkin olarak genel kabul gören yaklaşım Allen ve Meyer"in (1990) örgütsel bağlılık modelidir. Allen ve Meyer'in (1990) örgütsel bağlılık modeli duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Aşağıda bu yaklaşıma yönelik ayrıntılı bilgiler verilmiştir.

Duygusal Bağlılık

Duygusal bağlılık, bireylerin örgüte duygusal açıdan bağlılıkları, kendilerini örgüt ile özdeşleştirmeleri ve örgütsel süreçlere istekli katılımları ilişkilendirilebilir (Allen & Meyer, 1990). Bu bağlamda birey, bulunduğu örgütün değerlerini kabul ederek kurumun bir üyesi olarak kalmayı sürdürür. Başka bir deyişle, birey belirli bir hedefe yönelik davranışları veya eylemleri zorunluluk hissettiği için değil, sadece kendi isteğiyle gerçekleştirir. Kısaca duygusal bağlılık, kişilik özellikleri ve işle ilgili faktörlerle ilişkili olan bir tutumsal olgudur (Durna & Eren, 2005, s. 211). Bireyin örgütte kalmaya devam etmeleri zorunluluk değil tamamen *örgütte kalmak istemeleri* ile ilişkilidir. Söz konusu bağlanma özveri, sadakat, samimiyet ve aidiyet duygularıyla oluşur (Çetin, Basım & Aydoğan,2011). Meyer'e (1993) göre duygusal bağlılığı yüksek olan çalışanlar örgütte kalmayı istedikleri için orada kalır ve örgütün çıkarları için büyük çaba göstermeye isteklidirler. Bu nedenle, örgütlerde en çok istenen ve çalışanlara aşılanmak istenen bağlılık türlerinden biridir (Ölçüm-Çetin, 2004).

Devam Bağlılığı

Devam bağlılığı, bireyin örgütten ayrılması durumunda kaybedeceklerine bağlı olarak örgüt üyeliğini sürdürmesi durumudur (Meyer & Allen, 1991). Devam bağlılığı yüksek çalışanlar, iş alternatiflerinin az olması ve finansal veya diğer kayıplardan kaçınmak için örgüt üyeliğini sürdürürler. Bazı çalışanlar, başka bir iş bulamamaktan dolayı, bazıları ise işlerini sevme yerine zorlayıcı nedenlerden dolayı (sağlık sorunları, ailevi nedenler, emeklilik vb.) örgütte kalmaya devam eder. Bu tür çalışanlar istenmeyen davranışlar ve düşük performans sergileyebilecekleri için yönetim açısından sorun teşkil edebilirler (Çetin, 2004). Bu nedenle, devam bağlılığı örgütler için istenmeyen bir bağlılık türüdür. Devam bağlılığı hisseden çalışanlar, kendilerini sıkışmış hisseden ve fırsat bulduklarında örgütten ayrılabilecek durumda olan bireylerdir. Ancak, ayrılamayacaklarını hissetmeleri, işe karşı olumsuz tutum sergilemelerine neden olabilir (Doğan & Demiral, 2009, s. 62).

Normatif Bağlılık

Normatif bağlılık, bireyin örgütte çalışmaya devam etmek için ahlaki bir zorunluluk/sorumluluk hissetmesi durumudur (Meyer & Allen, 1991). Bireyler, örgüte karşı sorumluluklarının olduğuna inanır (Allen & Meyer, 1990). Normatif bağlılık, çalışanların örgüte dahil olmadan önce ve örgütte kaldıkları süre boyunca hissettikleri içselleştirilmiş normatif baskılardan etkilenir. Ayrıca, örgütün çalışanlara yaptığı yatırımlar ve harcamalar nedeniyle çalışan kendisini örgüte karşı bir borçlu olarak hissedebilir. Bu bağlılık türü, yalnızca çalışanın örgüte olan borcunu telafi etmesiyle sona erebilir (Meyer & Allen, 1991). Wiener (1982) bu boyutun kurallar ve düzenlemeler gibi kuruluşların biçimsel kontrol mekanizmalarına odaklandığını ve çalışanları arasında güçlü ve yaygın bir etki yarattığını belirtmektedir.

Yukarıda belirtilen üç bağlılık bileşeni, çalışanların örgütle olan ilişkilerini yansıtırken, örgütte kalma kararıyla ilgili psikolojik bir durumu ifade eder ve birey ile örgüt arasında ayrılma olasılığını azaltan bir bağ oluşmasına neden olurlar (İnce & Gül, 2005). Nitekim üç bağlılık türü de bireyi örgüte bağlar ancak bağlılığın örgüt açısından niteliği ve sonuçları farklı olabilir. Güçlü duygusal bağlılığa sahip çalışanlar istedikleri için, güçlü devam bağlılığına sahip çalışanlar ihtiyaç duydukları için ve güçlü normatif bağlılığa sahip çalışanlar ise işi gerçekleştirmek zorunda olduklarını için örgütte kalmaktadır (Allen & Meyer, 1990).

Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Örgütsel bağlılık ile ilgili literatüre dayanarak bağlılıkları yüksek olan çalışanların, örgütün amaç ve değerlerini kendi değer ve amaçları gibi benimsedikleri ve ögütün hedeflerinin gerçekleştirilmesi için daha fazla çaba harcadıkları söylenebilir. Bireylerin örgüt içindeki çabaları çok farklı etmenlerden etkilenebilmektedir. Söz konusu süreçte örgütsel bağlılığın oluşumunda etkisi olan unsurların genel anlamda örgütsel ve bireyel unsurlar olduğu görülmektedir. Bu unsurların birleşiminin örgütsel bağlılığı artırdığı, örgütsel bağlılığın da iş performansı, işe devam durumu, işgücü devri, stres gibi sonuçlarında da etkisinin olabildiği ifade edilmektedir (Valentine, Godkin & Lucero, 2002). Bu nedenle örgütsel bağlılık araştırmalarında genel kanı örgütün özelliklerden ve bireysel özelliklerden kaynaklı etmenlerin birlikte araştırılmasıdır. İlgili literatüre dayanarak örgütsel bağlılığı etkileyen bireysel ve örgütsel unsurlar aşağıda sıralanmıştır.

Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Bireysel Faktörler

Örgütsel bağlılıkla yürütülen pek çok araştırmada bireysel faktörler olarak tanımlanan, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi gibi değişkenler ile örgütsel bağlılık arasında ilişki bulunmuştur. Örgütsel bağlılık üzerinde cinsiyet faktörüne dair farklılıklar ele alan araştırmaların sonuçlarından farklı gerekçe ve nedenlerle kadın ve erkek çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerinin farklı olduğu görülmektedir. Buna göre kadın çalışanların erkeklere göre daha yüksek düzeyde bağlılık gösterdiğini bulgulayan araştırmaların sonuçları kadın çalışanların erkeklere kıyasla iş bulmalarının daha güç olması ve iş alternatiflerinin az olması sebepleriyle örgütlerine yüksek düzeyde bağlılık gösterme eğiliminde olduklarını göstermektedir (Aven, Parker & McEvoy, 1993; Mathieu & Zajac, 1990). Bunun aksine kadın çalışanların iş hayatında karşılaştıkları olumsuz tutumlar, ev ve iş yerinin getirdiği yoğunluktan kaynaklı stres, geleneksel yaklaşımların ve rol çatışmasının kadınlar üzerindeki etkileri bağlılık algılarını olumsuz etkilemektedir (İnce & Gül, 2005, s. 62).

Bireyin öğrenim durumu, bulunduğu örgütteki bağlılığına etki eden bir diğer önemli faktördür. Bireylerin öğrenim düzeyinin artmasına bağlı olarak alternatif iş olanakları ve örgütten beklentilerinin artacağı, bu durumunda bireylerin örgütsel bağlılık düzeyinde önemli ölçüde azalma meydana getireceği ifade edilmektedir (Çakır, 2001, s. 111). Bunun aksine eğitimle bağlılık arasında ters yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Angle & Perry, 1981, Gümüş, 2013). Bu görüşlerden farklı olarak Tsui, Egan ve O'Reilly (1992)

örgütsel bağlılık ve eğitim düzeyi arasındaki ilişkinin belirleyici olmadığını, ancak örgütteki diğer çalışanlardan farklı öğrenim seviyesine sahip kişinin elde ettiği statüden dolayı, mevcut örgütünde kalma eğilimini daha fazla olduğunu ileri sürmüşlerdir (Tsui, Egan & O'Reilly 1992, s. 568)

Çalışanlarda mesleki kıdem/çalışma yılı örgütsel bağlılığı etkileyen diğer bir bireysel faktördür. Örgütlerde bireyin çalışma süresinin artması ile birlikte iş ve iş yaşamını tanıyıp deneyim kazanması neticesinde beklentilerinin daha gerçekleşebilecek düzeyde olduğu görülebilmektedir (Gümüş, 2010; s. 53). Mesleki deneyimine ve kazanımlarına bağlı bireyin beklentilerini artırabilecek düzeye ulaşması bağlılığında önemli bir faktör olabilmektedir.

Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Örgütsel Faktörler

Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin bağlılığını etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bunlar, yapılan işin anlamlılığı, beceri çeşitliliği, öğretmen özerkliği, işbirliği, dönüt, iş doyumu, öğrenme fırsatları, kaynaklar, karara katılım, uygun öğrenme iklimi, iş stresi, gibi faktörlerdir (Balay, 2000 s. 127-141; Firestone & Pennell, 1993). Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesi, öğrenci profili, eğitim ve öğretim içeriği, pedagojik yaklaşımlar ve örgüt kültürü gibi birçok örgütsel özellik bakımından farklılaşmaktadır. Bu nedenle eğitim kademesi (ilkokul, ortaokul ve lise) sahip olduğu birçok özellik bakımından öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını etkileyebilir.

Örgütsel bağlılığı yüksek çalışanlara sahip bir örgüt, güçlü bir örgüt kültürüne sahip demektir (Çelebi, 2009, s. 112). Örgüt kültürünün olumlu olduğu çalışma ortamlarında çalışanların değerleri benimsedikleri, olumsuz örgüt kültürünün olduğu ortamlarda ise çalışanların örgütsel değerleri benimsemesinin pek olası olmadığından söz edilmektedir (Altınok, 2019, s. 3). Bununla birlikte örgütsel bağlılığı etkileyebilecek örgütsel faktörler arasında yönetim şekli, takım çalışması ve ödül sistemleri de bulunmaktadır. Örgütsel bağlılığı artırmayı sağlamanın bir diğer yolu ise çalışanların olumlu davranışlarını adil bir şekilde ödüllendirmektir. Bununla birlikte yönetim tarzı ve iş birliği örgtüsel bağlılığı sağlayan örgütsel faktörlerdendir.

Örgütsel Bağlılığın Sonuçları

Örgütsel bağlılığın birçok olumlu ve olumsuz davranışsal sonucunun olmasının yanı sıra iş tatmini, motivasyon, kararlara katılma ve örgütte kalma arzusu bağlılığın olumlu; iş değiştirme ve devamsızlık ise bağlılığın olumsuz davranışsal sonuçlarından bazılarıdır (İnce & Gül, 2005). Randall (1987) örgütsel bağlılıkla ilgili yaptığı araştırmada, bağlılık düzeylerini düşük, ılımlı ve yüksek olarak derecelendirmiş, bunların da kendi içinde çalışana ve örgüte yönelik anlamda olumlu ve olumsuz yanlarını değerlendirmiştir (Randall, 1987). Randall (1987) tarafından sınıflandırılan bağlılık düzeylerinin sonuçları aşağıda özetlenmiştir.

Düşük Örgütsel Bağlılığın Sonuçları

Düşük düzeyde örgütsel bağlılık, bireyin kendisini örgüte bağlayan güçlü tutum ve eğilimlerden yoksun olmasını ifade etmektedir (Balay, 2000, s. 61). Birey örgütün hedef ve değerlerini tam olarak kabullenip benimseyemediği veya bu hedef ve değerleri içselleştiremediği zaman düşük bağlılık gösterecektir. Düşük düzeydeki örgütsel bağlılığın birey, grup ve örgüt açısından farklı sonuçları bulunmaktadır. Düşük örgütsel bağlılık gösteren çalışanların örgütün amaç ve değerlerini kabullenme düzeyleri de düşük düzeyde olduğundan, çalışanların örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için yeterli çaba ve tutum sergilemediği, bu durumun da çalışanların örgütsel bağlarının zayıflamasına ve bağlılığa yönelik tutum ve davranışlardan uzaklaşmasına neden olduğu belirtilmektedir (Uğraşoğlu & Çağanağa, 2017).

Ilımlı Örgütsel Bağlılığın Sonuçları

Ilımlı düzeyde örgütsel bağlılık, birey deneyiminin güçlü fakat örgütle özdeşleşmenin ve bağlılığın tam olmadığı düzeydir. Bireyin örgütüne sınırsız sadakat duymadığı bağlılık türüdür. Randall'a (1987) göre, sınırlı sadakatin yaşandığı bağlılık düzeyindeki işgörenler, örgütün kendilerini yeniden şekillendirmesine karşı çıkmakta ve birey olarak kimliklerini korumak için çaba sarf etmektedirler (Akt. Çelebi, 2009). Orta düzey bir bağlılık gösteren kişi, sadakati ve toplumsal sorumluluğu arasında bir çatışma yaşayarak, örgüt içerisinde karasızlık ve verimsizlik gibi olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına neden olur. Bu tür bir bağlılık aynı zamanda kişinin durumsal hareket etmesine de neden olur. Bu bağlılık

düzeyinde, örgütün değerleri çalışanın değerleri ile tam olarak örtüşmese de örgütün sağladığı olanakların cazibesi kişinin bağlılığını devam ettirmesine neden olduğu ifade edilmektedir (Randall, 1987).

Yüksek Örgütsel Bağlılığın Sonuçları

Yüksek düzeyde örgütsel bağlılığın da hem olumlu hem de olumsuz sonuçları mevcuttur. Yüksek örgütsel bağlılığın bireysel olarak çalışanın işbaşında daha fazla çaba sarf etmesi, devamsızlığı azaltması, işgücü devri ve işe geç kalma gibi sonuçları etkilediği tespit edilmiştir (Gül, 2003). Diğer yandan Randall'a (1987) göre, yüksek örgütsel bağlılık düzeyi bazen, iş görenin gelişmesini ve hareketlilik fırsatlarını sınırlamaktadır. Bu durum aynı zamanda yaratıcılığı ve yenileşmeyi bastırmakta, gelişmeye karşı direnç oluşturmaktadır. Yüksek bağlılık düzeyi bazen de yaratıcılığın yok olması, iş dışı ilişkilerde fazla stres ve gerilim, zorlamayla sağlanan uyum, insan kaynaklarının etkisiz kullanımı gibi olumsuz sonuçları beraberinde getirmektedir (Randall, 1987 aktaran Doğan & Kılıç, 2007, s. 55). Kişinin örgüte yüksek düzeyde bağlılık göstermesi, örgütün işgücünün verdiği güven ile daha istikrarlı ve kararlı hareket etmesini sağlarken, bunun sonucunda çalışanların örgütün amaçlarını isteyerek kabul ederek daha verimli ürünler ortaya koymaya gayret ettikleri belirtilmektedir (Randall, 1987 aktaran Doğan & Kılıç, 2007, s. 55). Bununla beraber yüksek örgütsel bağlılık gösteren kişiler aynı zamanda yüksek iş bağlılığı da göstermektedirler. Bu kişilerin bireysel veya örgütsel görevlerinin temelinde, örgütü korumak duygusu hâkimdir. Sağlık mazeretleri dışında yüksek oranda devamsızlık göstermemeye gayret ederler (Balay, 2000, s. 98)

Güçlendirici Liderlik, Mesleki İş Birliği, Öz Yeterlik ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Teorik Temelleri

Bu araştırma güçlendirici liderlik, mesleki iş birliği, öz yeterlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi sosyal bilişsel kuramda ele almaktadır. Sosyal bilişsel teori özellikle örgüt ortamında insan davranışlarının anlaşılması, tahmin edilmesi ve değiştirilmesine yönelik yapılar sunan bir kuramdır (Bandura, 1995). Bu kurama göre insan davranışında, kişisel faktörler, örgütsel (çevresel) faktörler ve davranışın kendisi önemli birer belirleyici olmaktadır (Bandura, 1986). Bu kapsamda araştırma modelindeki güçlendirici liderlik ve

mesleki iş birliği değişkenleri *örgütsel (çevresel) faktörleri*, öz yeterlik değişkeni *kişisel faktörü* örgütsel bağlılık değişkeni ise *davranışı* temsil etmektedir. Ayrıca söz konusu kuramın dayandığı karşılıklı nedensellik ilkesi gereğince örgüt ortamında bireysel, örgütsel (çevresel) faktörler birbirlerini çift yönlü etkiler (Bandura, 1986). Karşılıklı nedensellik ilkesine ek olarak, sosyal bilişsel kuram, insanın öğrenmesinde dolaylı öğrenme, gözlemle öğrenme ve modelden öğrenme gibi ilkelerin etkili olduğunu varsayar (Bandura, 1986). Bu araştırma kapsamında düşünüldüğünde liderliği güçlendirmenin bir olgu haline geldiği ve mesleki iş birliğinin yaygın olduğu okullarda öğretmenler, bağlılık duygusu geliştirmelerini sağlayacak birçok doğrudan/dolaylı gözlemler ve modeller ile karşı karşıya gelebilirler. Diğer bir ifadeyle güçlendirici liderlik uygulamaları ve mesleki iş birliğinin öğretmenlerin öz yeterlik algılarını güçlendiren ve öğretmenlerin bağlılık davranışları sergilemelerini kolaylaştıran bir çevre oluşturabileceği söylenebilir.

Karşılıklı nedensellik ilkesine bağlı olarak güçlendirici liderler öğretmenlerin katkılarına değer verildiğini ve kuruluşun onların güven duygusunu önemsediğini gösterir. Bireyler, daha güçlü özdeşleşme ve bağlılık sergileyerek güçlendirici liderliğe karşılık vermeleri muhtemeldir. Ek olarak, güçlendirilmiş bireyler işlerine önemli ölçüde psikolojik kaynak sağlar (Spreitzer 1995; Thomas & Velthouse 1990). Psikolojik olarak güçlendirilmiş olmanın getirdiği anlam duygusu, güçlü bir bağlılıkla sonuçlanmaktadır (Bixby, 2016). Bu bağlamda işin çeşitli yönlerinden memnun olan bireylerde örgütsel bağlılığın daha yüksek olacağını ve bireylerin işlerine karşı artan bir anlam, kendi yeterlik, kaderini tayin etme ve etki duygusunun bu tatmin duygusunun bağlılığı oluşturacağı söylenebililir. Bu nedenle, öz yeterliğin ve örgütsel bağlılığın pozitif olarak ilişkili olabileceği ve güçlendirici liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki pozitif ilişkinin öz yeterliğin aracı rol oynadığı düşünülebilir. Güçlendirici liderlik olarak okul müdürleri yetki aktarımı, öz denetim sağlama ve çok yönlü gelişime destek sağlama davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öz yeterlik, bir görevde ustalaşmanın doğrudan deneyiminden, başkalarının başarılı performansını gözlemleyerek veya bir üst tarafından ifade edilen övgü ve teşvik yoluyla etkilenebilir (Bandura, 1986). Bireylerin karar verme süreçlerine daha fazla katılımı ve uygun davranışları modelleyen güçlendirici bir liderle daha yakın etkileşim, astlara öz yeterliklerini güçlendirecek birçok öğrenme fırsatı sağlamaktadır. Katılım ve etkiye eşlik eden bir kontrol deneyimi sonucunda çalışan kendisini işe ve örgütte karşı daha sorumlu hissettirebilir. Son olarak, güçlendirici liderlikle çalışanlar kararlar üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olabilmektedirler. Yine karar verme sürecine yüksek düzeyde katılım ve liderin

destekleyici davranışları çalışanların *varlıklarını* hissetmesini sağlamakta (Scandura, Graen & Novak 1986) ve *sayıldıkları* algısına işaret etmektedir (Pierce & Gardner 2004). Sonuç olarak, öğretmenlere yetki ve sorumluluk verildiğinde kendilerini daha yeterli hissetmelerinin, müdürlerin destekleyici davranışları ile mesleki gelişimini sağlamalarının, iş birliği içinde olmaları neticesinde öğretmenler mesleki yeterliklerini geliştirmelerine bağlı olarak okullarına daha fazla bağlılık duygusu geliştirebilirler ve böylece okulun etkililiğine ve başarısına önemli katkı sunabilirler.

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Güçlendirici liderlik, öz yeterlik, mesleki iş birliği ve örgütsel bağlılık ile ilgili yapılan çalışmalar yurt içi ve yurt dışı çalışmalar her bir değişken için başlıklarla incelenmiştir. Yurt içinde ve yurt dışında güçlendirici liderlik, mesleki iş birliği, öz yeterlik ve örgütsel bağlılık ile ilgili yapılan çalışmalar, mevcut çalışmanın benzer yönleri (ölçeklerin faktör yapısı, demografik değişkenler, benzer değişkenler arası ilişkiler vb.) göz önünde bulundurularak sunulmuştur. Aşağıda araştırmanın amacına uygun olduğu düşünülen ve söz konusu değişkenlere yönelik yürütülen çalışmalardan bazılarına yer verilmiştir.

Güçlendirici Liderlik ile İlgili Çalışmalar

Atik ve Çelik (2020) güçlendirici liderlik ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide okul müdürüne güven ve psikolojik güçlendirmenin dolaylı etkisini ortaya koymayı amaçlayan araştırmalarını Denizli ili merkez ilçelerinde (Merkezefendi ve Pamukkale) ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan 401 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada güçlendirici liderlik davranışlarını belirlemeye yönelik verilerinin toplanmasında Konczak vd. (2000) tarafından geliştiren Konan ve Çelik (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Okul Müdürü Güçlendirici Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin algıları, okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarını yüksek düzeyde sergilediği yönündedir. Bununla birlikte araştırmada güçlendirici liderlik uygulamalarının öğretmenlerin iş doyumunu olumlu yönde etkilediği, bu ilişkide güvenin ve psikolojik güçlendirmenin aracı etkisinin olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Balyer vd. (2017) okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmedeki rollerini inceledikleri araştırmalarını İstanbul ilinde görev yapan 20 öğretmenin görüşü üzerinden nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri okul yöneticilerinin güçlendirme sürecindeki rollerinin öğretmenlere kararlara katılma fırsatları sağlamak, statülerini iyileştirmeye yardımcı olmak, okulu daha çekici hale getirmek, güven ilkelerine dayalı ilişkiler ve öğretmenler arasında iyi iletişim kurmak olduğu yönündedir. Ancak araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini yeterince desteklememekte, öz yeterliklerini geliştirmemekte ve onlara kendi uygulamalarında özerklik koşullar sağlamamaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin güçlendirme sürecindeki en olumsuz görüşün yöneticilikte boş pozisyon olmasına rağmen siyasi kaygılar sebebiyle ilgili pozisyonlara getirilmedikleri temasıdır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre araştırmacılar, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonunda yetkilendirilerek güçlendirilmesinin merkez teşkilatının görevleri arasında ve yasal düzenlemeleri içeren kriterlere bağlı olması gerektiği yönünde öneriler sunmaktadırlar.

Çelik ve Konan (2021) okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ile öğretmenlerin öz yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmalarını Malatya ili merkez ilçelerinde (Battalgazi ve Yeşilyurt) ilkokul, ortaokul ve lise kademesinden görev yapan 438 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada güçlendirici liderliğe ilişkin verilerin toplanmasında Konczak vd. (2000) tarafından geliştiren Konan ve Çelik (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Okul Müdürü Güçlendirici Liderlik Ölçeği", öz yeterliğe ilişkin verilerin toplanmasında ise Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarından okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarını yüksek düzeyde sergiledikleri, öğretmenlerin güçlendirici liderliğin alt boyutlarından en olumlu algılarının yetki verme boyutunda en olumsuz algılarının ise destekleme boyutunda olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin *genel* öz yeterlik algıları yüksek düzeyde ve güçlendirici liderlik davranışları öğretmenlerin öz yeterliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Aynı zamanda araştırmada güçlendirici liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkinin olduğu, söz konusu ilişkide öz yeterliğin kısmi aracı rolünün bulunduğu tespit edilmiştir.

Dağlı ve Kalkan (2021) okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları araştırma, Hatay ili Antakya ilçesinde ilkokul ve ortaokul kademesinde görev yapan 260 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmada güçlendirici liderliğe ilişkin verilerin toplanmasında Konczak vd. (2000) tarafından geliştiren Konan ve Çelik (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Okul Müdürü Güçlendirici Liderlik Ölçeği", öz yeterliğe ilişkin verilerin toplanmasında ise Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen Çapa vd. (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarından okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarını yüksek düzeyde sergiledikleri, güçlendirici liderliğin alt boyutlarından en olumlu öğretmen görüşünün sorumluluk boyutunda en olumsuz görüşün ise destekleme boyutunda olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin *genel* öz yeterlik algıları yüksek düzeydedir. Aynı zamanda araştırmanın bulguları, güçlendirici liderlik davranışlarının öz yeterliğin anlamlı bir yordayıcı olduğunu öğretmen öz yeterliğin güçlendirici liderlik davranışları ve iş doyumu arasındaki ilişkide kısmi aracı etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Gümüş (2013) güçlendirici liderlik davranışları ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide psikolojik güçlendirmenin aracılık rolünü incelemeyi amaçladığı çalışmasını Ankara ili Merkez ilçelerinde bulunan ilkokullarda görevli 523 öğretmenle gerçekleştirmiştir. Araştırmanın güçlendirici liderliğe yönelik verileri Konczak vd. (2000) tarafından geliştiren araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Güçlendirici Liderlik Ölçeği", örgütsel bağlılığa yönelik veriler ise Meyer ve Allen (1991) tarafından geliştirilen "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ilkokul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarını orta düzeyde sergiledikleri, güçlendirici liderliğin alt boyutlarından en olumlu öğretmen görüşünün sorumluluk boyutunda en olumsuz görüşün ise yenilik için koçluk yapma (destekleme) boyutunda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin güçlendirici liderlik ve alt boyutlarına yönelik algılarının demografik değişkenler açısından incelendiği sonuçlar ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığını, ancak mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmanın olduğu göstermektedir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan örgütsel bağlılığa yönelik bulgular ise, ilkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algılarının kararsızım düzeyinde olduğunu, örgütsel bağlılığın alt boyutlarında en olumlu algının duygusal bağlılıkta en olumsuz algının ise normatif bağlılıkta olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte

güçlendirici liderlik örgütsel bağlılık ile anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ilişkili ve bu ilişkide psikolojik güçlendirme aracı rol üstlenmektedir. Ayrıca araştırmada ilkokul öğretmenlerinin güçlendirici liderlik davranışları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki en yüksek ilişkinin duygusal bağlılıkla güçlendirici liderliğin *destekleme* boyutunda (kendi başına karar verme, bilgi paylaşımı, beceri geliştirme ve yenilikçi davranışlar koçluk yapma) olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Ertürk (2022) okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmasını Bolu ilinde ilkokul kademesinde görev yapan 336 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada güçlendirici liderliğe ilişkin verilerin toplanmasında Konczak vd. (2000) tarafından geliştiren Konan ve Çelik (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Okul Müdürü Güçlendirici Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarından okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarını yüksek düzeyde sergiledikleri, öğretmenlerin güçlendirici liderliğin alt boyutlarından en olumlu algılarının sorumluluk boyutunda en olumsuz algılarının ise yetki verme boyutunda olduğu görülmektedir. Yine araştırma sonuçlarına göre güçlendirici liderlik, örgütsel vatandaşlık davranışları ile anlamlı pozitif ve yüksek düzeyde ilişkilidir ve güçlendirici liderlik örgütsel vatandaşlığın anlamlı bir yordayıcısıdır.

Karagözoğlu (2022) güçlendirici liderlik, örgütsel dayanıklılık ve öz yeterlik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasını Elazığ ili beş eğitim bölgesinde kamu ilkokullarında görev yapan 385 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada güçlendirici liderliğe ilişkin verilerinin toplanmasında Konczak vd. (2000) tarafından geliştiren Konan ve Çelik (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Okul Müdürü Güçlendirici Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarından okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarını yüksek düzeyde sergiledikleri, güçlendirici liderliğin alt boyutlarından en olumlu öğretmen görüşünün yetki verme boyutunda en olumsuz görüşün ise destekleme boyutunda olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bulgular, cinsiyet değişkenine göre sorumluluk ve destekleme boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğunu yetki verme boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre görüşlerinde yetki verme ve destekleme boyutlarında farklılık görülürken öğretmen görüşlerinde öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin öz yeterliklerinin örgütsel dayanıklılığı; güçlendirici liderliğinin ise öğretmenlerin öz yeterliğini ve örgütsel dayanıklılığını pozitif yönde anlamlı

bir şekilde yordadığını göstermektedir. Bununla birlikte güçlendirici liderlik ile örgütsel dayanıklılık arasındaki ilişkide öz yeterlik kısmi aracı rol oynamaktadır.

Koçak ve Burgaz (2017) güçlendirici liderlik davranışlarının psikolojik sözleşme üzerinde rolünü inceleyen çalışmayı Uşak ilinde lise kademesinde görev yapan 260 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın güçlendirici liderliğe yönelik verileri Konczak vd. (2000) tarafından geliştiren araştırmacılar tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Güçlendirici Liderlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin güçlendirici liderlik davranışlarına yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğunu ve bu algılarda cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılıkların olduğunu göstermektedir. Güçlendirici liderlik alt boyutlarından en olumlu öğretmen görüşü bilgi paylaşımı boyutunda en olumsuz görüşü ise yenilikçi performans için koçluk yapma boyutundadır. Araştırmanın sonuçlarına göre güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik sözleşmeye uyma düzeyleri arasında da anlamlı, pozitif ve güçlü bir ilişkidir. Bununla birlikte araştırmada yöneticilerin psikolojik sözleşmeye uyma ve güçlendirici liderlik davranışları sergileme düzeyleri, öğretmenlerin psikolojik sözleşmeye uyma düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Konan ve Çelik (2017) öğretmenlerin güçlendirici liderliğe yönelik algılarını belirlemeyi amaçlayan araştırmalarını Malatya ili merkez ilçelerinde (Battalgazi ve Yeşilyurt) ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan 321 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın güçlendirici liderliğe yönelik verileri Konczak vd. (2000) tarafından geliştiren araştırmacılar tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Güçlendirici Liderlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin güçlendirici liderlik davranışlarına yönelik algılarının yüksek düzeydedir. Söz konusu algılarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğu, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla daha olumlu algılara sahip oldukları tespit edilmiştir. Öte yandan öğretmenlerin güçlendirici liderliğe yönelik algılarında mesleki kıdem ve eğitim kademesi değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Konan ve Çelik (2018), Konczak vd. (2000) tarafından geliştirilen güçlendirici liderlik ölçeğini, Türkiye örnekleminde eğitim örgütleri için uyarlamıştır. Araştırma iki çalışma grubu ile yürütülmüştür. Birinci çalışma grubunu Malatya ilinde ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan 220 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçeğin Türkçe formunda farklı yapıda olabileceği göz önünde bulundurularak ikinci çalışma grubu DFA için 421

öğretmenden oluşmaktadır. Ölçeğin orjinali yetki, sorumluluk, kendi başına karar verme, bilgi paylaşımı, beceri geliştirme ve yenilikçi davranışlar için koçluk etme olmak üzere altı boyuttan oluşmaktadır. Konan ve Çelik (2018) tarafından yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının sonuçları, Türkiye örneklemini okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarının; yetki verme, sorumluluk ve destekleme (kendi başına karar verme, bilgi paylaşımı, beceri geliştirme ve yenilikçi davranışlar için koçluk etme) olmak üzere üç alt faktörde de toplandığını göstermektedir.

Konczak vd. (2000) güçlendirici lider davranışlarını tanımlamak ve ölçmek amacıyla güçlendirici liderlik davranışları ölçeği geliştirdikleri ve ilgili ölçeği kullanarak güçlendirici liderlik, psikolojik güçlendirme, örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişkiyi açıklamayı hedefleyen çalışmadır. Konczak vd. (2000) tarafından yürütülen çalışmada geliştirilen ölçek, güçlendirici liderlik davranışları *yetki devri, sorumluluk, kendince karar verme, beceri geliştirme, bilgi paylaşımı ve yenilikçi performans için koçluk* olarak altı alt boyuttan oluşmaktadır. Geliştirilen ölçek kullanılarak gerçekleştirilen çalışmanın bulguları güçlendirici liderliğin psikolojik güçlendirme aracılığı ile örgütsel bağlılığı ve iş tatmini açıkladığı göstermektedir.

Limon (2022) güçlendirici liderlik ve iş performansı arasında ilişkiyi ve bu ilişkide örgütsel bağlılığın aracı rolünü inceleyen araştırmasını, Türkiye'nin farklı illerinde kamu ve özel okullarda okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan 324 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın güçlendirici liderliğe yönelik verileri Konczak vd. (2000) tarafından geliştiren Koçak ve Burgaz (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Güçlendirici Liderlik Ölçeği" ile örgütsel bağlılığa yönelik verileri ise Meyer vd. (1993) tarafından geliştirilen Dağlı, Elçiçek ve Han (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ile toplanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin güçlendirici liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde olduğunu, örgütsel bağlılığa yönelik görüşlerinin ise orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte güçlendirici liderlik davranışları örgütsel bağlılık ile anlamlı, pozitif yönde orta düzeyde ilişkiliyken iş performansı ile düşük düzeyde ilişkilidir. Ayrıca okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları örgütsel bağlılık aracılığıyla öğretmenlerin iş performansını artırmaktadır.

Öğretmen Öz Yeterliği ile İlgili Çalışmalar

Aslan ve Kalkan (2018), öğretmenlerin öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenlere göre inceledikleri araştırmalarını Malatya ili Doğanşehir ilçesinde ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 164 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen Çapa vd. (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik ve öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik olmak üzere üç alt boyutta ve bazı demografik değişkenlere (cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim kademesi) göre incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin *genel* öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu, söz konusu algıların cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim kademesi (ortaokul ve lise) değişkenine göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Çoban, Özdemir ve Bellibaş (2023) müdürlere duyulan güvenin ve okul liderlerinin öğretime odaklı davranışlarının öğretmen iş birliği ve öğretmen öz yeterliği üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalarını Türkiye genelindeki resmi ortaokullarda görevli 614 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın öz yeterliğe ilişkin verileri van Woerkom (2003) tarafından Felemenkçe geliştirilen Geijsel vd. (2009) tarafından İngilizce'ye, araştırmacılar tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öz Yeterlik Ölçeği" , öğretmen iş birliğine yönelik verileri Geijsel vd. (2009), tarafından geliştirilen araştırmacılar tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmen İş Birliği Ölçeği" ile toplanmıştır. Bulgular öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve iş birliği düzeylerin yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin cinsiyeti ve öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerden daha olumlu öz-yeterlik algısına sahip oldukları, ayrıca mesleki kıdemin öğretmen öz-yeterliği üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin iş birliği içinde olmaları öz yeterlik duygularının geliştirmelerinde etkili olmaktadır. Ayrıca okul müdürlerinin öğretimi destekleyen davranışları ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişki de öğretmen iş birliğinin aracı etkisi bulunmaktadır.

Ermiş (2019) ilkokul öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasını Amasya ili Suluova 203 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın öz yeterliğe ilişkin verileri Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen Çapa vd. (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Bulgular öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek

düzeyde olduğunu ve söz konusu algılarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğunu, mesleki kıdem değişkenine göre ise anlamlı bir farklılığın bulunmadığını göstermektedir. Buna göre erkek öğretmenlerin öz yeterlik algıları kadın öğretmenlere kıyasla daha olumludur. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa yönelik algıları Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Wasti (2000) tarafından uyarlanan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ile belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu, öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının orta düzeyde olduğunu ve söz konusu algılar da cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Buna göre erkek öğretmenlerin *genel* örgütsel bağlılık algıları kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksektir. Ayrıca 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler,1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek örgütsel bağlılık algısına sahiptir. Bununla birlikte bulgular, öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı, pozitif yönde düşük düzeyde ilişkilerin olduğunu göstermektedir.

Gençtürk ve Memiş (2010), öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi bazı değişkenler açısından inceleyen çalışmalarını Zonguldak ili Ereğli ilçesinde resmi ve özel okullarda ilköğretim kademesinde görev yapan 373 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın öğretmenlerin öz yeterliğine ilişkin verileri Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen Çapa vd. (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik ve öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik olmak üzere üç alt boyutta ve bazı demografik değişkenlere (cinsiyet ve mesleki kıdem) göre incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlara göre, öğretmenlerin *genel* öz yeterlik algıları yüksek düzeydedir ve bu algılarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdem gruplarına kıyasla daha yüksek öz yeterlik algısına sahiptir. Aynı zamanda kıdem değişkeni ile öz yeterlik ve iş doyumu arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Gökyer (2019) lise öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini inceleyen araştırmalarını Elazığ ilinde merkez ilçelerinde bulunan resmi liselerde görevli 292 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen Çapa vd. (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, sınıf

yönetimine yönelik öz yeterlik ve öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik olmak üzere üç alt boyutta ve bazı demografik değişkenlere (cinsiyet ve öğrenim durumu) göre incelenmiştir. Bulgular öğretmenlerin *genel* öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu, söz konusu algıların cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenine göre farklılaştığını göstermektedir. Buna göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek öz yeterlik algısına sahiptir. Aynı zamanda araştırma sonuçları lisansüstü öğrenimine sahip öğretmenlerin lisans öğrenimine sahip öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Gökyer ve Bakcak (2018) ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerini inceleyen araştırmalarını Elazığ ilinde merkez ilçelerinde bulunan resmi ortaokullarda görevli 360 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen Çapa vd. (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik ve öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik olmak üzere üç alt boyutta ve bazı demografik değişkenlere (cinsiyet ve öğrenim durumu) göre incelenmiştir. Bulgular öğretmenlerin *genel* öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu, söz konusu algıların cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını göstermektedir. Buna göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek öz yeterlik algısına sahiptir. Öte yandan öğretmenlerin *genel* öz yeterlik algılarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Güngör-Seyhan (2015) kimya öğretmenlerinin iş doyumları, öz yeterlikleri, örgütsel bağlılıkları ve iş stresleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından inceleyen araştırmasını Sivas ili resmi liselerde görevli 52 kimya öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın öz yeterliğe ilişkin verileri Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen Çapa vd. (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa yönelik algıları ise Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilen, Meyer vd. (1993) tarafından revize edilen ve Türkçe'ye Wasti (2000) tarafından uyarlanan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ile belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öz yeterlik ve örgütsel bağlılık algılarında cinsiyete ve mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bununla birlikte araştırma da öz yeterlik ve örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki tespit

edilmezken öz yeterlik ile iş doyumu arasında anlamlı, pozitif ve düşük düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır.

Kılıç, Polatcan, Atmaca ve Koşar (2021) öğretmen öz yeterliği, akademik iyimserlik ve mesleki öğrenme arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmayı Karabük ili merkezinde bulunan ilkokul ve ortaokul kademesinde görev yapan 300 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın öz yeterlik ile ilgili verileri Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen Çapa vd. (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algıları, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik ve öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik olmak üzere üç alt boyutta incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarından öğretmenlerin *genel* öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu, öz yeterliğin akademik iyimserliğin ve mesleki öğrenmenin anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öz yeterlik ve mesleki öğrenme arasındaki ilişkide akademik iyimserliğin dolaylı etkisi bulunmaktadır.

Kurt (2009) okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan tez çalışmasını Ankara ilinde merkez ilçelerinde ilkokul kademesinde görev yapan 831 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın öğretmen öz yeterlik ilişkin verileri Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen Çapa vd. (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algıları bazı demografik değişkenlere (branş, cinsiyet ve mesleki kıdem) göre incelenmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin öz yeterlik algılarında cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğunu, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin öz yeterlik algılarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu bulguya göre mesleğin ilk yıllarında yüksek olan öz yeterlik algıları 6-10 yıl kıdem düzeyine ulaşıldığında düşmekte, 11-15 yıl kıdem grubunda tekrar bir artış göstermekte,16-20 yıl kıdem grubunda kısım azalmakta ve mesleğin son yıllarında öz yeterlik algısı en yüksek düzeye ulaşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre dönüşümcü liderlik stili öğretmen öz yeterliğin anlamlı bir yordayıcısıdır. Ayrıca öz yeterlik dönüşümcü liderlik ve kolektif yeterlik arasındaki ilişkide aracı rol oynamaktadır.

Kurt (2016) dağıtımcı liderlik, öğretmen öz yeterliği, öğrenen örgüt ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi model önerisi bağlamında inceleyen araştırmasını Ankara ili merkez ilçelerinde resmi ortaokullarda görev yapan 360 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın öğretmen öz yeterliğine ilişkin verileri Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen Çapa vd. (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öz yeterlik algıları yüksek düzeydedir. Ayrıca araştırma da öğretmenlerin okullarındaki mesleki iş birliği sürecine ilişkin görüşleri de incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin mesleki iş birliği algılarının yüksek düzeyde olduğunu, öz yeterlik ile mesleki iş birliği arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte dağıtımcı liderlik öz yeterliğin anlamlı bir yordayıcısıdır ve öz yeterlik, dağıtımcı liderlik ile öğretmen liderliğinin mesleki iş birliği boyutu arasındaki ilişkide tam aracı rol üstlenmektedir.

Sehgal, Nambudiri ve Mishra (2017) Hindistan'da 25 özel ortaokulda gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğretmen öz-yeterliği ile öğretmen etkililiği arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve bu ilişkide mesleki iş birliğinin ve müdür liderliğinin rolünü tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bulgular, öğretmen öz-yeterliği ile öğretmen etkililiği arasındaki pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğunun ve bu ilişkide mesleki iş birliğinin ve yönetici liderliğinin aracı rol üstelendiğini göstermektedir. Araştırmanın sonuçları okullar da öğretmenlerinin etkililiğini artırmak için öğretmenlerinin öz-yeterliklerini artırılması gerektiğine ve öğretmen iş birliği ile müdürlerin sergiledikleri liderlik davranışlarının önemine dikkat çekmektedir.

Szczesiul ve Huizenga (2014) Amerika Bileşik Devletlerinde altı aylık süre boyunca bir lisede ve bir ortaokulda görevli öğretmenlerle görüşerek ve ekip çalışmalarının gözlemleyerek okul liderlerinin öğretmen iş birliğindeki rollerinin ne olduğunu araştırmışlardır. Araştırmanın bazı bulguları yetkilere, kurallara ve standart çalışma ilkelerine aşırı güvenen müdürlerin öğretmenler arasındaki iş birliğini geliştirmek konusunda çok fazla çaba harcamadıklarını, bu durumunda öğretmenleri iş birliğinden uzaklaştırdığı ya da iş birliğinin öğretmenlerin yükünü artırdığıdır. Araştırmanın bir diğer bulgusu öğretmen iş birliğinde liderlik uygulamalarından ziyade en önemli unsurun öğretmenlerin gayri resmi liderlik kapasitedir. Bu bağlamda araştırmacılar okul liderlerine öğretmen iş birliğinde düşen rollerin liderlik kapasitesini geliştirecek vizyon ve amaçlar belirlemek olduğu ifade etmektedirler.

Tschannen-Moran ve Hoy (1998) öğretmen öz yeterliğini ilişkin teorik ve deneysel araştırmaları üzerinden bir model sunmayı amaçladıkları araştırmalarında öğretmen öz yeterliğin öğrencilerin öğrenmesi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ek olarak öğretmen öz yeterliği ile öğretmenlerin okullarda yeni uygulamalara uyum göstermeleri arasında güçlü bir ilişkiye olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca araştırma da öğretmen öz-yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasında pozitif bir ilişki olmasına rağmen, söz konusu kavramlar okul bağlamıyla farklı şekilde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada araştırmacılar öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliğinin farklı fakat ilişkili yapılar olarak kavramsallaştırılması gerektiğini dikkat çekmektedirler.

Yaz (2018) Öğretmenlerin öz yeterlik algısı ve öğretmen liderliği davranışı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasını Kastamonu il merkezi ve ilçelerinde resmi ortaokullarda görevli 502 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın öğretmen öz yeterliğine ilişkin verileri Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen Çapa vd. (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ile mesleki iş birliğine ilişkin veriler, Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen "Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Meslektaşlarla İş Birliği" alt boyutu ile toplanmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin *genel* öz yeterlik algılarının yüksek düzey olduğunu ve öğretmen algılarında cinsiyete, öğrenim durumuna ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olmadığını göstermektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre öğretmenlerin meslektaşlarla iş birliğine yönelik görüşleri yüksek düzeydedir ve söz konusu öğretmen görüşlerinde cinsiyete, öğrenim durumuna ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bununla birlikte araştırmanın sonuçları, öğretmen öz yeterliği ile iş birliği arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ilişkinin olduğunu ve öğretmenlerin *genel* öz yeterlik algılarının meslektaşlarla iş birliğinin anlamlı bir yordayıcı olduğunu ortaya koymaktadır.

Mesleki İş Birliği ile İlgili Çalışmalar

Cemaloğlu ve Savaş (2018) müdür destekleyici davranışları ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarını Kastamonu ili merkez ilçelerinde resmi ortaöğretim kurumlarında görevli 485 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğretmenlerin iş birliğine yönelik görüşleri Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen "Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Meslektaş İş Birliği" alt boyutu ile belirlenmiştir. Bulgular öğretmenlerin iş birliğine yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde olduğun ve söz konusu

görüşleri cinsiyete ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte araştırma sonuçları okul müdürü destekleyici davranışları sergileme düzeyi arttıkça öğretmenlerin mesleki iş birliği sergileme düzeyinin arttığını, müdür desteğinin mesleki iş birliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir.

Gümüş, Bellibaş ve Bulut (2013) ilköğretim okul müdürlerinin liderlik davranışları ve öğretmen iş birliği arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaları 2008 Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketinin (TALIS- The Teaching and Learning International Survey) Türkiye verileri ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada okul düzeyindeki bazı değişkenler (okul ve sınıf büyüklüğü, öğretmenlerin öğrenim durumu, deneyim yılı vb.) kontrol edilmiştir. Bulgular cinsiyete ve deneyime göre öğretmenlerin iş birliğine ilişkin görüşlerinde farklılaşmanın olduğunu; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, deneyimi fazla olan öğretmenlerin az olanlara göre daha olumlu algılara sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte araştırmanın sonuçlarından, okulun amaçlarını belirleme ve gelişimini planlama sürecine öğretmenlerin katılımını sağlayan ve okul amaçlarına ulaşması için öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen katılımcı ve destekleyici liderlik davranışlarının öğretmen iş birliğini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bunun aksine kurallar uyma konusunda öğretmenlere baskı yapan ve öğretmenlere kendi faaliyet alanlarındaki uygulamalarda özerklik sağlamayan bürokratik müdür davranışlarının öğretmen iş birliğinin olumsuz etkilemektedir.

Gün (2021) okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları, öğretmenlerin mesleki iş birliği ve kolektif sorumluluk olmak üzere üç okul düzeyindeki değişkenin ortaokul öğrencilerinin akademik başarısı ile ilişkisini inceleyen araştırmasını Ankara ilinde resmi ortaokullarda görev yapan 400 öğretmen görüşü ve 1246 öğrencinin akademik başarı puanı ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın mesleki iş birliğine yönelik verilerin toplanmasında Demir (2014) tarafından geliştirilen "Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Mesleki İş Birliği" alt boyutu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde olduğunu, söz konusu görüşlerde cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığını ancak mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğunu göstermektedir. Bu bulguya göre mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin görüşleri mesleki kıdemi az olan öğretmenlere göre daha olumludur. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre öğretmenlerin öğretim liderliği, mesleki iş birliği ve

kolektif sorumluluğa ilişkin algıları arasında anlamlı, pozitif önde ve orta düzeyde ilişki bulunmaktadır ve öğretmen iş birliği ile öğrenci başarısı doğrudan ilişkidir.

Honingh ve Hooge (2014) ilk ve ortaokullarda gerçekleştirdikleri araştırmalarını, öğretmenlerin iş birliği düzeylerini ve iş birliğini sağlayan koşulları belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmacılar öğretmenlerin iş birliğini açıklayabileceği düşünülen okul ve öğretmen özelliklerini araştırdıkları çalışmalarının bulguları öğretmen iş birliğinin hem örgütsel çerçeveden hem de öğretmenlerin kişisel özelliklerinden etkilendiği yönündedir. Araştırmanın sonuçlarından ilköğretim okullarında öğretmen iş birliğinin, çoğunlukla öğretmenlerin kararlara katılma algılarından, öğrencilerin performanslarından, okul lideri desteğinden etkilendiği görülmektedir. Öte yandan ortaokullarda okul lideri desteği öğretmen iş birliğini sağlamak bağlamında daha çok etkili olmaktadır.

Oldaç ve Kondakçı (2020) öğrenci başarısı, paylaşılan liderlik, kolaylaştırıcı okul yapısı, mesleki iş birliği ve akademik iyimserlik değişkenleri arasındaki ilişkiyi okul etkililiği modeli bağlamında inceleyen araştırmasını Adana ilinde resmi ortaokullarda görev yapan 426 öğretmenin görüşü ve 23053 akademik başarı puanı ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın mesleki iş birliğine yönelik verilerin toplanmasında Demir (2014) tarafından geliştirilen "Öğretmen Liderliği Ölçeğinin Mesleki İş Birliği" alt boyutu kullanılmıştır. Bulgular öğretmenlerin mesleki iş birliği algıların yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte paylaşılan liderlik, kolektif öz yeterlik ve mesleki iş birliği arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ilişki bulunmaktadır. Ayrıca araştırmanın bulguları öğretmen iş birliği ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ortaya koymuştur.

Savaş (2021) öğretmenlerin mesleki öğrenme ile bazı bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasını Kastamonu ilinde kamu ilkokul ve ortaöğretim görev yapan 801 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın mesleki iş birliğine yönelik verileri Liu, Hallinger ve Feng (2016) tarafından geliştirilen Türkçe'ye Gümüş, Apaydın ve Bellibaş (2018) geliştirilen "Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeğinin Mesleki İş Birliği" alt boyutu toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde olduğunu ve söz konusu öğretmen görüşlerinde cinsiyet, öğrenim durumu ve eğitim kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Bu bulguya göre 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamasının 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı biçimde yüksektir. Araştırmanın bir diğer

bulgusuna göre öğretmenlerin öz yeterlik algıları yüksek düzeydedir. Bununla birlikte iş birliği ve öz yeterlik arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Yakut-Özek ve Büyükgöze (2023) dağıtımcı liderlik ve iş doyumu arasındaki ilişkiyi ve bu ilişki de mesleki iş birliğin ve öz yeterliğin aracı rolünü inceleyen araştırmalarını 19089 öğretmenin görüşlerini içeren 2018 Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketinin (TALIS) Türkiye verileri ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki iş birliği algıları orta düzeydedir. Bunun yanı sıra dağıtımcı liderlik, mesleki iş birliği ve öz yeterlik arasında anlamlı pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre dağıtımcı liderlik öğretmen iş birliğinin ve öz yeterliğin anlamı bir yordayıcısıdır ve dağıtımcı liderlik ile iş doyumu arasındaki ilişkide öz yeterliğin ve mesleki iş birliğinin düşük aracı etkisi vardır.

Örgütsel Bağlılık ile İlgili Çalışmalar

Balçık (2018) örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmasında Örgütsel bağlılığın alt boyutlarında duygusal bağlılık en yüksek, devam bağlılığı en düşük düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa yönelik algıları ise Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Wasti (2000) tarafından uyarlanan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ile belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarında cinsiyete ve eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu bulguya göre mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin duygusal bağlılık algıları mesleki kıdem az olan daha yüksektir. Regresyon analizi sonuçlarına göre ise psikolojik güçlendirme algısı, öğretmenlerin duygusal, devam ve normatif bağlılığının anlamlı bir yordacısıdır.

Bıçak (2021) okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasını Ordu ilinde bulunan resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 546 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa yönelik algıları ise Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilen ve tarafından uyarlanan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ile belirlenmiştir. Araştıranın sonuçları öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının orta düzeyde olduğunu, örgütsel bağlılığın alt boyutlarında en yüksek öğretmen bağlılığın duygusal bağlılıkta en düşük bağlılığın ise normatif bağlılıkta olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte cinsiyet değişkenine göre

sadece duygusal bağlılık alt boyutunda anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmenlerin okullarına olan duygusal bağlılıklarının, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre yöneticilerin motivasyonel dil kullanımları arttıkça, öğretmenlerin okul örgütüne olan bağlılıkları da artmaktadır.

Demirçelik (2017) okul müdürlerinin liderlik stilleriyle öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasını Kayseri ilinde resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 500 öğretmenle gerçekleşmiştir. Araştırmanın örgütsel bağlılığa ilişkin verileri Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilen; Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından yeniden gözden geçirilen ve Baysal ve Paksoy (1999) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri arttıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri artmaktadır.

Devos, Tuytens ve Hulpia (2014) Belçika'da 46 ortaokuldaki 1.495 öğretmenin görüşleri üzerinden okul müdürlerin liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve bu ilişkide paylaşılan liderliğin bileşenleri olarak öğretmen iş birliğinin ve karara katılmanın aracı rolü belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada kurulan yapısal eşitlik modellemesine göre müdür liderliğinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisinin, müdür yardımcılarının ve öğretmen liderlerin liderliği, liderlik ekibi içindeki iş birliği ve öğretmenlerin katılımcı karar verme yoluyla aracılık ettiğini göstermiştir. Araştırmanın sonuçları müdürler, müdür yardımcılarını ve bir lider olarak öğretmen okulu yönetimine katılmaya teşvik etmeli, okul liderlik ekibinin (müdür yardımcıları) diğer üyeleriyle işbirlikçi bir şekilde yönetmeli ve öğretmenleri okul karar alma sürecine katılmaları için yetkilendirmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Ayrıca sonuçlar, esas olarak liderlik ekibi düzeyindeki iş birliğinin, öğretmenlerin okula bağlılığı ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

Özdemir ve Gören (2017) liderlik ekibi uyumu, psikolojik güçlendirme ve performans ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı rolünü inceleyen araştırmalarını Ankara ilinde kamu okullarında görev yapan 407 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örgütsel bağlılığa yönelik verilerin toplanmasında Mowday vd. (1979) tarafından geliştirilen ölçeğin Efeoğlu (2006) tarafından uyarlanan Türkçe'ye uyarlanan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve psikolojik güçlendirme algılarının

orta düzeyde olduğu göstermektedir. Ayrıca bulgulardan öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ilişkinin olduğu da görülmektedir.

Tekben (2019) ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdürlerin kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmayı Ankara ilinde merkez ilçelerinde resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 405 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örgütsel bağlılığa ilişkin verileri Allen ve Meyer (1984-1997) tarafından geliştirilen; Baysal ve Paksoy (1999) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarından katılımcı öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları orta düzeyde olduğu ve öğretmenlerin okullarına en yüksek duygusal boyutta, en az ise normatif bağlılık boyutunda bağlı oldukları görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin genel bağlılık algılarında mesleki kıdemlerine ve öğrenim durumlarına göre değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmazken cinsiyet değişkenine göre farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre örgütsel bağlılığın geneli için kadınların ortalaması erkeklerin ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir.

BÖLÜM IV

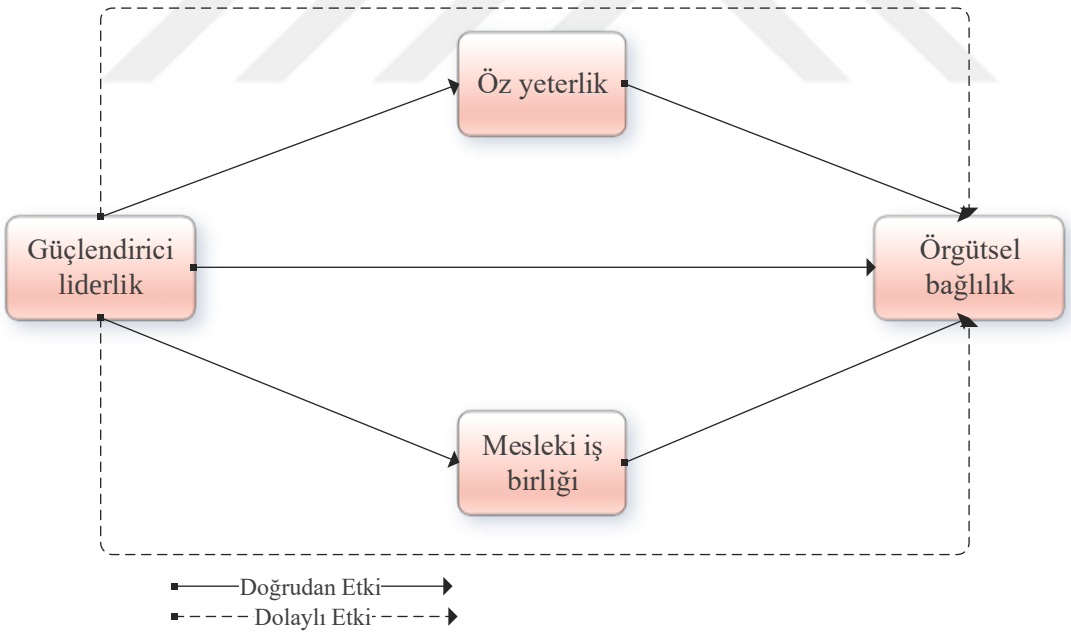
YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeline, araştırma modelinin teorik temeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplama sürecine, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ve verilerin analizine dair ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Güçlendirici liderlik, öz yeterlik, mesleki iş birliği ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla yürütülen bu araştırma, ilişkisel araştırma yönteminde tasarlanmıştır. İlişkisel araştırma yöntemi, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek ve olası sonuçları tahmin etmek için kullanılır. İlişkisel taramanın *betimsel, yordayıcı ve model testi* olmak üzere üç türü bulunmaktadır (Özdemir, 2018). Betimsel ilişkisel tarama, değişkenler arası ilişkiyi ve ilişkinin düzeyini hesaplar. Bu tarama türünde bir değişkendeki değişimin diğer değişkenler üzerindeki yansıması gözlemlenmeye çalışılır (Büyüköztürk, 2012). Yordayıcı ilişkisel tarama bir değişkenin henüz bilinmeyen değerini, o değişkeni tanımlayan ve gözlenebilen değişkenler aracılıyla tahmin etmeyi amaçlar. Değeri henüz bilenmeyen, tahmin edilmeye çalışılan yordanan (ölçüt) değişken bağımlı değişken, bu değişkeni tanımlayan gözlenebilen değişkenler ise yordayıcı bağımsız değişkendir. Yordayıcı ilişkisel tarama araştırmalarında, bağımsız değişkende meydana gelen değişimlerin bağımlı değişkendeki değişimlerin ne kadarını açıkladığına odaklanılır (Özdemir, 2018). İlişkisel tarama desenlerinin bir diğer türü de model testidir. Model testi, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiye yönelik, kuramsal temele dayalı olarak kurulan modelin test edilmesidir (Özdemir, 2018). Bu araştırma ilişkisel tarama türlerinden model testi ile yürütülmüştür.

Araştırmada biri bağımlı (örgütsel bağlılık) üçü bağımsız (güçlendirici liderlik, öz yeterlik ve mesleki iş birliği) olmak üzere dört değişken vardır ve değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik, sosyal bilişsel kurama dayalı olarak kurulan model test edilmiştir (Şekil 6). Aynı zamanda model de örgütsel bağlılığı dolaylı yoldan etkileyebileceği varsayılan öz yeterlik ve mesleki iş birliği aracı değişkenler (mediatör) olarak tanımlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada yapısal eşitlik modelinden de yararlanılmıştır. Yapısal eşitlik modelleri ölçülen ve gizil değişkenler arasındaki *nedensel* ilişkileri sınamada kullanılan kapsamlı bir istatistiksel yaklaşımdır (Bowen & Guo, 2011). Yapısal eşitlik modeli tahmin modelindeki değişkenler arasındaki yordayıcı-yordanan yapısal ilişkisini, faktör analizindeki gizil faktör yapılarıyla birleştirir. Aynı zamanda değişkenlerin aralarındaki ilişkilerin derecelerini de ortaya koyan bir çalışmadır (Jöreskog & Sörbom,1996; Sümer, 2000; Şimşek, 2007). Yapısal eşitlik modeli kuramsal yapı ile bağlantılı pek çok değişken arasındaki nedensel ilişkileri eş zamanlı olarak incelemeye olanak sağlar (Bowen & Guo, 2011). Bu yolla yapının dayandığı kuram açısından beklenen ilişkilerin gözlenip gözlenemediği konusuna açıklık getirilmektedir. Araştırmanın kavramsal modeli Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Güçlendirici liderlik, mesleki iş birliği, öz yeterlik ve örgütsel bağlılık ilişkisine yönelik kavramsal model.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2021-2022 yılında Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) yer alan ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma evreninde yer alan ilçelerin seçilme nedeni, Ankara ilindeki öğretmenlerin birçoğunun söz konusu ilçelerdeki okullarda görev yapıyor olmasıdır. Bu ilçelerde yer alan resmi ilkokul, ortaokul ve lise sayılarına ve bu kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin sayısına Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü web sitesinde (http://ankara.meb.gov.tr/) yer alan Eğitim İstatistikleri sayfasından ulaşılmıştır (AIMEM, 2022). Araştırmanın evrenine ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Evreninde Yer Alan Okul Türleri ve Okul Türlerine Göre Öğretmen Sayıları

İlçe adı	İlkokul		Ortaokul		Lise	
	Kurum	Öğretmen	Kurum	Öğretmen	Kurum	Öğretmen
Altındağ	55	1.392	48	1.376	13	530
Çankaya	79	1.768	70	2.374	36	1.885
Etimesgut	32	1.458	35	1.920	11	711
Gölbaşı	30	403	26	542	7	241
Keçiören	58	2.488	61	3.033	20	1.020
Mamak	76	1.930	65	2.011	16	714
Pursaklar	15	438	16	581	5	88
Sincan	44	1.657	48	2.136	9	536
Yenimahalle	58	1.683	57	2.269	18	1.073
Toplam	447	13.217	426	16.242	135	6.798

Kaynak: Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge Birimi (2022)

Tablo 1 incelendiğinde Ankara ili merkez ilçelerinde 447 ilkokul 426 ortaokul, 135 lise olmak üzere toplam 1.008 eğitim kurumu bulunmaktadır. Bu araştırmanın evrenini ilkokullarda görev yapan 13.217, ortaokullarda görev yapan 16.242, liselerde görev yapan 6.798 olmak üzere toplam 36.257 öğretmen oluşturmaktadır. Evrende bulunan elemanların tamamına ulaşmak mümkün olmadığı için araştırmanın, evrenden seçilen örneklem

üzerinden yürütülmesine karar verilmiştir. Örneklemin evreni temsil gücünü hesaplamada güven aralığı %95 ve hata payı .05 olarak kabul edildiğinde 40.000 birimlik evreni temsil edecek olan minimum örneklem sayısı 380 olarak hesaplanmaktadır (Krejcie & Morgan, 1970). Bu doğrultuda araştırmaya %95 güven aralığında en az 380 öğretmenin alınması uygun görülmüştür. Diğer yandan örneklem büyüklüğünün belirlenmesi ile ilgili örneklemin mümkün olduğunca geniş tutularak evrendeki etki veya ilişkilerin gözden kaçma olasılığını azaltılması önerilmektedir (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Bu kapsamda örneklem hacmini mümkün olduğunca geniş tutmak için her bir eğitim kademesindeki öğretmelerin evrendeki temsil yüzdelerine de dikkate alınarak 700 öğretmene ulaşılması planlanmıştır. Eğitim kademesine göre öğretmenlerin evrenin temsil yüzdeleri ve hedeflenen örneklem sayısı Tablo 2'de verilmiştir

Tablo 2

Eğitim Kademesinde Evren ve Örnekleme İlişkin Sayı ve Yüzdeler

Eğitim kademesi	Evren	Evreni temsil yüzdesi (%)	Hedeflenen örneklem (n=700)
İlkokul	13.217	36	252
Ortaokul	16.242	45	315
Lise	6.789	19	133
Toplam	36.257	100	700

Tablo 2 incelendiğinde eğitim kademesine göre öğretmen sayılarının evrenin temsil oranları ilkokul kademesi için %36 (13.217÷36.257×100) ortaokul kademesi için %45 (16.242÷36.257×100) lise kademesi için %19 (6.789÷36.257×100) olarak hesaplanmıştır. Bu kapsamda 700 kişilik örneklem için 252 ilkokul öğretmenine 315 ortaokul öğretmenine, 133 lise öğretmenine ulaşılması hedeflenmiştir.

Araştırmanın örnekleme yöntemi iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntemde evrendeki alt grupların evrendeki ağırlıkları oranında örneklemde temsil edilmeleri amaçlanmakta, alt evrenlerden birim çekme işlemi basit yansız örnekleme ile gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013, s. 86). Tabakalı

örnekleme yöntemi, her bir tabakanın örnekleme yansımasının önemli olup olmamasına göre oranlı ve oransız olmak üzere iki türlü yapılır (Özen & Gül, 2007). Bu araştırmada tabakalı örneklem yöntemlerinden oranlı tabakalı örnekleme tercih edilmiştir. Oranlı tabakalı örnekleme türünde tabakalardan seçilen bireylerin sayısı grubun evrendeki büyüklüğü ile orantılıdır (Christensen vd., 2015). Mevcut araştırmada öğretmenlerin değişkenlere (güçlendirici liderlik, öz yeterlik, mesleki iş birliği ve örgütsel bağlılık) yönelik algılarının eğitim kademesine göre değişebileceği düşüncesinden hareketle ilçelerdeki okullar; ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere üç tabakaya ayrılmıştır.

İkinci aşamada araştırmanın evreni oluşturan dokuz ilçenin her birinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerden hangilerinin örnekleme alınacağı basit seçkisiz yöntemle belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, örnekleme seçilen her bir ögenin istatistiksel olarak aynı şansa sahip olduğu ve tamamen rastgele seçildiği yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2013, s. 96). Bu doğrultuda her bir ilçede bulunan ilkokul, ortaokul ve lise kademesindeki okullara numara verilerek bilgisayar ortamına aktarılmış ve seçimler yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmaya katılması planlanan öğretmen sayıları ve okulların evrendeki temsil oranları da dikkate alınarak 23 ilkokul, 27 ortaokul ve 20 lise olmak üzere 70 okuldan toplanan verilerin yeterli olacağı düşünülmüştür. Her bir ilçede belirlenen okulların ve katılımcı öğretmenlerin sayıları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Araştırmanın Örneklemine Alınan İlkokul, Ortaokul ve Liselerin İlçelere Göre Dağılımı ve Öğretmen Sayıları

İlçe adı	İlkokul		Ortaokul		Lise	
	Ulaşılan okul sayısı	Katılımcı öğretmen sayısı	Ulaşılan okul sayısı	Katılımcı öğretmen sayısı	Ulaşılan okul sayısı	Katılımcı öğretmen sayısı
Altındağ	2	28	3	20	2	13
Çankaya	4	37	5	38	3	24
Etimesgut	2	20	2	32	3	16
Gölbaşı	3	24	4	15	2	11
Keçiören	2	32	3	43	3	21
Mamak	2	16	3	33	2	10
Pursaklar	3	18	2	26	1	10
Sincan	2	25	2	41	2	17
Yenimahalle	3	28	3	39	2	20
Toplam	23	228	27	287	20	142

Tablo 3 incelendiğinde araştırmanın örneklemini Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan 70 okul ve bu okullarda görev yapan 657 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve eğitim kademesi değişkenlerine ilişkin veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Kategori	Alt kategori	Frekans *(f)*	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	401	61
	Erkek	256	39
Öğrenim durumu	Lisans	376	57
	Lisansüstü	281	43
Mesleki kıdem	1-9 yıl	212	32
	10-19 yıl	196	30
	20-29 yıl	173	26
	30 yıl ve üzeri	76	12
Eğitim kademesi	İlkokul	228	35
	Ortaokul	287	44
	Lise	142	21
	Toplam	657	100

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 401'i (%61) kadın 256'sı (%39) erkektir. Öğrenim durumu değişkenine göre katılımcı öğretmenlerin 376'sı (%57) lisans mezunu, 281'i (%43) lisansüstü mezunudur. Mesleki kıdem açısından bakıldığında, 1-9 yıl arası mesleki kıdemi olanlar 212 (%32), 10-19 yıl arası mesleki kıdemi olanlar 196 (%30), 20-29 yıl arası mesleki kıdemi olanlar 173 (%26), 30 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olanlar 76 (%12) kişidir. Katılımcı öğretmenlerin 228'inin (%35) ilkokul kademesinde 287'sinin (%44) ortaokul kademesinde,142'sinin (%21) ise lise kademesinde görev yaptığı görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama aracı olarak belirlenen Okul Müdürü Güçlendirici Liderlik Ölçeği (OMGLÖ), Mesleki İş Birliği Ölçeği (MİÖ), Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (ÖÖYÖ) ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ) mevcut araştırmada kullanılabilmesi için ilk olarak ölçekleri geliştiren ve uyarlayan araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır (EK-1). Daha sonra araştırmanın etik olarak uygunluğu Gazi Üniversitesi Etik Kurul Komisyonunda 08.03.2022 tarihli toplantısında görüşülmüş olup, etik uygunluk beyanı 25.03.2022 tarihinde E.317209 sayılı

yazı ile araştırmacılara bildirilmiştir (EK-2). Gazi Üniversitesinden alınan etik kurul izni sonrasında başvurulan Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü 04.04.2022 tarih itibari ile (E-14588481-605.99-47130229) araştırma için uygulama izni vermiştir (EK-3). Gerekli izinlerin alınmasının ardından ilçelerde belirlenen okullarda ilgili yönetici ile görüşülmüş ve ölçeklerin uygulanabileceği uygun bir zaman belirlenmiştir. Veri toplama işlemi, birinci aşamada 2021-2022 ikinci dönemi 15.04.2022 ile 10.06.2022 tarihleri arasında ikinci aşaması ise 2022-2023 birinci dönemi 13.09.2022 ile 13.01.2023 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Bu zaman aralıklarında belirlenen görüşme tarihlerinde okullardaki öğretmenlere ulaşılmış ve ilk olarak araştırma hakkında gerekli açıklamalar (araştırmanın amacı, önemi, etik onayı ve elde edilen verilerin gizliliği) yapılmıştır. Daha sonra ölçekler araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenlere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğretmenlerin ölçeklere yanıt verme süreleri 10 ila 15 dakika arasında değişmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirmeye uygun olanları uygulama yapılan okul numarasının kodlu olduğu kapalı zarf ile verilerin analiz programında işleneceği tarihe kadar saklanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı kişisel bilgi formu, Okul Müdürü Güçlendirici Liderliği Ölçeği, Mesleki İşbirliği Ölçeği, Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği, Örgütsel Bağlılık Ölçeği olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır (EK-4). Aşağıda veri toplama aracına ilişki açıklamalar ayrı başlıklar halinde ayrıntılı olarak verilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu araştırmanın alt problemlerinde ihtiyaç duyulan katılımcı öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine ilişkin bilgilerin istendiği sorulardan oluşmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlere cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve eğitim kademesi ilişkin sorulara yanıt vermeleri istenmiştir.

Okul Müdürü Güçlendirici Liderlik Ölçeği (OMGLÖ)

Okul müdürlerinin güçlendirici lider davranışlarına ilişkin öğretmen algılarını belirlemek amacıyla Konczak vd. (2000) tarafından geliştirilen, Konan ve Çelik (2018) tarafından

Türkçe'ye uyarlanan Okul Müdürü Güçlendirici Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. İlk olarak 7 boyut 18 madde olarak geliştirilen ölçek birinci örneklemle gerçekleştirilen geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonucunda 6 boyut, 17 maddeye düşürülmüştür (Konczak vd., 2000). Bu boyutlar; yetki verme, sorumluluk, kendi başına karar verme (3 madde), bilgi paylaşımı (2 madde), beceri geliştirme (3 madde), yenilikçi performans için koçluk etmedir(3 madde). Araştırmacılar tarafından yapılan analizlerde altı boyutun Cronbach's Alpha değeri 0.82 ile 0.90, faktör yükleri ise 0.55 ile 0.91 arasında değiştiği rapor edilmiştir. Konan ve Çelik'in (2018) tarafından yapılan Türkçe'ye uyarlama çalışmasında ölçeğin yetki verme (1., 2. ve 3. maddeler), sorumluluk (4., 5. ve 6. maddeler) ve destekleme (7., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15., 16. ve 17. maddeler) olmak üzere 3 alt boyut 17 maddede toplandığı görülmüştür. Yetki verme boyutu için Cronbach's Alpha değeri 0.76, sorumluluk alt boyutu için 0.82 ve destekleme alt boyutu için 0.80 ve ölçeğin geneli için 0.79 olarak rapor edilmiştir. Yine aynı çalışmada maddelerin t değerlerinin anlamlı olduğu ve 5.32 ile 10.52 arasında değerler aldığı görülmüştür. Bu değerler ölçekteki maddelerinin geçerliklerinin yüksek olduğu ve ayırt edici olduğunu göstermektedir (Konan & Çelik, 2018). Ölçek; hiçbir zaman (1), nadiren (2), ara sıra (3), çoğu zaman (4), her zaman (5) olmak üzere beşli Likert şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte yer alan maddelere örnek olarak, "Okul müdürüm, istenen sonuçlara ulaşmam için gerekli bilgiyi benimle paylaşır.", "Okul müdürüm öğrencilerimin performanslarından beni sorumlu tutar." ve "Okul müdürüm, yeni beceriler geliştirmem için bana sık sık fırsatlar sağlar." ifadeleri verilebilir. Ölçeğin kullanımı için gerekli izinler elektronik posta aracılığı ile alınmıştır.

Mesleki İş Birliği Ölçeği (MİÖ)

Öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla Demir (2014) tarafından geliştirilen üç boyutlu Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeği'nin Mesleki İş Birliği alt boyutu kullanılmıştır. Mesleki iş birliği boyutu 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; hiçbir zaman (1), nadiren (2), ara sıra (3), çoğu zaman (4), her zaman (5) olmak üzere beşli Likert şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin bu boyutunun orijinaline ait Cronbach's Alpha katsayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bu boyutunun faktör yük değerlerinin 0.75 ile 0.86 arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Ölçeğin maddelerine örnek olarak "Bu okulda öğretmenler birbirlerine problemlerini çözmede yardımcı olurlar.", "Bu okulda öğretmenler birbirlerinin çalışmalarından etkilenirler." ve "Bu okulda öğrendiğimiz yeni fikir ve

yöntemleri meslektaşlarımızla paylaşırız.” verilebilir. Ölçeğin kullanımı için gerekli izinler araştırmacıdan elektronik posta aracılığı ile alınmıştır.

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (ÖÖYÖ)

Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen Çapa vd. (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik (1., 2., 4., 6., 9., 12., 14. ve 16. maddeler), öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlik (7., 10., 11., 17., 18., 20., 23. ve 24. maddeler) ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik (3., 5., 8., 13., 15., 16., 19. ve 21. maddeler) olmak üzere 3 alt boyut 24 madde oluşmaktadır. Ölçek maddeleri yetersiz (1-2), çok az yeterli (3-4), biraz yeterli (5-6), oldukça yeterli (7-8) çok yeterli (9) arasında değişen 9’lu Likert tipinde derecelenmiştir. Ölçeğe ait Cronbach's Alpha katsayıları öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik boyutunda 0.82; öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz yeterlik boyutunda 0.86 ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik boyutunda 0.84, ölçeğin tamamı için 0.93 olarak rapor edilmiştir. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri 0.49 ile 0.74 arasında değerler aldığı görülmektedir (Çapa vd., 2005). Ölçeğin maddelerine örnek olarak “Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?”, “Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?” ve “Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?” verilebilir. Ölçeğin kullanımı için gerekli izinler araştırmacıdan elektronik posta aracılığı ile alınmıştır.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖBÖ)

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının belirlemek amacıyla Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilen Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından revize edilen Türk kültürüne uyarlaması Wasti (2000) tarafından yapılan Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Örgütsel bağlılık ölçeği, duygusal bağlılık(6 madde), devam bağlılığı (6 madde) ve normatif bağlılık (6 madde) olmak üzere 3 boyut 18 maddeden oluşmaktadır. Wasti (2000) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin duygusal bağlılık için Cronbach’s Alpha katsayısı 0.82, devam bağlılığı için 0.74, normatif bağlılık için 0.83 ve ölçeğin geneli için 0.80 hesaplanmıştır. Aynı zamanda üç boyutlu faktör analizi için verilerin model ile oldukça iyi uyuma sahip olduğu

rapor edilmiştir (χ^2/sd=3.16 p=0.00; GFI=0.91; AGFI=0.88; NNFI=0.94; CFI=0.95; RMSEA=0.07). Ölçek maddeleri, kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), tarafsızım (3), katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5), 5'li Likert biçiminde derecelenmiştir. Ölçekte 3 madde olumsuz ifadeler içermektedir. Bu maddeler şu şekildedir: "Bu okula kendimi duygusal olarak bağlı *hissetmiyorum.*", " Kendimi bu okulda ailenin bir parçası gibi *hissetmiyorum*.", "Bu okulda kalmak için hiçbir manevi yükümlülük *hissetmiyorum.*". Ölçeğin olumlu maddelerine örnek olarak "Bu okulun benim için çok özel bir anlamı var." "Seçeneklerimin az olması bu okuldan ayrılmamı zorlaştırıyor." ve "Okulumdan şimdi ayrılsam kendimi suçlu hissederim." verilebilir. Ölçeğin kullanımı için gerekli izinler araştırmacıdan elektronik posta aracılığı ile alınmıştır.

Veri Toplama Araçları Güvenilirlik Çalışmaları

Araştırma kapsamında kullanılan "Okul Müdürü Güçlendirici Liderlik Ölçeği", "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği", "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ve Mesleki İş Birliği Ölçeği" veri toplama araçlarına ait Cronbach's Alpha değerleri (α) Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Ölçeklere Ait Güvenirlik Katsayıları

Değişkenler	α	Madde sayısı
Okul Müdürü Güçlendirici Liderlik Ölçeği	0.97	17
Yetki verme	0.88	3
Sorumluluk	0.76	3
Destekleme	0.97	11
Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği	0.97	24
Mesleki İş Birliği Ölçeği	0.95	8
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	0.87	18
Duygusal bağlılık	0.96	6
Devam bağlılığı	0.75	6
Normatif bağlılık	0.88	6

Tablo 5'te görüldüğü üzere OMGLÖ'nün alt boyutlarına ilişkin Cronbach's Alpha değerleri yetki verme boyutu için 0.88 sorumluluk boyutu için 0.76 destekleme boyutu için 0.97 ölçeğin tamamı için 0.97 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte ÖÖYÖ'ne ilişkin Cronbach's Alpha değerleri 0.97 ve MİÖ ilişkin Cronbach's Alpha değeri 0.95'tir. ÖBÖ alt boyutlarından duygusal bağlılık için 0.96, devam bağlılığı için 0.75, normatif bağlılık için 0.88, ölçeğin geneli için 0.88 olarak hesaplanmıştır. Bir ölçeğin güvenilir olarak kabul edilmesi için Cronbach's Alpha değerinin 0.70 ve daha yüksek olması gerektiği (Büyüköztürk, 2012) göz önüne alındığında kullanılan her bir ölçeğin mevcut araştırma için de ölçüm güvenilirliğine sahip olduğuna karar verilmiştir.

Veri Toplama Araçları Geçerlik Çalışmaları

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin, geçerliğinin ve özgün formunda bulunan faktör yapısının sınanması amacıyla LISREL (Jöreskog & Sörbom, 1996) programının 8.8 sürümünden yararlanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA ölçeklerde önceden oluşturulmuş faktör yapılarının uygunluğunu araştırmak (Bollen, 1989) için gerçekleştirilmiştir. DFA ile ölçeğin uygunluğunun değerlendirilmesinde en çok kullanılan indeksler, GFI (uyum iyiliği indeksi-goodnes of fit index), RMSEA (ortalama hata karekök yaklaşımı-Root mean square error approximation), CFI (karşılaştırmalı uyum indeksi-comperative fit index), NFI (normlandırılmış uyum indeksi- The normed fit index), SRMR (Standardized RMR), IFI (Incremental index)'dir. Bunun yanında χ^2 (Ki-kare) değeri ile sd (serbestlik derecesi) oranı göz önünde bulundurulur (Yılmaz, 2004). DFA sonuçları uyum ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde modelin doğrulanmasında uyum indekslerinin yanı sıra gizil değişkenin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerlerinin 2.56'dan daha küçük olması gerekmektedir (Şimşek, 2007, s. 86). Tablo 6'da ölçeklere ait DFA iyi uyum değerleri ve kabul edilebilir sınır değerleri verilmiştir. Araştırmadan elde edilen uyum ölçütleri ait değerler Tablo 6'ya göre değerlendirilmiştir.

Tablo 6

Uyum İndekslerine İlişkin Ölçütler

Uyum indeksi	İyi değer	Kabul edilebilir değer
χ^2/df	<3	≤5
RMSEA	≤.05	≤.08
SRMR	≤.05	≤.10
NFI	≥.95	≥.90
CFI	≥.97	≥.95
IFI	≥.95	≥.90
GFI	≥.95	≥.90
AGFI	≥.90	≥.85

Kaynak: Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem

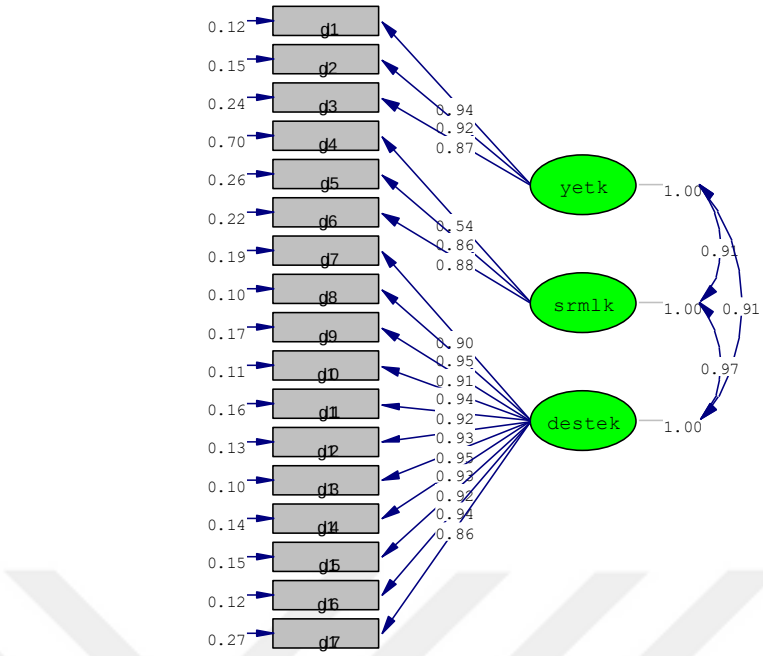
Tablo 6'da ölçeklerin faktör yapısını incelemek için kullanılan uyum indekslerine ait kritik değer aralıkları verilmiştir. Araştırma kapsamında DFA'dan elde edilen uyum değerleri Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7

Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri

Ölçekler	χ^2/df	RMSEA	SRMR	NFI	CFI	IFI	GFI	AGFI
OMGLÖ	2.04	.058	.03	.95	.95	95	.90	.89
MİÖ	1.61	.062	.04	.97	.97	.99	.99	.94
ÖÖYÖ	3.37	.025	.04	.94	.95	.95	.95	.92
ÖB	3.71	.034	.05	.92	.94	.95	.90	.89

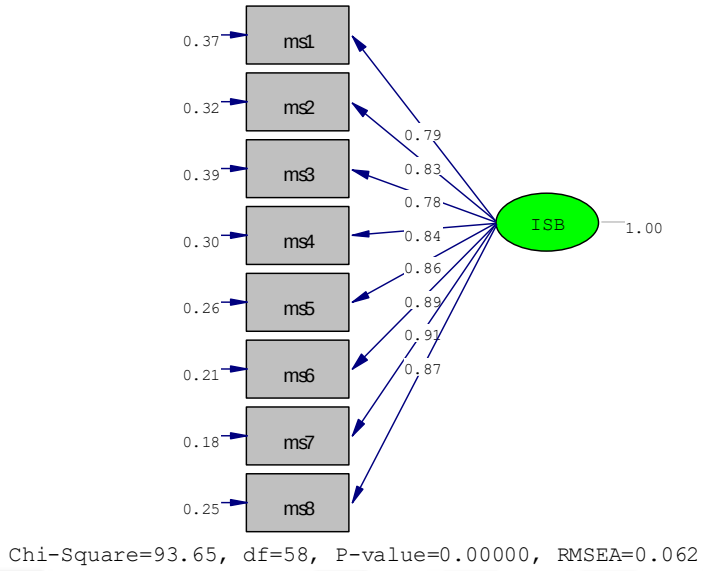
Tablo 7 incelendiğinde, Okul Müdürü Güçlendirici Liderlik Ölçeğinin 17 maddeden oluşan 3 faktörlü yapısının genel olarak iyi uyum değerleri ortaya koyduğu, bu değerlerin kabul edilebilir olduğu ve bir model olarak doğrulandığı görülmektedir. Araştırmada χ^2/df = 2.04 olarak elde edilmiştir. Uyum indeksi değerleri [RMSEA= .058, SRMR= .03, NFI= .95, CFI= .95, IFI= .95, GFI= .90 ve AGFI= .89] olarak hesaplanmıştır. Şekil 7'de OMGLÖ'ye ait Path diyagramı gösterilmiştir.



Şekil 7. OMGLÖ'ye ait yol diyagramından elde edilen "standart değerler".

Şekil 7 incelendiğinde OMGLÖ'nün faktör yüklerinin 0.54 ile 0.95 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler maddelerin faktör yüklerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında yapılan DFA'da her bir maddeye ilişkin standart değerlerinin anlamlılığına gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerlerine bakılarak karar verilmiştir. DFA sonrasında maddelerden elde edilen t değerlerinin 10.75 ile 23.68 arasında değiştiği görülmüştür ($t > 2.56$; $p < .01$). Sonuç olarak DFA'dan elde edilen hem uyum indeks değerleri hem de t değerleri incelendiğinde, 17 madde 3 faktörden oluşan OMGLÖ'nün iyi uyum gösterdiğine karar verilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde Mesleki İş Birliği Ölçeğinin 8 maddeden oluşan tek faktörlü yapısının genel olarak iyi uyum değerleri ortaya koyduğu, bu değerlerin kabul edilebilir olduğu ve bir model olarak doğrulandığı görülmektedir. Araştırmada $\chi^2/df = 1.61$ olarak elde edilmiştir. Uyum indeksi değerleri [RMSEA= .062, SRMR= .04, NFI= .97, CFI= .97, IFI= .99, GFI= .99 ve AGFI= .94] olarak hesaplanmıştır. Şekil 8'de MİÖ'ye ait Path diyagramı da gösterilmiştir.



Şekil 8. MİÖ'ye ait yol diyagramından elde edilen "standart değerler".

Şekil 8 incelendiğinde MİÖ'nün faktör yüklerinin 0.78 ile 0.91 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler maddelerin faktör yüklerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamınında uygulanan DFA'dan her bir maddeye ilişkin standart değerlerinin anlamlılığına gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerlerine bakılarak karar verilmiştir. Uygulanan DFA sonrasında maddelerden elde edilen t değerlerinin 12.08 ile 29.06 arasında değiştiği görülmüştür ($t > 2.56$; $p < .01$). Sonuç olarak DFA'dan elde edilen hem uyum indeks değerleri hem de t değerleri incelendiğinde, 8 madde tek faktörden oluşan MİÖ'nün iyi uyum gösterdiğine karar verilmiştir.

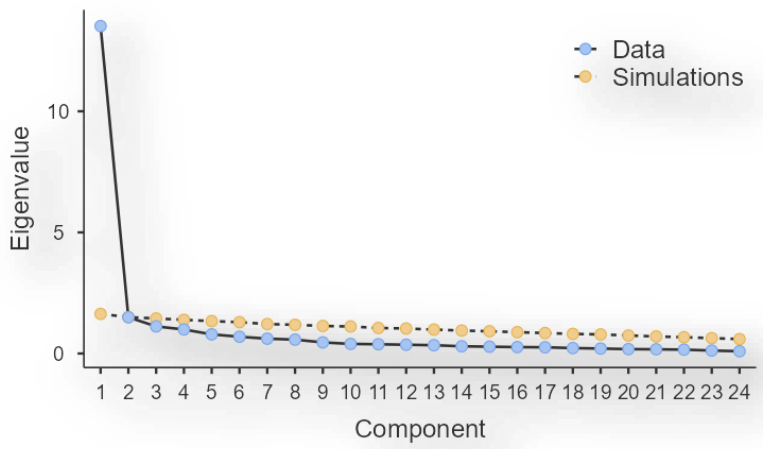
Tschannen-Moran, vd. (2001) tarafından geliştirilen Çapa vd. (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğretmen Öz Yeterlik ölçeğinin orijinal formu öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik ve öğretim stratejilerine kullanmaya yönelik öz yeterlik olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Çapa vd. (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin örneklemini öğretmen adayları oluşturmaktadır. Mevcut araştırmanın örneklemini öğretmenlerin oluşturacak olması sebebiyle ölçeğin faktör yapısının yeniden araştırılmasına karar verilmiştir.

Kurt (2016) tarafından yürütülen araştırmada geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında 332 kişilik öğretmen grubuna uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde Temel Bileşenler Analizi (TBA) ve dik döndürme (Varimax) işlemi yapılmıştır. Faktör sayısının

belirlenmesinde çizgi grafiği, faktör öz değer puanları ve açıklanan varyans toplamı dikkate alınmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Tek faktörün açıkladığı varyans % 44.758 ve öz değer 10.742'dir. Ölçeğin bütünü için Cronbach's Alpha değeri 0.95 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin faktör yapısının orijinal formuna ve araştırmalara göre farklılık göstermesi nedeniyle bu araştırmadaki yapısını belirlemek amacıyla elde edilen veriler öncelikle faktör analizine tabi tutulmuş ardından da doğrulayıcıyı faktör analizi uygulanmıştır. ÖÖYÖ'de yer alan 24 maddeye yönelik açımlayıcı faktör analizinin uygulanabilmesi için örneklem büyüklüğü yeterli olup olmadığı, verilere ilişkin KMO ve Bartlett küresellik değerlerinden yararlanılarak kararlaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO değerinin 0.92 ve Bartlett testinin, $\chi^2_{(24,\ N=657)} = 871.6$, df= 246, $p<.00$, manidar olduğu bulunmuştur. Field'e (2013) göre bu değerler örneklemdeki veri sayısının yeterli ve verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ölçek güvenirliği için hesaplanan Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı'nın 0.97 düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Faktör yapısı belirlemek için gerçekleştirilen Temel Bileşenler Analizinde (TBA) öz değeri 1'in üzerinde değer alan tek faktöre ulaşılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda öz değerin 1'in üzerinde olması, açıklanan varyans oranının yükselmesi ve yamaç-birikinti grafiğinde eğiminin azaldığının takip edilmesi ölçeklerde faktör sayısının belirlenmesinde önemli göstergeler olarak görülmektedir (Field, 2013). Bu doğrultuda tek faktör öz değerinin 10.52 açıkladığı varyansın 54.05 olduğu görülmektedir. Faktör sonuçlarında özdeğeri 1'den büyük sadece bir yapının olması ve bu yapının açıkladığı varyansın %50'den yüksek olması dolayısıyla ölçeğin tek boyutlu bir yapıda olmasına ve döndürülmemiş faktör sonuçlarının kullanılmasının daha uygun olacağına karar verilmiştir. Büyüköztürk'e (2012) göre tek faktörlü bir yapının %30 üzerinde bir varyansa sahip olması yeterli görülmektedir. ÖÖYÖ'nin faktör yapısına ilişkin yamaç-birikinti grafiği Şekil 9'da verilmiştir.



Şekil 9. ÖÖYÖ yamaç- birikinti grafiği

Şekil 9'da verilen yamaç-birikinti grafiği incelendiğinde, öğretmen öz yeterlik ölçeğinin tek faktörlü bir yapı gösterdiği görülmektedir. Ayrıca Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

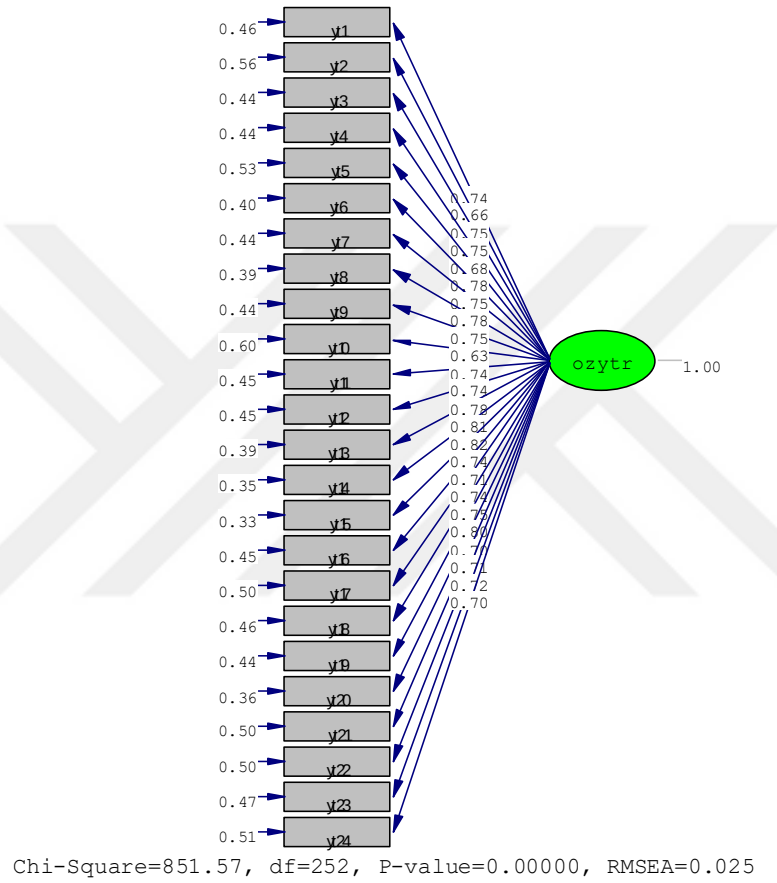
Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Faktör yükü	Ortak varyans değerleri (h^2)
	1	
Madde#1	0.74	0.63
Madde#2	0.66	0.59
Madde#3	0.75	0.62
Madde#4	0.75	0.65
Madde#5	0.68	0.69
Madde#6	0.78	0.68
Madde#7	0.75	0.54
Madde#8	0.78	0.64
Madde#9	0.77	0.75
Madde#10	0.63	0.67
Madde#11	0.74	0.60
Madde#12	0.74	0.55
Madde#13	0.78	0.55
Madde#14	0.80	0.77
Madde#15	0.82	0.77
Madde#16	0.83	0.78
Madde#17	0.75	0.68
Madde#18	0.71	0.53
Madde#19	0.67	0.71
Madde#20	0.75	0.60
Madde#21	0.74	0.76
Madde#22	0.71	0.75
Madde#23	0.72	0.72
Madde#24	0.70	0.78

Cronbach's Alpha Katsayısı: 0.97, Öz değer: 10.52 ve Açıklanan Varyans: %54.05
Metod: Principal Component Analysis, Note: 'none'rotation kullanılmıştır.

Tablo 8 incelendiğinde 24 maddeye ait ortak varyansın 0.53 ile 0.78 arasında olduğu görülmektedir. Diğer yandan, tek faktör altında toplanan maddeler varyansın %54.05'ini açıklamaktadır. Ayrıca, bu faktöre ait maddelerin yük değerlerinin 0.63 ile 0.83 arasında olduğu izlenmektedir. ÖÖYÖ'nün tek faktörlü yapısı doğrulamak için gerçekleştirilen DFA analizinden elde edilen değerler uyum ölçütleri ile birlikte Tablo 6'da verilmiştir.

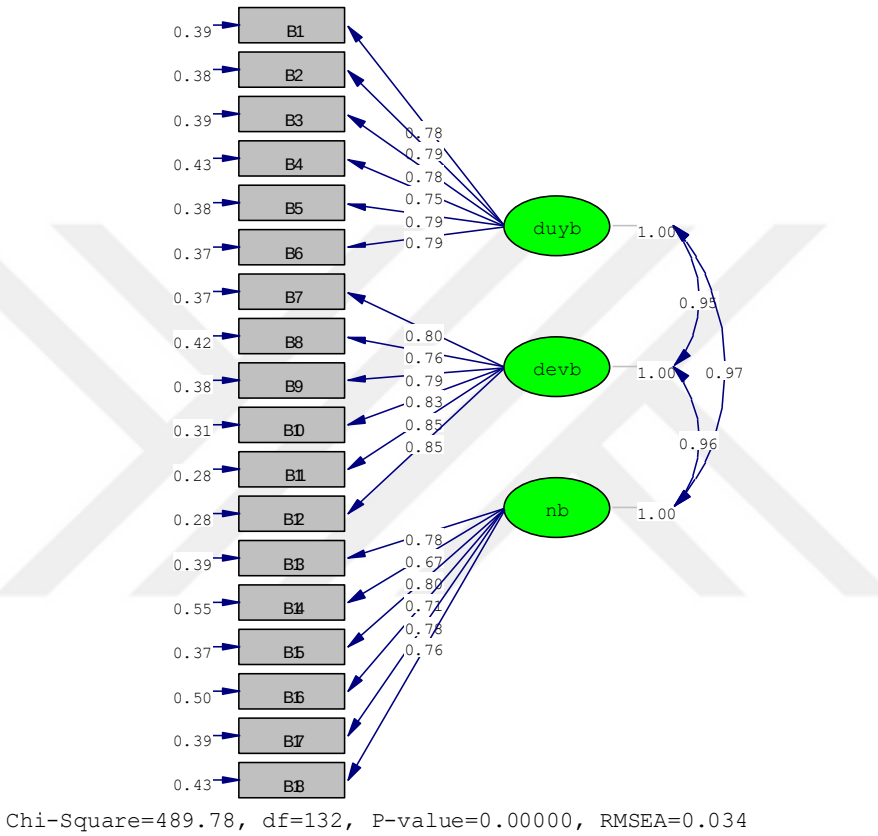
Tablo 6 incelendiğinde, Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin 24 maddeden oluşan üç faktörlü yapısının genel olarak iyi uyum değerleri ortaya koyduğu, bu değerlerin kabul edilebilir olduğu ve bir model olarak doğrulandığı görülmektedir. Araştırmada $\chi^2/df = 3.37$ olarak elde edilmiştir. Uyum indeksi değerleri [RMSEA= .025, SRMR= .04, NFI= .94, CFI= .95, IFI= .95, GFI= .95 ve AGFI= .92] olarak hesaplanmıştır. Şekil 10'da ÖYÖÖ'ye ait Path diyagramı da gösterilmiştir.



Şekil 10. ÖÖYÖ'ye ait yol diyagramından elde edilen 'standart değerler'.

Şekil 10 incelendiğinde ÖYÖÖ'nün faktör yüklerinin 0.63 ile 0.82 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler maddelerin faktör yüklerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında yapılan DFA'da her bir maddeye ilişkin standart değerlerinin anlamlılığına gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerlerine bakılarak karar verilmiştir. DFA sonrasında maddelerden elde edilen t değerlerinin 17.79 ile 34.48 arasında değiştiği görülmüştür ($t > 2.56$; $p < .01$). Sonuç olarak DFA sonrası elde edilen hem uyum indeks değerleri hem de t değerleri incelendiğinde, 24 madde tek faktörden oluşan ÖÖYÖ'nün iyi uyum gösterdiğine karar verilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin 18 maddeden oluşan üç faktörlü yapısının genel olarak iyi uyum değerleri ortaya koyduğu, bu değerlerin kabul edilebilir olduğu ve bir model olarak doğrulandığı görülmektedir. Araştırmada $\chi^2/df = 3.71$ olarak elde edilmiştir. Uyum indeksi değerleri [RMSEA= .034, SRMR= .05, NFI= .92, CFI= .94, IFI= .95, GFI= .90 ve AGFI= .89] olarak hesaplanmıştır. Şekil 11'de ÖBÖ'ye ait Path diyagramı da gösterilmiştir.



Şekil 11. ÖBÖ'ye ait yol diyagramından elde edilen "standart değerler".

Şekil 11 incelendiğinde ÖBÖ'nün faktör yüklerinin 0.67 ile 0.85 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler maddelerin faktör yüklerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında uygulanan DFA'da her bir maddeye ilişkin standart değerlerinin anlamlılığına gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerlerine bakılarak karar verilmiştir. Bununla birlikte DFA sonrasında maddelerden elde edilen t değerlerinin 18.54 ile 38.67 arasında değiştiği görülmüştür ($t > 2.56$; $p < .01$). Sonuç olarak, DFA sonrası elde edilen hem uyum indeks değerleri hem de t değerleri incelendiğinde, 18 madde üç faktörden oluşan ÖBÖ'nün iyi uyum gösterdiğine karar verilmiştir.

Araştırmada elde edilen uyum indeksleri değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu ve bu doğrultuda dört modelin de anlamlı olduğu söylenebilir. Sonuç olarak DFA uyum indeksleri incelendiğinde OMGLÖ'nün ve ÖBÖ'nün üç faktörlü yapıları, ÖÖYÖ'nin ve MİÖ'nün ise tek faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır.

Verilerin İşlenmesi ve Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen ölçekler araştırmacı tarafından kontrol edilerek analize uygun olmayan 16 form değerlendirme dışı bırakılmıştır. Uygun olarak doldurulan 684 form SPSS 26 aracılığıyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmanın verileri, analiz öncesinde veri setinin doğruluğu, veri setinde kayıp ve uç değerlerin bulunmaması kontrollerinden geçirilmiş; ardından veriler üzerinden normallik varsayımı test edilmiştir. Veri setinin doğruluğu için tanımlayıcı istatistikler (minimum ve maksimum değerler, ranj değerleri, ortalama ve standart sapma değerleri) incelenmiştir. Bu aşamada veri setinde uç değerde herhangi bir veriye rastlanmadığı için verilerin dosyaya hatasız işlendiğine karar verilmiştir. Bir sonraki aşamada ters kodlanması gereken ölçek maddeleri ile ilgili işlemler gerçekleştirmiştir. ÖBÖ'de bulunan madde #2, #4 ve #7 ters kodlanmıştır.

Ardından veri setindeki kayıp ve uç değeri analizleri gerçekleştirilmiştir. Büyük bir veri setinde, verilerin %5' inin altında rastgele bir düzende yalnızca birkaç veri noktası eksikse, eksik değerleri ele almaya yönelik veri silme, en çok cevaplanan şıkkın atanması ve eksik verileri tahmin etme gibi işlemler uygulanabilir (Tabachnick & Fidell, 2013). Bu aşamada 684 ölçek %5 üzerinde kayıp veri bulunan 20 ölçek veri setinden çıkarılmış, diğer kayıp veriler için boş bırakılan maddelerin yerine EM algoritması yoluyla atama yapılmıştır. Böylelikle veri setinde kayıp veri bulunmaması varsayımını sağlayan 664 ölçek ile devam edilmiştir. Ardından verilere ait z puanları ve Mahalanobis uzaklıkları hesaplamıştır. Z puanları 3'ten büyük ve -3'ten küçük değerler ile $n<1000$ için $p= 0.001$ anlamlılık düzeyine göre χ^2 tablo değerinin üzerindeki Mahalanobis değerleri uç değerler olarak belirlenerek 7 ölçek veri setinden çıkarılmıştır. Böylelikle veri setinde kayıp veri ve uç değer bulunmaması varsayımını sağlayan 657 ölçek ile devam edilmiştir.

Verilerin analizinde kullanılacak olan istatistiksel yöntemleri belirlemek üzere, elde edilen verilerin normal dağılım sergileyip sergilemedikleri incelenmiştir. Verilerin tek değişkenli normal dağılım sergileme durumları çarpıklık (skewness) değerleri ve basıklık (kurtosis) değerleri temel alınarak değerlendirilmiştir.

Tablo 9

Ölçeklere İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Ölçek ve boyutları	Çarpıklık (Skewness) Değerleri	Basıklık (Kurtosis) Değerleri
Güçlendirici liderlik ölçeği	-.756	-.216
Yetki verme	-.604	-.302
Sorumluluk	-.532	-.298
Destekleme	-.812	-.207
Öğretmen öz yeterlik ölçeği	-.265	-.060
Mesleki iş birliği ölçeği	-.804	.339
Örgütsel bağlılık ölçeği	-.103	.328
Duygusal bağlılık	-1.201	.918
Devam bağlılık	.263	-.635
Normatif bağlılık	-.266	-.314

Tablo 9 incelendiğinde OMGLÖ, ÖÖYÖ, MİÖ ve ÖBÖ'nün bütününe ve boyutlarına ilişkin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin -1.5 ile 1.5 arasında bir değer aldığı ve normalden herhangi bir sapma göstermediği görülmüştür (Tabachnick & Fidell, 2013). Buna göre dağılımın normallik varsayımını karşıladığı ifade edilebilir.

Veri setinde çoklu eş doğrusallık sorunu bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları, tolerans değerleri (TV), varyans şişme faktörü (VIF) ve koşul indeksleri (CI) üzerinden incelenmiştir. Eş doğrusallık sorunun bağımsız değişkenler arasında yüksek korelasyon olması durumudur (Field, 2013). İki bağımsız değişken arasındaki ilişkinin görece düşük olması istenir, korelasyonun yüksek olması durumunda bu bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken ile ilişkisini saptamak güçleşebilmektedir (Cohen, West & Aiken, 2003). Bu kapsamda, öncelikle veri setinde yer alan bağımsız değişkenler arası ikili ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları ile incelenmiştir (Tablo 27). Bağımsız değişkenler (güçlendirici liderlik ve alt boyutları, öz yeterlik, mesleki iş birliği) arasında 0.90 seviyesinin üstünde herhangi bir ilişkinin olmaması (Pallant, 2005) çoklu eş doğrusallık sorunun olmadığına işaret etmektedir. Bununla birlikte veri setinin bağımsız değişkenlerin tolerans değerleri (TV), varyans şişme faktörü (VIF), koşul indeksleri (CI) ve Durbin Watson değerleri belirlenmiştir. Veri setinde var olan bağımsız değişkenler için tolerans değerleri (TV), .887 ile .926 aralığında değiştiği rapor edilmiştir. TV değerinin 0.20

seviyesinin altında kalması sorun teşkil eder (Şencan, 2005). VIF değeri ise iki bağımsız değişkenin ortak olmayan varyans miktarıdır. DeMaris (2004) VIF değerinin 10.0'dan, Şencan (2005) ise 4.0'dan büyük olmasının çoklu eş doğrusallığa işaret ettiğini belirtmişlerdir. Veri setinde yer alan bağımsız değişkenler için hesaplanan VIF değerlerinin 1.08 ile 1.13 arasında yer almaktadır. Aynı zamanda bağımsız değişkenler koşul indeksi (CI) değerinin 30'dan büyük olmadığı, 9.21 ile 17. 88 aralığında değerler aldığı görülmüştür. Bununla birlikte, bağımsız değişkenlere ait artık terimlerin korelâsyon durumunu tespit etmek için ise Durbin-Watson testi uygulanmıştır. Test sonucu, 1.0'dan küçük ve 4.0'dan büyük Durbin-Watson sayıları bağlantılı hataları göstermektedir (Durbin & Watson, 1951). Mevcut araştırmada Durbin-Watson sayısı d= 1.26 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, artık terimlerin sorun oluşturacak bir korelâsyona sahip olmadığı belirtilebilir. Gerçekleştirilen analizler ile elde edilen tolerans değeri (TV), koşul indeksi (CI), varyans artış faktörünün (VIF) ve Durbin-Watson testinin sonuçları, veri setinde bağımsız değişkenler arasında çoklu eş doğrusallık sorunun bulunmadığı göstermektedir.

Veri Analizi Teknikleri ve Verilerin Değerlendirilmesi

Verilerin istatistik analizleri SPSS 26, Lisrel, 8.8 ve Jamovi 20.1 programları ile yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin görüşlerinin düzeyini saptamak için betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama, standart sapma, en yüksek ve en küçük değerler hesaplanmıştır. Aritmetik ortalama değerleri ortalama aralığına göre yorumlanmıştır. OMGLÖ, MİÖ ve ÖBÖ 5'li Likert olması sebebiyle söz konusu aralığın değeri 0.80 (5-1=4, 4/5= 0.80) olarak hesaplanmıştır. Bu değer, en küçükten başlayarak her bir dereceye eklenmiş ve Likert karşılığı ile eşleştirilmiştir. Bu kapsamda, ilişkin ifadeler, 1.00-1.80 arası "hiçbir zaman/kesinlikle katılmıyorum", 1.81-2.60 arası "nadiren/katılmıyorum", 2.61-3.40 arası "ara sıra/tarafsızım", 3.41-4.20 arası "çoğu zaman/katılıyorum" ve 4.21-5.00 arası "her zaman/tamamen katılıyorum" biçiminde ele alınmıştır. ÖÖYÖ 9'lu Likert tipinde olması sebebiyle ölçek aralığı 0.88 (9-1=8, 8/9≅0.88) olarak hesaplanmıştır. Ayrıca öğretmen öz yeterlik algı düzeyleri hakkında bir yargıya varmak için ölçekten elde edilen puanlar, "düşük", "orta" ve "yüksek" şeklinde üçlü sınıflamaya tabi tutulmuştur. Bu sınıflamanın belirlenmesinde esas alınan puan aralıkları ölçeğin geneli için; 1.00-3.64 arası "düşük", 3.65-6.29 arası "orta" ve 6.30-9.00 puan arası "yüksek" düzeyde yeterlik algısını göstermektedir.

Betimsel istatistiklerin ardından katılımcı öğretmenlerin görüşlerinin ikili grup değişkenlerinden cinsiyet ve öğrenim durumuna farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde bağımsız örneklemler t testi kullanılmış ve grup ortalamalarının p değerine göre manidar şekilde farklılaşması durumunda etki büyüklüğü Cohen's d (δ) ile hesaplanmıştır (Cohen, 1988). Cohen's d (δ), analizdeki iki grup da benzer standart sapmalara ve benzer grup büyüklüklerine sahipse en uygun etki büyüklüğü değeri olarak kabul edilir. Cohen (1988) .01 ile .05 arası etki büyüklüklerinin düşük, .06 ile .13 arasının orta ve .14 ve üzeri değerlerin ise yüksek etki büyüklüğüne işaret ettiğini belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinin üç ve daha fazla grup değişkenlerine (mesleki kıdem, eğitim kademesi) göre karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Grupların varyans homojenliği Levene's F testi ile analiz edilmiştir (Levene, 1960). Gruplar arası fark olması durumunda çoklu karşılaştırma testlerinden Fisher's LSD testi (en küçük anlamlı fark testi) gerçekleştirilmiştir. Fisher's LSD testi ikili karşılaştırmalar yaparak farklılığın kaynağının belirlenmesini sağlamaktadır. Varyans homojenliğinin sağlanmaması durumunda normallik varsayımı kontrol edilerek Welch's F testi uygulanmıştır. Welch's F testi, varyans homojenliğinin sağlanmadığı ikiden fazla grubun bulunduğu durumlarda grup ortalamalarının eşitliğini test etmek üzere kullanılmaktadır (Field, 2013; Welch, 1951). Değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi için Pearson momentler Çarpımı korelasyon katsayılarından (r) yararlanılmıştır. Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değer alır. Katsayı, mutlak değer olarak 1'e yaklaştıkça ilişki artar, 0'a yaklaştıkça ise ilişkinin düzeyi azalır. Büyüköztürk'e (2012) göre korelasyon katsayısının -1.00 olması mükemmel negatif ilişkiyi, +1.00 olması ise mükemmel pozitif ilişkiyi göstermektedir. Mutlak değer olarak 0.00 ile 0.29 arasındaki değerler düşük düzeyde ilişkiye, 0.30 ile 0.70 arasındaki değerler orta düzeyde ilişkiye ve 0.71 ile 1.00 arasındaki değerler ise yüksek düzeyde ilişkiye işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2012). Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki doğrudan ve dolaylı yordayıcılık gücünün belirlenmesi için yapısal eşitlik modellemesi çerçevesinde yol analizi ve regresyon analizi (Rosseel, 2012) yapılmıştır. Yol analizi model uyumunun değerlendirilmesinde ise χ^2/df, SRMR, RMSEA, CFI, IFI, NFI, GFI ve AGFI uyum indeksleri kullanılmıştır. Araştırmada son olarak aracılık etkisini tespit etmek için process makrosuyla bootstrapping analizi yapılmıştır. Bootstrapping analizi (önyükleme analizi) sonucundan alt ve üst güven aralığı sınırlarının sıfır değerini içermemesi aracılık etkisinin anlamlılığını göstermektedir (Hayes, 2009). Bootstrap analizi 5000 örneklem büyüklüğü % 95 güven aralığı belirlenerek SPSS

üzerinden yapılmıştır. Araştırmanın her bir alt problemin çözümlenmesinde kullanılan veri analiz tekniklerinin ayrıntılı özeti Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Araştırmanın Alt Problemlerine Göre Çözümleme Teknikleri

Alt problemler	VTA*	Çözümleme tekniği
1. Öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ve alt boyutlarına yönelik görüşleri nasıl dağılım göstermektedir? Söz konusu öğretmen görüşleri; a. cinsiyet b. öğrenim durumu c. mesleki kıdem d. eğitim kademesi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?	KBF OMGLÖ	Betimsel istatistikler Bağımsız gruplar t testi Cohen's d (δ), Levene testi, Tek yönlü ANOVA analizi, Fisher's LSD testi
2. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ve alt boyutlarına yönelik görüşleri nasıl dağılım göstermektedir? Söz konusu öğretmen görüşleri; a. cinsiyet b. öğrenim durumu c. mesleki kıdem d. eğitim kademesi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?	KBF ÖB	Betimsel istatistikler Bağımsız gruplar t testi, Cohen's d (δ), Levene testi, Tek yönlü ANOVA analizi, Fisher's LSD testi
3. Öğretmenlerin öz yeterliğe ve mesleki iş birliğine yönelik görüşleri nasıl dağılım göstermektedir? Söz konusu öğretmen görüşleri; a. cinsiyet b. öğrenim durumu c. mesleki kıdem d. eğitim kademesi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?	KBF ÖÖYÖ MİÖ	Betimsel istatistikler Bağımsız gruplar t testi Cohen's d (δ), Levene testi, Tek yönlü ANOVA analizi, Fisher's LSD testi, Welch's F testi
4. Öğretmenlerin görüşlerine göre güçlendirici liderlik, öz yeterlik, mesleki iş birliği ve örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	OMGLÖ ÖÖYÖ MİÖ ÖB	Betimsel istatistikler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı(r)
5. Öğretmenlerin görüşlerine göre güçlendirici liderlik, öz yeterlik ve mesleki iş birliği, örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı mıdır?		Regresyon analizi, Beta (β) katsayısı
6. Öğretmenlerin görüşlerine göre güçlendirici liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide mesleki iş birliği ve öz yeterlik aracı bir rolü var mıdır?		Path analizi, Bootstrapping analizi

VTA*: Veri Toplama Araçları

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini cevaplamak amacıyla yapılan istatistikî işlemlere, bu işlemler sonucunda elde edilen bulgulara ve bulgulara ilişkin yorumlamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi "Öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ve alt boyutlarına yönelik görüşleri nasıl dağılım göstermektedir? Söz konusu öğretmen görüşleri; cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve eğitim kademesi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde iki aşamadan oluşmaktadır. İlk olarak, okul müdürünün güçlendirici liderliğe ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen algılarının nasıl bir dağılım gösterdiği betimlenmiş, ardından bu algılar cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, eğitim kademesi değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Bu çerçevede, birinci aşamada öğretmenlerin OMGLÖ'nde aldıkları puanlara göre ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. İkinci aşamada söz konusu puanların yukarıda sıralanan değişkenlere göre farklılaşma durumunun saptanmasında alt grup sayısı iki olduğunda t-testi gerçekleştirilmiş ve etki büyüklükleri Cohen's d (δ) katsayısı ile değerlendirilmiştir. Grup sayısı ikiden fazla olduğunda ise alt gruplar arası farklılaşma tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile incelenmiştir. Farkın oluşması durumunda, farkın kaynağını belirlemeye dönük olarak Fisher LSD testi'nden yararlanılmıştır. Varyans homojenliği Levene istatistiği ile incelenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmen algılarına göre güçlendirici liderlik davranışlarının dağılımını gösteren betimsel istatistikler Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Okul Müdürü Güçlendirici Liderlik Davranışlarına ve Alt Boyutlarına Yönelik Öğretmen Algılarının Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	En küçük değer	En büyük değer	$\overline{X}$	ss	Düzey
Güçlendirici Liderlik	1.00	5.00	3.86	1.01	Çoğu zaman
1. Yetki verme	1.00	5.00	3.89	1.04	Çoğu zaman
2. Sorumluluk	1.00	5.00	3.87	0.93	Çoğu zaman
3. Destekleme	1.00	5.00	3.85	1.10	Çoğu zaman

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinin puan ortalamasının 3.86/5.00 (ss=1.01) olduğu görulmektedir. Bu durumdan öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarını çoğu zaman sergiledikleri sonucuna varılabilir. Bununla birlikte ölçeğe ait alt puanların en yüksek ortalamanın yetki verme ($\overline{X}$ = 3.89, çoğu zaman), en düşük ortalamanın ise destekleme ($\overline{X}$ = 3.85, çoğu zaman) boyutunda olduğu görülmektedir. Diğer taraftan standart sapma değerleri, en heterojen dağılımın olduğu boyutun destekleme (ss=1.10), en homojen dağılımın olduğu boyutun ise sorumluluk boyutu (ss=0.93) olduğuna işaret etmektedir. Buna göre öğretmenler müdürlerin güçlendirici liderlik davranışlarını yetki verme boyutunda en fazla sergilediklerini, destekleme boyutunda ise en az sergilediklerini düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler güçlendirici liderliğin sorumluluk boyutunda görüş birliği oluştururken destekleme boyutunda görüş ayrılıkları yaşamaktadır.

Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Algılarının Karşılaştırılması

Okul müdürü güçlendirici liderlik davranışlarına ve alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının saptamak için uygulanan t-testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Güçlendirici Liderliğe ve Alt Boyutlarına Yönelik Algıların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması (t- Testi Sonuçları)

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	ss	t	p	Cohen's d (δ)
Güçlendirici liderlik	Kadın	400	3.86	1.01	-.131	.792	-.011
	Erkek	257	3.87	1.00			
1. Yetki verme	Kadın	400	3.93	1.07	1.11	.489	.089
	Erkek	257	3.84	0.99			
2. Sorumluluk	Kadın	400	3.85	0.94	-.673	.780	-.054
	Erkek	257	3.90	0.92			
3. Destekleme	Kadın	400	3.84	1.09	.-324	.723	-.026
	Erkek	257	3.87	1.11			

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarına yönelik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(655)}$=-.131, p>.05]. Benzer şekilde güçlendirici liderliğin yetki verme [$t_{(655)}$=1.11, p>.05], sorumluluk [$t_{(655)}$=-.673, p>.05] ve destekleme [$t_{(655)}$=-324, p>.05] boyutlarına ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Araştırmanın bu bulgusu kadın ve erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarına ve alt boyutlarına ilişkin benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir

Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Algılarının Karşılaştırılması

Okul müdürü güçlendirici liderlik davranışlarına ve alt boyutlarına ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının saptamak için uygulanan t-testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Güçlendirici Liderlik Davranışlarına ve Alt Boyutlarına Yönelik Algıların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması (t-Testi Sonuçları)

Değişkenler	Öğrenim durumu	N	$\overline{X}$	ss	t	p	Cohen's d (δ)
Güçlendirici liderlik	Lisans	376	3.88	1.01	.465	.453	.037
	Lisansüstü	281	3.84	1.08			
1. Yetki verme	Lisans	376	3.93	1.05	1.03	.748	.081
	Lisansüstü	281	3.84	1.03			
2. Sorumluluk	Lisans	376	3.88	0.95	.400	.392	.032
	Lisansüstü	281	3.86	0.91			
3. Destekleme	Lisans	376	3.86	1.09	.314	.489	.025
	Lisansüstü	281	3.83	1.11			

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarına yönelik algıları öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(655)}$=.465, p>.05]. Benzer şekilde güçlendirici liderliğin yetki verme [$t_{(655)}$=1.03, p>.05], sorumluluk [$t_{(655)}$=.400, p>.05] ve destekleme [$t_{(655)}$=.314, p>.05] boyutlarına ilişkin algılarında öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Buna göre lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde farklı yeterliklere sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarına ve alt boyutlarına (yetki verme, sorumluluk ve destekleme) yönelik benzer görüşleri sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Algılarının Karşılaştırılması

Okul müdürü güçlendirici liderlik davranışlarına ve alt boyutlarına ilişkin algıların öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak ANOVA testi yapılmıştır. Varyansların homejenliği testi sonuçlarına göre, okul müdürünün güçlendirici liderlik davranışları (Levene=2.173, p>.05), yetki verme (Levene=2.384, p>.05), sorumluluk (Levene=2.071, p>.05), destekleme (Levene=2.453, p>.05), alt boyutlarında varyansların homojen olduğu görülmektedir. Tablo 14'te okul müdürü güçlendirici liderlik davranışlarına ve alt boyutlarına ilişkin algıların öğretmenlerin mesleki kıdemine göre değişimini gösteren ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Güçlendirici Liderliğe ve Alt Boyutlarına Yönelik Algıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (ANOVA Sonuçları)

Değişkenler	Mesleki Kıdem	N	$\overline{X}$	ss	F	P	Fark (LSD)
Güçlendirici liderlik	1-9 yıl[a]	212	4.03	0.92	3.986	.008*	a-c a-d
	10-18 yıl[b]	196	3.84	1.04			
	19-27 yıl[c]	173	3.79	1.04			
	28 yıl ve üzeri[d]	76	3.61	1.01			
	Toplam	657	3.86	1.01			
1. Yetki verme	1-9 yıl[a]	212	4.05	0.96	4.970	.002*	d-a d-b d-c
	10-18 yıl[b]	196	3.90	1.02			
	19-27 yıl[c]	173	3.85	1.07			
	28 yıl ve üzeri[d]	76	3.52	1.13			
	Toplam	657	3.89	1.04			
2. Sorumluluk	1-9 yıl[a]	212	4.04	0.85	3.751	.011*	a-b a-c a-d
	10-18 yıl[b]	196	3.81	1.00			
	19-27 yıl[c]	173	3.81	0.89			
	28 yıl ve üzeri[d]	76	3.71	1.02			
	Toplam	657	3.87	0.93			
3. Destekleme	1-9 yıl[a]	212	4.02	0.99	3.451	.016*	a-c a-d
	10-18 yıl[b]	196	3.83	1.15			
	19-27 yıl[c]	173	3.77	1.15			
	28 yıl ve üzeri[d]	76	3.60	1.06			
	Toplam	657	3.85	1.10			

*p<.05

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarına yönelik algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılaştığı görülmektedir [$F_{(3,653)}$=3.986, p<.05]. Bu bulgu farklı hizmet süresine sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinin farklı düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu bulmak için gerçekleştirilen LSD testi sonuçlarına göre, 1-9 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}$=4.03,

ss=.92) ile 19- 27 yıl kıdeme ($\overline{X}$ = 3.79, ss= 1.04) ve 28 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}$=3.61, ss=1.01) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bununla birlikte Tablo 17'den güçlendirici liderliğin yetki verme boyutuna [$F_{(3,653)}$=4.970, p<.05], sorumluluk boyutuna [$F_{(3,653)}$=3.751, p<.05] ve destekleme boyutuna [$F_{(3,653)}$=4.451, p<.05] yönelik algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu bulgu farklı hizmet süresine sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin yetki verme, sorumluluk ve destekleme davranışlarına yönelik görüşlerinin farklı düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu bulmak için gerçekleştirilen LSD testi sonuçlarına göre, yetki verme boyutunda 28 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}$=3.52, ss=1.13) ile 19- 27 yıl kıdeme ($\overline{X}$ = 3.85, ss= 1.07), 10-18 yıl kıdeme ($\overline{X}$=3.90, ss=1.02) ve 1-9 yıl kıdeme ($\overline{X}$=4.05, ss=0.96) sahip öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sorumluluk boyutunda gerçekleştirilen LSD testi sonuçlarına göre, yetki verme boyutunda 1-9 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}$=4.04, ss=0.85) ile 10-18 yıl kıdeme ($\overline{X}$=3.81, ss=1.00), 19- 27 yıl kıdeme ($\overline{X}$ = 3.81, ss= 0.89) ve 28 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}$=3.71, ss=1.02) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Destekleme boyutunda gerçekleştirilen LSD testi sonuçlarına göre, 1-9 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}$=4.02, ss=0.99) ile 19- 27 yıl kıdeme ($\overline{X}$ = 3.77, ss= 1.15) ve 28 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}$=3.60, ss=1.06) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar mevcuttur. Araştırmanın bu bulgusuna dayanarak göreve yeni başlayan öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarına ve alt boyutlarına (yetki verme, sorumluluk ve destekleme) yönelik algılarının daha olumlu olduğu, meslekte geçen sürenin artmasına bağlı olarak öğretmenlerin bu davranışlarına yönelik olumlu algıların azaldığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Eğitim Kademesine Göre Algılarının Karşılaştırılması

Okul müdürü güçlendirici liderlik davranışlarına ve alt boyutlarına ilişkin algıların öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak ANOVA testi yapılmıştır. Varyansların homejenliği testi sonuçlarına göre, okul müdürünün güçlendirici liderlik davranışları (Levene=1.151, p>.05), yetki verme (Levene=2.004, p>.05), sorumluluk (Levene=2.728, p>.05), destekleme (Levene=1.590, p>.05) alt boyutlarında varyansların homojen olduğu görülmektedir. Tablo 15'te okul müdürünün güçlendirici liderlik davranışlarına ilişkin algıların öğretmenlerin

görev yaptıkları eğitim kademesine göre değişimini gösteren ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Güçlendirici Liderliğe ve Alt Boyutlarına Yönelik Algıların Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması (ANOVA Sonuçları)

Değişkenler	Eğitim Kademesi	N	$\overline{X}$	ss	F	p	Fark (LSD)
Güçlendirici liderlik	İlkokul[a]	228	3.85	1.03	3.783	.023*	b-c
	Ortaokul[b]	287	3.96	0.97			
	Lise[c]	142	3.68	1.01			
	Toplam	657	3.86	1.01			
1. Yetki verme	İlkokul[a]	228	3.88	1.10	1.133	.323	-
	Ortaokul[b]	287	3.95	0.99			
	Lise[c]	142	3.79	1.01			
	Toplam	657	3.89	1.04			
2. Sorumluluk	İlkokul[a]	228	3.87	1.00	1.164	.194	-
	Ortaokul[b]	287	3.93	0.91			
	Lise[c]	142	3.76	0.86			
	Toplam	657	3.87	0.93			
3. Destekleme	İlkokul[a]	228	3.84	1.10	4.775	.009*	b-c
	Ortaokul[b]	287	3.97	1.07			
	Lise[c]	142	3.62	1.12			
	Toplam	657	3.85	1.10			

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarına yönelik algılarının görev yaptıkları eğitim kademesine göre farklılaştığı görülmektedir [$F_{(2,654)}$=3.783, p<.05]. Bu bulgu farklı eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinin farklı düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu bulmak için gerçekleştirilen LSD testi sonuçlarına göre, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ($\overline{X}$=3.96, ss=.97) ile lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin

görüşleri ($\overline{X}$=3.68, ss= 1.01) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bununla birlikte Tablo 15'ten güçlendirici liderliğin yetki verme boyutuna [$F_{(2.654)}$ =1.133, p>.05] ve sorumluluk boyutuna [$F_{(2,654)}$=1.164, p>.05] yönelik algılarının eğitim kademesi değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bu kapsamda okul müdürlerinin yetki verme ve sorumluluk davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin görevli oldukları eğitim kademesine bağlı olarak değişmediği söylenebilir. Öte yandan destekleme boyutunda [$F_{(2,654)}$=4.775, p<.05] eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık yaşanmıştır. Farkın kaynağını tespit etmek için gerçekleştirilen LSD testi sonuçlarına göre, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ($\overline{X}$=3.97, ss=1.07) ile lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ($\overline{X}$ = 3.62, ss=1.12) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu doğrultuda ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre okul müdürü güçlendirici liderlik ve destekleme davranışlarında daha olumlu algılara sahip oldukları söylenebilir. Diğer yandan yetki verme ve sorumluluk boyutunda ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görevli öğretmenlerin algılarında herhangi bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi "Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ve alt boyutlarına yönelik görüşleri nasıl dağılım göstermektedir? Söz konusu öğretmen görüşleri; cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve eğitim kademesi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde iki aşamadan oluşmaktadır. İlk olarak örgütsel bağlılığa ilişkin öğretmen algılarının nasıl bir dağılım gösterdiğini betimlenmiş, ardından bu algılar cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve eğitim kademesi değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Bu çerçevede, birinci aşamada öğretmenlerin ÖBÖ'den aldıkları puanlara göre ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. İkinci aşamada söz konusu puanların yukarıda sıralanan değişkenlere göre farklılaşma durumunun saptanmasında alt grup sayısı iki olduğunda t-testi gerçekleştirilmiş ve etki büyüklükleri Cohen's d (δ) katsayısı ile değerlendirilmiştir. Grup sayısı ikiden fazla olduğunda ise alt gruplar arası farklılaşma tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile incelenmiştir. Farkın oluşması durumunda, farkın kaynağını belirlemeye dönük olarak Fisher LSD testinden yararlanılmıştır. Varyans homojenliği Levene istatistiği ile incelenmiştir. Bu doğrultuda, öğretmen algılarına göre örgütsel bağlılık davranışlarının dağılımını gösteren betimsel istatistikler Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Örgütsel Bağlılığa ve Alt Boyutlarına Yönelik Öğretmen Algılarının Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	En küçük değer	En büyük değer	$\overline{X}$	ss	Düzey
Örgütsel bağlılık	1.41	5.00	3.36	0.67	Tarafsızım
1. Duygusal bağlılık	1.00	5.00	3.84	1.05	Katılıyorum
2. Devam bağlılığı	1.00	5.00	2.93	0.92	Tarafsızım
3. Normatif bağlılık	1.00	5.00	3.24	0.93	Tarafsızım

Tablo 16'dan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa yönelik görüşlerinin puan ortalamasının 3.36/5.00 (ss=0.67) olduğu izlenmektedir. Bu durumdan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa yönelik görüşlerinde kararsızlık yaşadıkları sonucu çıkarılabilir. Bununla birlikte ölçeğe ait alt puanların en yüksek ortalamanın duygusal bağlılık ($\overline{X}$=3.84, katılıyorum), en düşük ortalamanın ise devam bağlılığı ($\overline{X}$=2.93, tarafsızım) boyutunda olduğu görülmektedir. Diğer taraftan standart sapma değerleri, en heterojen dağılımın olduğu boyutun duygusal bağlılık (ss=1.05), en homojen dağılımın ise örgütsel bağlılıkta (ss=0.67) olduğuna işaret etmektedir. Buna göre öğretmenlerin okullarına karşı duygusal bağlılıkların, normatif bağlılığı ve devam bağlılığına göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenler örgütsel bağlılık algılarında görüş birliğine sahipken duygusal bağlılık boyutunda görüş ayrılıkları yaşamaktadırlar.

Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ve alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının saptamak için uygulanan t-testi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa ve Alt Boyutlarına Yönelik Algıların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması (t- Testi Sonuçları)

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	ss	t	p	Cohen's d (δ)
Örgütsel bağlılık	Kadın	400	3.32	0.68	-1.861	.324	-.15
	Erkek	257	3.42	0.65			
1. Duygusal bağlılık	Kadın	400	3.82	1.08	-.686	.208	-.06
	Erkek	257	3.88	1.01			
2. Devam bağlılığı	Kadın	400	2.90	0.92	-1.213	.912	-.10
	Erkek	257	2.99	0.93			
3. Normatif bağlılık	Kadın	400	3.18	0.94	-2.016	.266	-.16
	Erkek	257	3.33	0.91			

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel bağlılığa yönelik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(655)}$=-1.861, p>.05]. Benzer şekilde duygusal bağlılık [$t_{(655)}$=-.686, p>.05], devam bağlılığı [$t_{(655)}$=-1.213, p>.05] ve normatif bağlılık [$t_{(657)}$=-2.016, p>.05] boyutlarına ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ve alt boyutlarına ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının saptamak için uygulanan t-testi sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa ve Alt Boyutlarına Yönelik Algıların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması (t-Testi Sonuçları)

Değişkenler	Öğrenim durumu	N	$\overline{X}$	ss	t	p	Cohen's d (δ)
Örgütsel bağlılık	Lisans	376	3.39	0.68	1.235	.300	.10
	Lisansüstü	281	3.32	0.66			
1. Duygusal bağlılık	Lisans	376	3.88	1.03	1.034	.338	.08
	Lisansüstü	281	3.79	1.08			
2. Devam bağlılığı	Lisans	376	2.93	0.94	.035	.383	.00
	Lisansüstü	281	2.93	0.90			
3. Normatif bağlılık	Lisans	376	3.28	0.94	1.321	.350	.10
	Lisansüstü	281	3.18	0.92			

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel bağlılığa yönelik algıları öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(655)}$=1.235, p>.05]. Benzer şekilde duygusal bağlılık [$t_{(655)}$=1.034, p>.05], devam bağlılığı [$t_{(655)}$=.035, p>.05] ve normatif bağlılık [$t_{(655)}$= 1.321, p>.05] boyutlarına ilişkin görüşlerinde öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Araştırmanın bu bulgusuna göre, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde yeterliliğe sahip tüm öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ve alt boyutlarına ilişkin algıların mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak ANOVA testi yapılmıştır. Varyansların homejenliği testi sonuçlarına göre, örgütsel bağlılık (Levene=2.125, p>.05), duygusal bağlılık (Levene=1.952, p>.05), devam bağlılığı (Levene=2.167, p>.05) ile normatif bağlılık boyutunda (Levene=2.761, p>.05) varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir Tablo 19'da öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ve alt boyutlarına yönelik algılarının mesleki kıdeme göre değişimini gösteren ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa ve Alt Boyutlarına Yönelik Algıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (ANOVA Sonuçları)

Değişkenler	Mesleki Kıdem	N	$\overline{X}$	ss	F	p	Fark (LSD)
Örgütsel bağlılık	1-9 yıl[a]	212	3.34	0.77	3.963	.008*	a-d b-c
	10-18 yıl[b]	196	3.41	0.61			
	19-27 yıl[c]	173	3.25	0.57			
	28 yıl ve üzeri[d]	76	3.55	0.69			
	Toplam	657	3.36	0.67			
1. Duygusal bağlılık	1-9 yıl[a]	212	3.75	1.13	3.622	.013*	a-b a-d
	10-18 yıl[b]	196	3.98	0.95			
	19-27 yıl[c]	173	3.71	1.06			
	28 yıl ve üzeri[d]	76	4.04	1.00			
	Toplam	657	3.84	1.05			
2. Devam bağlılığı	1-9 yıl[a]	212	3.01	0.99	.912	.435	-
	10-18 yıl[b]	196	2.89	0.87			
	19-27 yıl[c]	173	2.87	0.87			
	28 yıl ve üzeri[d]	76	2.96	0.96			
	Toplam	657	2.93	0.92			
3. Normatif bağlılık	1-9 yıl[a]	212	3.22	0.99	4.013	.002*	d-a d-b d-c
	10-18 yıl[b]	196	3.26	0.96			
	19-27 yıl[c]	173	3.10	0.79			
	28 yıl ve üzeri[d]	76	3.54	0.94			
	Toplam	657	3.24	0.93			

*p<.05

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel bağlılığa yönelik algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılaştığı görülmektedir [$F_{(3,653)}$=3.963, p<.05]. Bu bulgu farklı hizmet süresine sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılığa yönelik görüşlerinin farklı düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu bulmak için gerçekleştirilen LSD testi sonuçlarına göre, 1-9 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}$=3.34, ss=.77) ve 28 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}$=3.55, ss=.67) arasında farklılaşma

görülmektedir. Aynı zamanda 10-18 yıl kıdeme sahip öğretmeler ($\overline{X}$=3.41, ss=.61) ve 19-27 yıl kıdeme ($\overline{X}$ = 3.25, ss= .69) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bununla birlikte Tablo 19'dan örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık boyutuna [$F_{(3,653)}$=3.622, p<.05], normatif bağlılık boyutuna [$F_{(3,653)}$=4.013, p<.05] yönelik algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu bulgu farklı hizmet süresine sahip öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılıklarına yönelik görüşlerinin farklı düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu bulmak için gerçekleştirilen LSD testi sonuçlarına göre, duygusal bağlılık boyutunda 1-9 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}$=3.75, ss=1.13) 28 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}$=4.04, ss=1.00) ile 10-18 yıl kıdeme ($\overline{X}$=3.98, ss=.95) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Normatif bağlılık boyutunda gerçekleştirilen LSD testi sonuçlarına göre, 28 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}$=3.54, ss=.94) ile 1-9 yıl kıdeme ($\overline{X}$=3.22, ss=.99), 10-18 yıl kıdeme ($\overline{X}$=3.26, ss=.96) ve 19- 27 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}$ = 3.10, ss= .79) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Diğer yandan devam bağlılığına yönelik görüşlerin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F_{(3,653)}$=.912, p>.05]. Buna göre meslekte geçen sürenin artmasına bağlı olarak öğretmenlerin okullarına olan bağlılıkları ve bu bağlılığın duygusal ve normatif bağlamı olumlu yönde etkilemektedir. Diğer yandan devam bağlılığına yönelik öğretmen görüşlerinin hizmet süresine bağlı olarak değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin Eğitim Kademesine Göre Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ve alt boyutlarına ilişkin algıların görev yaptıkları eğitim kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak ANOVA testi yapılmıştır. Varyansların homejenliği testi sonuçlarına göre, örgütsel bağlılık (Levene=.321, p>.05), duygusal bağlılık (Levene=2.299, p>.05), devam bağlılığı (Levene=.856, p>.05) ile normatif bağlılık boyutunda (Levene=.650, p>.05) varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir. Tablo 20'de öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıların görev yaptıkları eğitim kademesine göre değişimini gösteren ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa ve Alt Boyutlarına Yönelik Algıların Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması (ANOVA Sonuçları)

Değişkenler	Eğitim Kademesi	N	$\overline{X}$	ss	F	p	Fark (LSD)
Örgütsel bağlılık	İlkokul[a]	228	3.47	0.66	7.667	.001*	b-a
	Ortaokul[b]	287	3.25	0.66			b-c
	Lise[c]	142	3.40	0.69			
	Toplam	657	3.36	0.67			
1. Duygusal bağlılık	İlkokul[a]	228	3.92	1.04	2.391	.092	-
	Ortaokul[b]	287	3.74	1.10			
	Lise[c]	142	3.93	0.97			
	Toplam	657	3.84	1.05			
2. Devam bağlılığı	İlkokul[a]	228	3.09	0.93	5.326	.005*	a-b
	Ortaokul[b]	287	2.82	0.89			
	Lise[c]	142	2.90	0.95			
	Toplam	657	2.93	0.92			
3. Normatif bağlılık	İlkokul[a]	228	3.36	0.95	4.709	.009*	a-b
	Ortaokul[b]	287	3.11	0.90			
	Lise[c]	142	3.30	0.94			
	Toplam	657	3.24	0.93			

*p<.05

Tablo 20 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel bağlılığa yönelik algılarının görev yaptıkları eğitim kademesine göre farklılaştığı görülmektedir [$F_{(2,654)}$=7.667, p<.05]. Bu bulgu farklı eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının farklı düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu bulmak için gerçekleştirilen LSD testi sonuçlarına göre, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ($\overline{X}$=3.25, ss=.66) ile ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ($\overline{X}$ = 3.47, ss= .66) ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ($\overline{X}$ = 3.40, ss= .69) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Bununla birlikte Tablo 20'den örgütsel bağlılığın devam bağlılığı boyutuna [$F_{(2.654)}$ = 5.326, p>.05] ve normatif bağlılık boyutuna [$F_{(2,654)}$=4.709, p>.05] yönelik algılarının eğitim

kademesi değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Farkın kaynağını tespit etmek için gerçekleştirilen LSD testi sonuçlarına göre, devam bağlılığı boyutunda ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ($\overline{X}$=3.09, ss=.93) ile ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ($\overline{X}$= 2.82, ss=.89) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Benzer şekilde normatif bağlılık boyutunda ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ($\overline{X}$=3.36, ss=.95) ile ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ($\overline{X}$= 3.11, ss= .90) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar mevcuttur. Öte yandan duygusal bağlılık boyutunda [$F_{(2,654)}$=4.775, p<.05] eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırmanın bu bulgusundan yola çıkarak ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ilkokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre genel olarak örgütsel bağlılık algılarının düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Aynı zamanda örgütsel bağlılığın devam ve normatif bağlılık bileşenleri içinde ortaokul öğretmenlerinin algıları ilkokul öğretmenlerinin algılarına kıyasla daha düşük seviyededir. Diğer yandan duygusal bağlılık boyutunda ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görevli öğretmenlerin algılarında herhangi bir farklılaşmanın olmadığı da görülmektedir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki iş birliğine yönelik görüşleri nasıl dağılım göstermektedir? Söz konusu öğretmen görüşleri; cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve eğitim kademesi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde iki aşamadan oluşmaktadır. İlk olarak öz yeterlik ve mesleki iş birliğine yönelik ilişkin öğretmen algılarının nasıl bir dağılım gösterdiğini betimlenmiş, ardından bu algılar cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve eğitim kademesi değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Bu çerçevede, birinci aşamada öğretmenlerin ÖÖYÖ'den ve MİÖ'den aldıkları puanlara göre ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. İkinci aşamada söz konusu puanların yukarıda sıralanan değişkenlere göre farklılaşma durumunun saptanmasında alt grup sayısı iki olduğunda t-testi gerçekleştirilmiş ve etki büyüklükleri Cohen's d (δ) katsayısı ile değerlendirilmiştir. Grup sayısı ikiden fazla olduğunda ise alt gruplar arası farklılaşma tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile incelenmiştir. Farkın oluşması durumunda, farkın kaynağını belirlemeye dönük olarak Fisher LSD testinden yararlanılmıştır. Varyans homojenliği Levene istatistiği ile incelenmiştir. Bu doğrultuda,

öğretmen algılarına göre öz yeterlik ve mesleki iş birliğine yönelik görüşlerinin dağılımını gösteren betimsel istatistikler Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Öz Yeterlik ve Mesleki İş Birliğine Yönelik Öğretmen Algılarının Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	En küçük değer	En büyük değer	$\overline{X}$	ss	Düzey
Öz yeterlik	4.00	9.00	7.04	1.14	Yüksek
Mesleki iş birliği	1.00	5.00	3.76	0.90	Çoğu zaman

Tablo 21'den öğretmenlerin öz yeterliğe yönelik görüşlerinin puan ortalamasının 7.04/9.00 (ss=1.14) izlenmektedir. Bu durumdan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna varılabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki iş birliği ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin ortalamanın 3.76/5.00 (ss=0.90) olduğu görülmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin okullarındaki mesleki iş birliğini yüksek düzeyde buldukları şeklinde yorumlanabilir. Buna göre, öğretmenlerin öğretim için gerekli eylemleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inançlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Aynı zamanda öğretmenler, mesleki gelişimlerinde meslektaşlarını güçlü bir faktör olarak görmekte, öğrendikleri yeni bilgileri meslektaşları ile paylaşmakta ve problemlere çözüm üretmekte birbirleri ile etkileşim içinde oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki iş birliğine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının saptamak için uygulanan t-testi sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Mesleki İş Birliğine Yönelik Algıların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması (t- Testi Sonuçları)

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	ss	t	p	Cohen's d (δ)
Öz yeterlik	Kadın	400	7.07	1.10	.628	.102	.05
	Erkek	257	7.01	1.20			
Mesleki iş birliği	Kadın	400	3.82	0.95	1.945	.179	.15
	Erkek	257	3.68	0.81			

Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir [$t_{(655)}$= 628, p>.05]. Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin öz yeterliğe yönelik görüşleri aynı düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Tablo 22'den öğretmenlerin mesleki iş birliğine ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre bir farklılaşmanın olmadığı da izlenmektedir [$t_{(655)}$ =1.945, p>.05]. Araştırmanın bu bulgusundan yola çıkarak kadın ve erkek öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve mesleki iş birliğine yönelik görüşlerinin aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki iş birliğine ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının saptamak için uygulanan t-testi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Mesleki İş Birliğine Yönelik Algıların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması (t- Testi Sonuçları)

Değişkenler	Öğrenim durumu	N	$\overline{X}$	ss	t	p	Cohen's d (δ)*
Öz yeterlik	Lisans	376	6.98	1.12	-1.603	.417	-.13
	Lisansüstü	281	7.13	1.16			
Mesleki iş birliği	Lisans	376	3.75	0.90	-.586	.768	-.05
	Lisansüstü	281	3.79	0.90			

Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterliğe ($t_{(657)}$, -1.603, p>.05) ve mesleki iş birliğine ($t_{(657)}$, -586, p>.05) ilişkin algılarında öğrenim durumu değişkenine göre herhangi bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde yeterliğe sahip tüm öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve mesleki iş birliğine ilişkin algılarının aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki iş birliğine ilişkin algılarının mesleki kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz öncesinde değişkenlerin varyans homojenliğini test etmek için Levene istatistiğinden yararlanılmıştır. Varyansların homejenliği testi sonuçlarına göre, öz yeterlik değişkeninin (Levene=4.273, p<.05) mesleki iş birliği değişkeninin (Levene=2.794, p<.05) varyansların homojenliğini varsayımını karşılamadığı tespit edilmiştir ve bu nedenle ANOVA yerine Welch's F testi uygulanmıştır. Bununla birlikte varyans homojenliğinin sağlanmadığı durumlarda gruplar arası farklılaşmanın kaynağının tespit edilmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane's T2 testi kullanılmıştır. Tablo 24'te öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki iş birliğine ilişkin algılarının mesleki kıdemine göre değişimini gösteren Welch's F testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 24

Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Mesleki İş Birliğine İlişkin Algıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Welch's F Sonuçları)

Değişkenler	Mesleki Kıdem	N	$\overline{X}$	ss	$F_{(Welch)}$	p	Fark (Tamhane)
Öz yeterlik	1-9 yıl[a]	212	6.84	1.24	5.804	.000*	c-a c-d
	10-18 yıl[b]	196	7.12	0.97			
	19-27 yıl[c]	173	7.29	1.12			
	28 yıl ve üzeri[d]	76	6.84	1.14			
	Toplam	657	7.04	1.14			
Mesleki iş birliği	1-9 yıl[a]	212	3.80	0.95	1.866	.164	-
	10-18 yıl[b]	196	3.77	0.94			
	19-27 yıl[c]	173	3.81	0.79			
	28 yıl ve üzeri[d]	76	3.55	0.86			
	Toplam	657	3.76	0.90			

*p<.05

Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılaştığı görülmektedir [$F_{welch(3,653)}$=5.804, p<.05]. Bu bulgu farklı hizmet süresine sahip öğretmenlerin öz yeterlik algılarının farklı düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Farkın kaynağı tespit etmek için uygulanan Tamhane sonuçlarına göre, 19-27 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile ($\overline{X}$ = 7.29, ss= 1.12) 1-9 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}$ = 6.84, ss= 1.24) ve 28 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\overline{X}$ = 6.84, ss= 1.14) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır. Ortalamalar incelendiğinde 19-27 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin, mesleki görev süresi en az (1-9 yıl) ve meslekteki görev süresi en fazla (28 yıl ve üzeri) olan öğretmenlere göre daha olumlu algılara sahip oldukları görülmektedir. Bununla birlikte Tablo 24'te öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{welch(3,653)}$=1.886, p>.05]. Bu durum farklı hizmet süresine sahip öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik görüşlerinin aynı düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusuna göre meslekte geçen sürenin değişmesine bağlı olarak öğretmenlerin mesleki iş birliği algılarında herhangi bir değişimin olmadığı söylenebilir. Aynı zamanda görevinde yeni ve görev süresi fazla olan öğretmenlerin öz yeterlik algıları 19- 27 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin

görüşlerinin düzeyine göre daha düşük olduğu görülmekle birlikte söz konusu kıdem aralığının öz yeterlik algısının gelişmesi için kritik bir aralık olduğu sonucu çıkarılabilir.

Öğretmenlerin Eğitim Kademesine Göre Algılarının Karşılaştırılması

Öğretmenlerin öz yeterlik ve mesleki iş birliğine ilişkin algılarının görev yaptıkları eğitim kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tek yönlü varyans analizi (ANOVA ve Welch's F testleri) ile incelenmiştir. Analiz öncesinde değişkenlerin varyans homojenliğini test etmek için Levene istatistiğinden yararlanılmıştır. Varyansların homejenliği testi sonuçlarına göre, öz yeterlik değişkeninin varyans homojenliğini sağladığı (Levene=.550, $p>.05$) görülmüştür. Öz yeterlik değişkeni varyans homojenliğini sağladığı için gruplar arası farklılaşma çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi ile belirlenmiştir. Diğer yandan mesleki iş birliği değişkeninin (Levene=6.245, $p<.05$) varyansların homojenliğini karşılamadığı tespit edilmiştir ve bu nedenle ANOVA yerine Welch's F testi uygulanmıştır. Bununla birlikte varyans homojenliğinin sağlanmadığı durumda gruplar arası farklılaşmanın kaynağının tespit edilmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane's T2 testi uygulanmıştır. Tablo 25'te öğretmenlerin öz yeterlik ilişkin algılarının eğitim kademesine göre değişimini gösteren ANOVA sonuçlarına yer verilirken Tablo 26'da öğretmenlerin mesleki iş birliğine ilişkin algılarının eğitim kademesi değişkenine göre değişimini gösteren Welch's F testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 25

Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıların Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması (ANOVA Sonuçları)

Değişkenler	Eğitim Kademesi	N	$\overline{X}$	ss	F	p	Fark (LSD)
Öz yeterlik	İlkokul[a]	228	7.06	1.17	.425	.654	-
	Ortaokul[b]	287	7.07	1.11			
	Lise[c]	142	6.97	1.14			
	Toplam	657	7.04	1.14			

Tablo 25 incelendiğinde öğretmenlerin öz yeterlik algılarının görevli oldukları eğitim kademesine göre farklılaşmadığı görülmektedir [$F_{(2, 654)}$=.425, p>.05]. Bu bulgu ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görevli öğretmenlerin öz yeterlik algılarının aynı seviyede olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre farklı kademelerde farklı yaş grubuna sahip öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 26

Öğretmenlerin Mesleki İş Birliğine Yönelik Algıların Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması (Welch's F Sonuçları)

Değişkenler	Eğitim kademesi	N	$\overline{X}$	ss	$F_{(Welch)}$	p	Fark (Tamhane)
Mesleki iş birliği	İlkokul[a]	228	3.64	0.98	4.082	.018*	b-a
	Ortaokul[b]	287	3.87	0.83			
	Lise[c]	142	3.74	0.87			
	Toplam	657	3.76	0.90			

*p<.05

Tablo 26 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki iş birliği algılarının görev yaptıkları eğitim kademesine göre farklılaştığı görülmektedir [$F_{welch(2,654)}$=4.082, p<.05]. Bu bulgu farklı eğitim kademesine görev yapan öğretmenlerin mesleki iş birliği algılarının farklı düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Farkın kaynağı tespit etmek için uygulanan Tamhane sonuçlarına göre, ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ($\overline{X}$ = 3.87, ss=.98) ile ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ($\overline{X}$ = 3.64, ss= .83) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır. Ortalamalar incelendiğinde ortaokullarda görevli öğretmelerin ilkokullarda görevli öğretmenlere göre daha olumlu algılara sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın alt dördüncü problemi, "Öğretmenlerin görüşlerine göre güçlendirici liderlik, öz yeterlik, mesleki iş birliği ve örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin görüşlerine göre güçlendirici liderlik, öz yeterlik, mesleki iş birliği ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla

Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları(r) hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 27'da sunulmuştur.

Tablo 27

Güçlendirici Liderlik, Öz Yeterlik, Mesleki İş Birliği ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	$\overline{X}$	ss	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Güçlendirici Liderlik	3.86[a]	1.01	-	.884**	.877**	.881**	.451**	.349**	.444**	.313	.430**	.558**
2. Yetki verme	3.89[a]	1.04		-	.755**	.820**	.404**	.346**	.418**	.342	.429**	.574**
3. Sorumluluk	3.87[a]	0.93			-	.817**	.465**	.361**	.441**	.320	.453**	.585**
4. Destekleme	3.85[a]	1.10				-	.448**	.336**	.441**	.303	.115**	.552**
5. Öz Yeterlik	7.04[b]	1.14					-	.217**	.346**	.300	.274	.552**
6. Örgütsel Bağlılık	3.36[c]	0.67						-	.760**	.404**	.847**	.500**
7. Duygusal bağlılık	3.84[c]	1.05							-	-.337**	.531**	.488**
8. Devam bağlılığı	2.93[c]	0.92								-	.355**	-.381*
9. Normatif bağlılık	3.24[c]	0.93									-	.429**
10. Mesleki İş Birliği	3.76[a]	0.90										-

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

[a]Ölçek değeri 1= Hiçbir Zaman, 5= Her Zaman

[b]Ölçek değeri 1= Yetersiz, 9=Çok yeterli

[c]Ölçek değeri 1=Hiç Katılmıyorum, 5= Tamamen Katılıyorum

Tablo 27 incelendiğinde güçlendirici liderlik ölçeği ile alt boyutları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre yetki verme boyutu (r= .884, *p*<.01), sorumluluk boyutu (r= .877, *p*<.01) ve destekleme boyutu (r= .881, *p*<.01) ile yüksek düzey ve pozitif anlamlı bir ilişki hesaplanmıştır. Benzer biçimde Tablo 30'dan örgütsel bağlılık ile alt boyutları arasında pozitif yönde yüksek ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu izlenmektedir. Buna göre duygusal bağlılık alt boyutu (r=.760, *p*<.01) ve normatif bağlılık boyutu (r= .847, *p*<.01) arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki varken, devam bağlılığı boyutu (r=.404, *p*<.01) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Araştırmada, *örgütsel bağlılık* ile güçlendirici liderlik (r= .349, *p*<.01), yetki verme (r=.346, *p*<.01), sorumluluk (r=.361, *p*<.01), destekleme (r=336, *p*<.01) ve mesleki iş birliği (r=. 500, *p*<.01) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulunurken, örgütsel bağlılık ile öz yeterlik (r= .217, *p*<.01) ile anlamlı pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Örgütsel bağlılığın alt boyutlarından *duygusal bağlılık* ile güçlendirici liderlik (r=.444, *p*<.01), yetki verme (r=.418, *p*<.01), sorumluluk (r=.441, *p*<.01), destekleme (r=.441, *p*<.01), öz yeterlik (r=.346, *p*<.01) ve mesleği iş birliği (r=.488, *p*<.01) arasında anlamlı, pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Örgütsel bağlılık alt boyutlarından *devam bağlılığı* ile güçlendirici liderlik (r=.313, *p*>.01), yetki verme (r= .342, *p*>.01), sorumluluk (r= .320, *p*>.01), destekleme (r= .303, *p*>.01) ve öz yeterlik (r= .300, *p*>.01) arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, mesleki iş birliği (r=. -.381, *p*<.05) ile negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Örgütsel bağlılık alt boyutlarından *normatif bağlılık* ile güçlendirici liderlik (r= .430, *p*<.01), yetki verme (r= .429, *p*<.01) sorumluluk (r=.453, *p*<.01) ve mesleki iş birliği (r= .429, *p*<.01) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunurken destekleme boyutu (r=. 115, *p*<.01) ile anlamlı pozitif yönde düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Öte yandan normatif bağlılık ile öz yeterlik (r=.274, *p*>.05) arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı da görülmektedir.

Bununla birlikte güçlendirici liderlik ile öz yeterlik (r= .451, *p*<.01) ve mesleki iş birliği (r= .558, *p*<.01) arasında pozitif yöne orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Güçlendirici liderliğin alt boyutlarından yetki verme ile öz yeterlik (r= .404, *p*<.01), ve

mesleki iş birliği (r=. 574, *p*<.01) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki, sorumluluk boyutu ile öz yeterlik (r=.465, *p*<.01) ve mesleki iş birliği (r=.585, *p*<.01) arasında anlamlı, pozitif yönde orta düzeyde, destekleme boyutu ile öz yeterlik (r=.448, *p*<.01) ve mesleki iş birliği (r=.552, *p*<.01) anlamlı, pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır. Bununla birlikte öz yeterlik ve mesleki iş birliği (r=.552, *p*<.01) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Ayrıca araştırmanın değişkenleri arasında *en yüksek* anlamlı ilişkinin sorumluluk boyutu ile mesleki iş birliği arasında (r=. 585, *p*<.01) *en düşük* anlamlı ilişkinin ise destekleme boyutu ile normatif bağlılık (r=.115,*p*<.01) arasında olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi, "Öğretmenlerin görüşlerine göre güçlendirici liderlik, öz yeterlik ve mesleki iş birliği, örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın bu alt probleminin çözümlenmesi amacıyla çoklu regresyon analizinden ve yapısal eşitlik modelinden yararlanılmıştır. Çoklu regresyon analizinden elde edilen bulgular Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28

Güçlendirici Liderlik, Öz Yeterlik Mesleki İş Birliği Değişkenlerinin Örgütsel Bağlılığı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Sh	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.104	.185		23.365	.000		
Güçlendirici liderlik	.365	.026	.398	3.936	.000	.349	.321
Öz yeterlik	.337	.023	.262	1.582	.000	.217	.200
Mesleki iş birliği	.419	.030	.359	2.480	.000	.500	.457

R=.612; R^2=.374; *F*= 141.65, *p*=.000

Tablo 28'de yer alan yordayıcı değişkenlerle bağımsız değişken (örgütsel bağlılık) arasındaki ikili ve kısmi korelasyon katsayıları incelendiğinde güçlendirici liderlik ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu (r=.349), ancak diğer değişkenler kontrol edilmesi ile elde edilen kısmi korelasyon katsayısının "r= .321"

olduğu görülmektedir. Öz yeterlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ikili ve kısmi korelasyon katsayıları incelendiğinde öz yeterlik ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu (r=.217), ancak diğer değişkenler kontrol edilmesi ile elde edilen kısmi korelasyon katsayısı "r= .200" olarak hesaplanmıştır. Mesleki iş birliği ile örgütsel bağlılık arasındaki ikili ve kısmi korelasyon katsayıları incelendiğinde mesleki iş birliği ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu (r=.500), diğer değişkenler kontrol edilmesi ile elde edilen kısmi korelasyon katsayısı "r= .457" olarak hesaplanmıştır.

Regresyon analizi sonuçlarına göre güçlendirici liderlik, öz yeterlik ve mesleki iş birliği birlikte örgütsel bağlılık ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki vermektedir (R=.612; R^2=.374; F= 141.65, p=.000). Güçlendirici liderlik, öz yeterlik ve mesleki iş birliği birlikte, örgütsel bağlılık değişkenindeki toplam varyansın yaklaşık %37'sini açıklamaktadır. Tablo 28 incelendiğinde araştırmadan elde edilen standardize edilmiş regresyon katsayı (β) değerlerinin güçlendirici liderlik için β=.398, mesleki iş birliği için β=.359 öz yeterlik için β=.262 olduğu görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısının göre, bağımsız (yordayıcı) değişkenlerin örgütsel bağlılık üzerindeki göreli önem sırası; güçlendirici liderlik, mesleki iş birliği ve öz yeterlik şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, güçlendirici liderlik, mesleki iş birliği ve öz yeterlik değişkenlerinin örgütsel bağlılık üzerinde önemli birer yordayıcı değişken oldukları gözlenmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre örgütsel bağlılığa ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir:

Örgütsel bağlılık = 2.104 + .398 güçlendirici liderlik + .359 iş birliği + .262 öz yeterlik

Bununla birlikte kavramsal modelde önerilen doğrudan ve dolaylı yolları test etmek amacıyla aracı değişkenli yol analizi gerçekleştirilmiştir. İlk olarak kavramsal modelin uyum iyiliği değerleri incelenmiştir. Model uyum iyiliği değerleri Tablo 29'da verilmiştir.

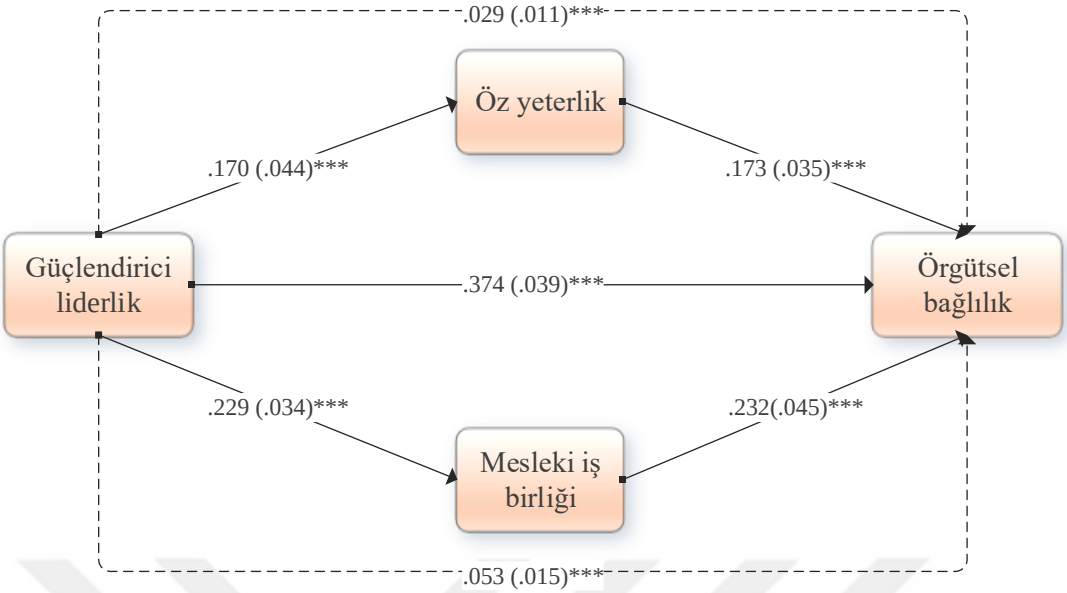
Tablo 29

Kavramsal Modelin Uyum İyiliği Değerleri

İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	Model uyum değeri	Uyum
0≤χ2/df≤2	2<χ2/df≤3	1.87	İyi
0≤ RMSEA≤ .05	.05 < RMSEA ≤ .08	0.059	Kabul edilebilir
0≤ SRMR≤ .05	.05 < SRMR ≤ .10	0.074	Kabul edilebilir
.95≤ NFI≤ 1.00	.90 ≤ NFI < .95	0.98	İyi
.97≤CFI≤ 1.00	.95 ≤ CFI < .97	0.98	İyi
.95≤ IFI≤ 1.00	.90 ≤ IFI < .95	0.97	İyi
.95≤ GFI ≤1.00	.90 ≤ GFI < .95	0.96	İyi
.90≤AGFI ≤1.00	.85 ≤ AGFI <.90	0.87	Kabul edilebilir

Kaynak: Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem

Tablo 29 incelendiğinde araştırma kapsamında oluşturulan modelin uyum ölçütlerini sağladığı görülmektedir. Modelin iyilik uyum indekslerinde χ^2/df=1.87, RMSEA=0.06, SRMR=0.07, NFI=0.98, AGFI=0.87 kabul edilebilir uyum değerlerine (Çokluk vd.,2018; Kline, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2007), CFI=0.98, AGFI=0.87 ve GFI=0.96 iyi uyum değerlerine (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003) işaret etmektedir. Diğer bir ifadeyle dolaylı etki modelinin elde edilen verilerle uyumlu olduğu ifade edilebilir. Uyum değerlerinin incelenmesinin ardından doğrudan ve dolaylı yollar arasındaki ilişkileri incelenmiş ve yol katsayıları (λ), standart hata (*SH*) ve t değerleri Şekil 12'de verilmiştir.



Şekil 12. Örgütsel bağlılığın yordanmasına ilişkin yol analizi (path) sonuçları.

Şekil 12 incelendiğinde ölçüm modelinde hesaplanan yol katsayıları (λ), standart hata (SH) ve t değerlerine göre, güçlendirici liderlik, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını (λ=.37; t= 9.49; SH=.039; p<.05) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Bu bulgu, okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarının ve uygulamalarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığını etkilediğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle okul müdürlerinin öğretmenlere yetki ve sorumluluk vermeleri, kararlara katılmalarının sağlamaları ve onları mesleki gelişimleri, özerlik konularında desteklemeleri öğretmenlerin okullarına bağlılıklarına katkı sağladığı söylenebilir. Bununla birlikte analiz sonuçlarından, güçlendirici liderlik değişkeninin öz yeterliğin (λ=.170; t=3.91; SH=.044; p<.05) ve mesleki iş birliğinin (λ=.229; t=6.83; SH=.034; p<.05) anlamlı bir yordayıcı olduğunu saptanmıştır. Buna göre öğretmenler alınan kararlarda söz sahibi olduklarında ve öğretim faaliyetlerini uygulamada özerklikleri desteklendiğinde kendilerini daha yetkin hissedecekleri söylenebilir. Ayrıca liderin bilgi paylaşma, mentörlük yapma ve öğretmenleri mesleki gelişimlerini destekleme gibi davranışlar sergilemeleri öğretmenler arası iş birliğini artırabilir. Modelde yer alan aracı değişkenlerden öz yeterliğin öğretmenlerin bağlılıkları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir değişim sağladığı tespit edilmiştir (λ=.173; t=4.95; SH=.035; p<.05). Bu bulgu, öğretmenlerin görevli oldukları okulda kendilerini sınıf yönetimi, öğretim stratejilerin geliştirilmesi ve öğrenci katılımını sağlaması konusunda yetkin hissetmeleri bağlılıklarına olumlu yönde katkı sağlayacağını göstermektedir. Bununla birlikte analiz sonuçlarından

mesleki iş birliğinin örgütsel bağlılığının anlamlı ve pozitif bir yordayıcısı olduğu çıkarılmaktadır (λ=.232; t=5.137; SH=.045; p<.05). Buna göre, mesleki iş birliğin yaygın olduğu okullarda öğretmenlerin bağlılıklarının daha fazla olabileceğini söylenebilir.

Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı problemi "Öğretmenlerin görüşlerine göre güçlendirici liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide mesleki iş birliğinin ve öz yeterliğin aracı bir rolü var mıdır?" şeklinde oluşturulmuştur. Bu kapsamda öz yeterlik ve mesleki iş birliğinin aracı etkilerinin anlamlılığını Bootstrapping yaklaşımı kullanılmıştır. Bootstrapping analizinin 5000 örneklem büyüklüğünde %95 güven aralığındaki sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30

Öz Yeterliğin ve Mesleki İş Birliğinin Modeldeki Aracı Etkisine İlişkin Bulgular

Toplam etki	Doğrudan etki	Değişkenler arası ilişkiler	Dolaylı etki	Güven aralığı (%95)		t
Güçlendirici liderlik->Örgütsel bağlılık	Güçlendirici liderlik->Örgütsel bağlılık			Alt sınır	Üst sınır	
0.457(.04)***	0.374(.04)***	GL →ÖZY →ÖB	0.029	0.011	0.054	2.70
		GL →MİB →ÖB	0.053	0.027	0.088	3.48

GL: Güçlendirici liderlik, ÖZY: Öz yeterlik, MİB: Mesleki iş birliği, ÖB: Örgütsel bağlılık

Tablo 30 incelendiğinde güçlendirici liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterliğin pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ancak düşük düzeyde aracı rolünün olduğu görülmektedir (λ=.029; t=2.70; SH=.011; p<.05). Bu bulgudan yola çıkarak öğretmenlerin güçlendirme uygulamalarına bağlı yeterliklerin gelişmesini sağlayan okul çevrelerine bağlılıklarının artabileceği söylenebilir. Benzer şekilde güçlendirici liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide mesleki iş birliğinin olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı ancak düşük düzeyde aracı rolünün olduğu görülmektedir (λ=.053; t=3.48; SH=.015; p<.05). Buna göre liderliği güçlendirmenin bir olgu olduğu okullarda öğretmenler arası mesleki iş birliğinin artmasına bağlı olarak öğretmenlerin okullarına karşı bağlılıkların

artabileceği söylenebilir. Bununla birlikte güçlendirici liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki toplam etkisi incelendiğinde, orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (λ=.457; t=11.50; SH=.04; p<.05). Bu kapsamda oluşturulan aracılık modeli ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarındaki varyansın yaklaşık %46'sını açıklandığı söylenebilir. Mevcut araştırma okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel tutum ve davranışlarını etkilediğini ortaya koyan çalışmaları desteklemektedir.

BÖLÜM VI

TARTIŞMA

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgular literatürde yer alan ilgili araştırmalarının bulguları ile birlikte ele alınmış, tartışılmış ve bazı çıkarımlarda bulunulmuştur.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi "Öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ve alt boyutlarına yönelik görüşleri nasıl dağılım göstermektedir? Söz konusu öğretmen görüşleri; cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve eğitim kademesi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde oluşturulmuştur. Bu alt probleme ilişkin elde edilen bulgular, öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarını yönelik görüşlerinin *katılıyorum* düzeyinde olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu Atik ve Çelik, (2020), Çelik ve Konan (2021), Dağlı ve Kalkan (2021), Koçak ve Burgaz (2017), Konan ve Çelik (2017), Kıral (2015), Karagözoğlu (2022), Limon (2022) araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu bulgulara dayalı olarak okul müdürlerinin güçlendirici liderlik özelliklerine sahip oldukları söylenebilir. Öte yandan Gümüş (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ilkokul öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderliğe yönelik görüşlerinin kararsızlık düzeyinde olduğunu göstermektedir. Yine Ertürk'ün (2022) araştırma sonuçlarında da öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarına yönelik algılarının orta düzeyde olduğu ve en düşük öğretmen görüşünün güçlendirici liderliğin destekleme boyutunda olduğu görülmektedir. Söz konusu araştırmaların bulguları mevcut araştırma bulguları ile benzerlik göstermemektedir.

Araştırmanın farklı örneklemlerle diğer bir deyişle ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görevli öğretmenlerin görüşleri üzerinden yürütülmesi böyle bir farklılığa sebep olmuş olabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürleri güçlendirici liderliğin boyutlarından en fazla yetki verme boyutunda davranışlar sergilerken en az destekleme boyutunda davranışlar sergilemektedirler. Araştırmanın bu bulgusu Bayın'ın (2021), Çelik ve Konan'ın (2021), Karagözoğlu'nun (2022) ve Kıral'ın (2015) araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Çelik ve Konan'ın (2021) araştırma bulguları güçlendirici liderliğin alt boyutlarından en olumlu algının yetki verme boyutunda en olumsuz algının ise destekleme boyutunda olduğunu göstermektedir. Kıral'ın (2015) çalışma sonuçları okul müdürlerinin güçlendirme uygulamalarında öğretmenlere daha çok yetki devrettiklerini, Bayın (2021) ve Karagözoğlu (2022) araştırma bulguları ise okul müdürlerinin güçlendirici liderliğin en fazla yetki verme boyutunda davranışlar sergilediğini göstermektedir. Diğer yandan Çelik ve Konan (2021), Dağlı Kalkan (2021), Konan ve Çelik (2017), Gümüş (2013) araştırma bulgularına göre okul müdürleri güçlendirici liderliğin alt boyutlarından en fazla sorumluluk boyutunda en az destekleme boyutunda davranışlar sergilemektedirler. Söz konusu araştırmaların ve mevcut araştırmanın bulguları karşılaştırıldığında, sonuçlar en az sergilenen boyut (destekleme) bulgusu ile benzerlik gösterirken, en fazla sergilenen boyut (yetki verme) bulgusu ile tutarlılık göstermemektedir. Yönetim alanında yetki ve sorumluluk birbirini tamamlayan iki kavramdır. Zira Koçak ve Burgaz (2017) tarafından yürütülen çalışma da yetki ve sorumluluk kavramlarının tek boyutta ele alındığı ve okul müdürlerinin güçlendirici liderlerin destekleme boyutundaki davranışlara kıyasla yetki verme ve sorumluluk boyutundaki davranışları daha fazla sergilediği görülmektedir. Bu bağlamda ilgili literatür araştırmaları ve bu araştırmanın bulgularından; okul müdürlerinin güçlendirici liderliğin yetki ve sorumluluk boyutlarında yüksek düzeyde davranışlara sahip oldukları destekleme boyutunda ise (bilgi paylaşımı, yenilikçi performans için koçluk yapma, mesleki gelişime teşvik etme ve beceri geliştirme) düşük düzeyde davranışlara sahip oldukları sonucu çıkarılabilir.

Aynı zamanda araştırmada, okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ve alt boyutlarını hangi düzeyde sergiledikleri yönündeki öğretmen görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıkların olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu Gümüş'ün (2013) ve Kıral'ın (2015) araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bunun aksine Koçak ve Burgaz'ın (2017) ve Konan ve Çelik'in (2017) araştırmalarında okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha

olumlu algılara sahip olduklarını saptanmıştır. Mevcut araştırmanın bulgularından yola çıkarak, kadın ve erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin yetki verme, sorumluluk, koçluk yapma, beceri geliştirme, mesleki gelişime teşvik etme ve bilgi paylaşma davranışlarını aynı düzeyde görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Yine araştırma da okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılıkların olmadığını tespit edilmiştir. Bu doğrultuda farklı öğrenim durumuna (lisans, yüksek lisans ve doktora) sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarında ve alt boyutlarında ortak görüşlere sahip olduklarını söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu Kıral (2015) araştırma sonuçları ile tutarlıdır. Öte yandan Koçak ve Burgaz (2017) lise kademesinde görevli öğretmenlerin görüşlerini içeren araştırmalarında lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin akademik farkındalıklarının artmasına bağlı olarak lisans düzeyindeki öğretmenlere kıyasla okul müdürlerin güçlendirici liderlik davranışlarını daha olumsuz buldukları saptamışlardır. Sonuçlardaki farklılaşmalar araştırmaların farklı örneklemlerle gerçekleştirilmiş olması ile ilgili olabilir.

Diğer yandan araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre güçlendirici liderlik ve alt boyutlarında mesleki kıdem ve eğitim kademesi değişkenlerinde farklılıkların olduğunu saptanmıştır. Alan yazında araştırmanın bu bulgusunun destekleyen çalışmalara rastlamak mümkündür (Gümüş, 2013; Karagözoğlu, 2022; Kıral, 2015; Koçak ve Burgaz, 2017). Mesleki kıdem değişkeninden elde edilen bu bulguya göre, meslekte geçen sürenin farklılaşmasına bağlı olarak öğretmenlerin okul müdürlerin güçlendirici liderlik, yetki verme, sorumluluk ve destekleme boyutlarına yönelik görüşlerinde değişime sebep olmaktadır. Buna göre, güçlendirici liderlik ve yetki verme boyutunda 1-9 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 19-27 yıl kıdeme ve 28 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bununla birlikte sorumluluk ve destekleme alt boyutlarında bütün gruplar arasında farklılaşmanın olduğu, 1-9 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusundan yola çıkarak mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okul müdürlerin güçlendirici liderlik davranışlarından sorumluluk ve destekleme bileşenlerinde daha olumlu algılara sahip oldukları söylenebilir. Eğitim kademesi değişkeninden elde edilen bulgular ise güçlendirici liderlik ve destekleme alt boyutunda ortaokul kademesinde görevli öğretmenlerin görüşlerinin lise kademesi görevli öğretmenlerin görüşlerine kıyasla da olumlu olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte güçlendirici liderliğin yetki verme ve sorumluluk alt boyutlarında ise görev yapılan eğitim

kademesine göre öğretmen görüşlerinde farklılıkların olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu Bayın (2022) araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Diğer yandan Konan ve Çelik'in (2017) araştırmasında eğitim kademesi değişkenine göre öğretmen görüşlerinin sadece güçlendirici liderliğin sorumluluk boyutunda farklılaştığını ve lise öğretmenlerin sorumluluk algılarının ortaokul ve ilkokul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bağlamda Konan ve Çelik'in (2017) ve mevcut araştırmanın bulgularının tutarlılık göstermediği söylenebilir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi "Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına yönelik görüşleri nasıl dağılım göstermektedir? Söz konusu öğretmen görüşleri; cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve eğitim kademesi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde oluşturulmuştur. Yönetim bilimleri alanda, örgütsel bağlılık eğitim, işletme vb. sektörlerde, farklı kültürel bağlamda ve çeşitli boyutlarda incelenen önemli bir kavramdır. Bazı araştırmalar örgütsel bağlılığı içselleştirme, özdeşleşme ve uyum alt boyutlarında ele alırken bu araştırmada dahil olmak üzere birçok araştırma örgütsel bağlılığı; duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutlarına göre ele almıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın bulgularına yönelik tartışmaların referansları, örgütsel bağlılığı duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutlarında inceleyen çalışmalardan seçilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının *kararsızım* düzeyinde olduğunu ve okullarına kısmen bağlı olduklarını göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu Atalay (2023), Gümüş (2013), Odabaş (2015), Çelik (2017), Çimen (2022) Çoban ve Demirtaş (2011), Demirtaş vd. (2017), Ermiş (2019), Gören ve Sarpkaya (2014), Keskin (2018), Limon (2022), Nacar ve Demirtaş (2017), Şama (2021) ve Yılmaz-Doğan ve Şahin-Fırat (2018) araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra Doğan ve Çelik (2019) tarafından yapılan araştırma da öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını düşük olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Balyer (2015) tarafından nitel yöntemle yürütülen çalışmanın sonuçları öğretmenlerin kurumlarına bağlılıklarının, örgütlerin değerlerine ve örgütlerin geleceğine dair algılarının düşük ve olumsuz olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan Demir ve Durnalı (2022), Korkmaz (2011), Buluç (2009), Bıçak (2021) araştırma bulguları ise öğretmenlerin örgütsel bağlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Örgütlerde çalışanların bağlılığı, amaç ve hedeflere ulaşmak için önemli bir

faktördür. İlgili alan yazında ve mevcut araştırma da öğretmenlerin örgütsel bağlılığın istenilen düzeyde olmaması eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşmasını zorlaştırabilir.

Bununla birlikte araştırmadan öğretmenlerin örgütsel bağlılığın alt boyutlarına yönelik en olumlu görüşlerinin duygusal bağlılık boyutunda en olumsuz görüşlerinin ise devam bağlılığı boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında araştırmanın bu bulgusunu destekleyen araştırmalar mevcuttur (Atalay, 2023; Balçık,2018; Bıçak,2021; Cevahiroğlu, 2022; Çimen, 2022; Gören ve Yengin-Sarpkaya, 2014; Nacar ve Demirtaş, 2017; Keskin, 2018; Şama, 2021, Yılmaz-Doğan ve Şahin-Fırat 2018). Duygusal bağlılık, örgütün amaç ve değerlerine verilen öneme bağlı olarak örgütün vizyon ve misyonunu içselleştirme durumudur. Yüksek duygusal bağlılık içinde öğretmenler, okullarında görev yapmayı bir zorunluluk olarak görmeksizin tutkuyla okulun çıkarları için çalışırlar. Duygusal bağlılığın, diğer bağlılık bileşenlerine göre daha olumlu olması öğretmenlerin okulları ile özdeşleştiklerini ve okulun bir üyesi olmaktan doyum aldıklarının bir göstergesidir ve okulların amaçları gerçekleştirmesinde için kilit bir faktörüdür.

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı göstermektedir. Farklı bir ifadeyle kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılığa, duygusal, normatif ve devam bağlılığa yönelik algı düzeyleri benzerdir. Alan yazında araştırmanın bu bulgusunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Atik ve Üstüner, 2014; Balçık, 2018; Gümüş, 2013; Nartgün ve Menep, 2010). Öte yandan Akan ve Kılıç'ın (2019) ve Çoban ve Demirbaş'ın (2011) araştırma sonuçları erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre örgütsel bağlılıklarının daha olumlu olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Norşenli (2021) araştırmasında cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının değiştiğini, ancak Akan ve Kılıç'ın (2019) ve Çoban ve Demirbaş'ın (2011) araştırma bulgularından farklı olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre örgütsel bağlılıkların daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına yönelik görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde ise gruplar arasında herhangi bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Buna göre lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler örgütlerine aynı düzeyde bağlılık gösterdikleri söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel bağlılıkların ve alt boyutlarının öğrenim durumuna değişkenine göre değişmediği tespit eden çalışmalara rastlamak mümkündür (Akan & Kılıç,2019; Bozkurt, 2017; Ekinci

2021; Ertürk, 2014; Tekben 2019). Buna karşın Çimen (2022) araştırma bulguları lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere kıyasla daha yüksek örgütsel bağlılığa sahip oldukları göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıklar, duygusal bağlılık ve normatif bağlılık algılarında mesleki kıdeme değişkenine göre farklılıklar mevcuttur. Buna göre 19-27 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının diğer kıdem gruplarında öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Atik ve Üstüner (2014), Ertürk, (2014), Gümüş (2013), Odabaş (2014) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Selvitopu ve Şahin'e (2013) göre öğretmenlerde meslekte kıdemin artması örgütsel bağlılığı artmasına yol açmaktadır. Bununla birlikte duygusal bağlılık ve normatif bağlılık boyutlarına yönelik öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Araştırmanın sonuçları; duygusal ve normatif bağlılık alt boyutlarında en yüksek algının 28 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde olduğunu göstermektedir. Balçık'ın (2018) ve Gümüş'ün (2013) araştırmalarına göre meslekte kıdemi fazla olan öğretmenler, kıdemi az olan öğretmenlere göre okullarına daha fazla duygusal bağlılık göstermektedir. Bununla birlikte araştırmanın bulguları devam bağlılığı boyutunda öğretmenlerin görüşlerinde mesleki kıdem değişkenine göre bir farklılaşmanın olmadığını göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Balçık (2018), Nartgün ve Menep'in (2010) ve Gümüş'ün (2013) araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Öte yandan ilgili literatürde öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlar yönelik görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığını bulgulayan araştırmalarda bulunmaktadır (Akan & Kılıç, 2019; Bıçak, 2021; Çimen, 2022; Demir & Durnalı, 2022; Kurşunoğlu vd., 2010, Tekben, 2019).

Çalışmanın bir diğer bulgusu ise öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının görev yaptıkları eğitim kademesine göre farklılaşıyor olmasıdır. Araştırmanın bulguları, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lise ve ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlere göre örgütsel bağlılık algılarının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde örgütsel bağlılığın devam ve normatif bağlılık alt boyutlarında ortaokul öğretmenlerinin algıları ilkokul öğretmenlerinin algılarına kıyasla daha düşük seviyededir. Diğer yandan duygusal bağlılık boyutunda eğitim kademesi değişkenine göre gruplar arasında bir farklılaşmanın olmadığı da tespit edilmiştir. Alanyazında araştırmanın bu bulgusunu destekleyen çalışmalar mevcuttur.(Demir, 2020; Gök, 2014). Öte yandan Balçık (2018) araştırma sonuçları

duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutlarında öğretmen görüşlerinde eğitim kademesi değişkenine göre bir farklılaşmanın olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Öğretmenlerin öz yeterlilik ve mesleki iş birliğine yönelik görüşleri nasıl dağılım göstermektedir? Söz konusu öğretmen görüşleri; cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve eğitim kademesi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde oluşmuştur. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Alanyazında araştırmanın bu bulgusunu destekleyen birçok araştırmaya rastlamak mümkündür (Aslan & Kalkan, 2018; Ayra & Köstereoğlu, 2015; Aytaç, 2018; Çimen,2007; Davis 2014, DeMarco, 2018; Eker, 2014; Kaçkar & Beycioğlu, 2017; Kubilay, 2020; Kurt, 2016; Kılıç vd., 2021; Dağlı & Kalkan, 2021; Gökyer, 2019; Gökyer & Bakcak, 2018; Hammond, 2017; Yakut-Özek & Büyükgöze, 2023, Yaz; 2018). Diğer yandan Can ve Gürbüz (2022) araştırma sonuçları da öğretmenlerin öz yeterlik algıların orta düzeyde olduğu göstermektedir. Öğretmenlerin kendi yetenek ve becerilerine dair yeterlik inançları, eğitim niteliğini ve öğrenci başarısını artırmada önemli bir unsurdur. Güçlü öz yeterlik duygusuna sahip öğretmenlerin; öğretimi daha iyi planladıkları, öğretim sürecinde yenilikçi ve yüksek performans sergileme eğilimde oldukları ve kendilerinden beklenen rol tanımlarının ötesine çıktıkları bilinmektedir. Bu bağlamda yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde yüksek uğraşı içinde okullarının gelişimine üst düzey katkı sağlayacakları söylenebilir.

Mevcut araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algılarında cinsiyet değişkenine göre farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak cinsiyetin öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir. İlgili literatürde araştırmanın bu bulgusu destekleyen çalışmalar olduğu gibi (Aytaç, 2018; Ayra & Köstereoğlu, 2017; Gençtürk & Memiş, 2010; Gür, Çakıroğlu & Çapa-Aydın, 2012; Hoy & Woolfolk, 1993; Kaçar & Beycioğlu, 2017; Kubilay, 2020; Saracaloğlu, vd. 2017, Üstüner vd. 2009; Telef, 2011; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2002; Sun, 1995; Yaz, 2018) desteklemeyen çalışmalar da bulunmaktadır (Eberle, 2011; Korkut & Babaoğlan, 2012; Kursav, 2021; Gökyer, 2018; Ermiş, 2019). Kursav'ın (2021) Türkiye ve OECD ülkelerindeki öğretmenlerin öz yeterlik algıları karşılaştırdığı araştırma sonuçları Türkiye'de kadın öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının anlamlı düzeyde

farklılaştığını kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğunu göstermektedir. Yine Eberle'nin (2011) araştırması da kadın öğretmenlerin öz yeterlik algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Gökyer (2018) lise öğretmenleri ile yürüttüğü araştırmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğu tespit etmiştir. Korkut ve Babaoğlan'ın (2012) ve Ermiş'in (2019) çalışmaları ise erkek öğretmenlerin öz yeterlilik algıların kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu göstermektedir. Çoban vd. (2023) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları, cinsiyeti ve öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarından daha düşük düzeyde öz-yeterlik algısına sahip olduklarını göstermektedir. Bandura (1982) öz yeterlilik algısının en önemli kaynağının ustalık deneyimi olduğunu belirtmektedir. Birinci elden yaşanacak olumlu deneyimler bireylerde güçlü öz yeterlilik algısının oluşması için gerekli görülmektedir. Bu noktada öğretmenlik mesleğine bağlı olarak kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki uygulamalarda aynı deneyimlere sahip olmaları benzer öz yeterlilik algıları oluşturmalarının bir gereği olabilir. Yine Bandura'a (2002) göre öz yeterliğin cinsiyete göre araştırıldığı araştırmaların sonuçları kültürel arası farklılıklardan etkilenmektedir. Mevcut araştırmanın sonuçları Bandura (1982) öz yeterliğin kaynaklarının bağlamını ve Bandura'nın (2002) görüşlerini desteklemektedir.

Diğer yandan araştırmanın sonuçları öğretmenlerin öz yeterlik algıları öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Bu doğrultuda öğretmenleri lisans düzeyinde öğrenime sahip olmaları ve lisansüstü eğitim almaları öz yeterlik algılarını etkilememektedir. Araştırmanın bu bulgusu Cebeci- Emre'nin (2017), Gökyer ve Bakcak'ın (2018), Telef'in (2011) ve Yaz'ın (2018) araştırma sonuçları ile benzerlik gösterirken Gökyer'in (2019) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermemektedir. Gökyer'e (2019) göre lisansüstü öğrenimine sahip öğretmenler lisans öğrenimine sahip öğretmenlere oranla daha olumlu öz yeterlik algısı içindedirler. Bununla birlikte Hoy ve Woolfolk (1993) açısından da bireyin öğrenim durumu yeterlik algısının bir belirleyicidir. Ayrıca Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu'un (2008) öğretmen öz yeterliğini kişisel yeterlik ve öğretim yeterliği olmak üzere iki boyutta inceledikleri çalışmalarına göre öğretim yeterliği boyutunda öğretmen algıları öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Araştırma kapsamında kullanılan Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ölçek, öğretmenlerin öğretim faaliyetlerindeki yeterliklerine göre kendilerini değerlendirmelerini sağlayan ifadeleri içermektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, öğretmenlerin öz yeterliği sadece

öğretime dayalı bir yeterlik olarak görmemelerine diğer bir ifadeyle öz yeterliği kişisel yeterlik olarak değerlendirmeleri bağlı olabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre öğretmenlerin öz yeterlilik algıları mesleki kıdeme değişkenine göre farklılaşmaktadır. Buna göre 19-27 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin, mesleki görev süresi en az (1-9 yıl) ve meslekteki görev süresi en fazla (28 yıl ve üzeri) olan öğretmenlere göre daha olumlu algılara sahip oldukları görülmektedir. Bandura (1997)'e göre uzmanlık deneyimi öz yeterliğin önemli bir kaynağını oluşturmaktadır. Bu teorik temel araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. İlgili literatürde öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının mesleki kıdemlerine göre değiştiği bulgulayan çalışmalara rastlamak mümkündür (Aytaç, 2018; Daugherty, Lee, Gangadharbatla, Kim & Outhavong, 2005; Gençtürk & Memiş, 2010; Kubilay, 2020; Kurt, 2009; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Kurt (2009) araştırma bulguları, öğretmenlerin öz yeterlik algıları mesleki kıdemlerine göre değiştiğini göstermektedir. Bu bulguya göre mesleğin ilk yıllarında yüksek olan öz yeterlik algıları 6-10 yıl kıdem düzeyine ulaşıldığında düşmekte, 11-15 yıl kıdem grubunda tekrar bir artış göstermekte,16-20 yıl kıdem grubunda kısım azalmakta ve mesleğin son yıllarında öz yeterlik algısı en yüksek düzeye ulaşmaktadır. Diğer yandan alan yazında öğretmenlerin öz yeterlik algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığını tespit eden çalışmalar da mevcuttur (Aslan & Kalkan, 2018; Cebeci-Emre, 2017; Gökyer & Bakcak, 2018; Kaçar & Beycioğlu, 2017; Korkut & Baboğlan, 2012; Saracaloğlu, vd., 2017; Üstüner vd., 2009; Yılmaz & Çokluk- Bökeoğlu, 2008; Yaz, 2018). Öte yandan Çoban vd. (2023) araştırma bulguları mesleki kıdemin öğretmen öz-yeterliği üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı göstermektedir. Araştırmanın bir kısım bulgusundan yola çıkarak görevinde yeni olan öğretmenler ile mesleğinde ilerlemiş öğretmenler arasındaki görüş farkının öz yeterlik algısının en önemli kaynağı olan doğrudan yaşantılarla ilişkili olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmanın bir kısım bulgusu 28 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öz yeterlik algılarının 19-27 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük olduğunu da göstermektedir. Değişen öğrenci profili, veli beklentileri, mesleği tamamlama süreci ve teknolojik gelişmelerin 28 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde öz yeterlik algısını istenilen düzeyde olmamasının bir sebebi olabilir.

Diğer yandan araştırmanın sonuçları, eğitim kademesine değişkenine göre öğretmenlerin öz yeterlik algıları anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu doğrultuda farklı yaş gruplarındaki öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin aynı düzeyde öz yeterliğe sahip olduğu

söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu Aslan ve Kalkan'ın (2017) ve Telef'in (2011) benzerlik göstermektedir. Öte yandan Memiş (2019) araştırma bulguları lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ortaokullarda görev yapan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu göstermektedir.

Araştırmanın aynı alt probleminde öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik görüşleri de incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik görüşleri *çoğu zaman* farklı bir ifadeyle *yüksek* düzeyindedir. Araştırmanın bu bulgusu Beycioğlu ve Aslan'ın (2012), Cemaloğlu ve Savaş'ın (2018), Çevik ve Köse (2017), Çoban vd.'nin (2023), Dalgıç'ın (2015) Gün'ün (2021), Glıgorovıć vd. (2016) Kursav'ın (2021) Oldaç ve Kondakçı'nın (2020), Savaş'ın (2021); Uzun'un (2022) ve Yaz (2018) bulguları ile örtüşmektedir. Diğer yandan Yakut-Özek ve Büyükgöze (2023) tarafından TALİS verileri (2018) ile yapılan çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin iş birliği düzeylerinin görece düşük olduğunu göstermektedir. Ergin-Kocatürk'ün (2016) araştırma bulgularına göre öğretmenlerin arasında iş birliği istenilen düzeyde değildir. Benzer şekilde Eroğlu (2019) araştırma bulguları öğretmenleri iş birliği içeren etkinliklere katımlarının az olduğunu göstermektedir. Okullarda, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkin aktörleri olarak öğretmenlerin iş birliğini betimleyen olumlu görüşleri istenilen bir durumdur. İş birliğinin yaygın olduğu okullarda öğretmenler; *birlikten güç doğar* ilkesi ile hareket etmekte ve öğretim amaçlarını gerçekleştirmek, öğrenci başarısını artırmak ve problemlere yaratıcı çözümler bulmak için daha etkin çaba sarf etmektedirler. Forte ve Flores'e (2014) göre okullarda öğretmenler arasında iş birliği, öğretmenlerin mesleki doyumunu artırır ve okullarda profesyonel bir kültürün gelişimine pozitif katkı sunar. Sonuç olarak kaliteli mesleki ilişkilerin olduğu okullarda eğitsel hedeflere ulaşmak kolaylaşmakta ve okulun etkililiği sağlanmaktadır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik görüşlerin cinsiyete göre farklılaşmadığıdır. Buna göre kadın ve erkek öğretmenler okullarında mesleki iş birliğine yönelik algıları aynı düzlemdedir. Aynı şekilde Gün'ün (2021), Savaş'ın (2021), Uzun'un (2022) ve Yaz'ın (2018) araştırma bulguları da mesleki iş birliği algısının cinsiyet değişkeninden etkilenmediği yönündedir ve mevcut araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Diğer yandan Beycioğlu ve Aslan (2012), Çoban vd.(2023) ve Dalgıç (2015) araştırma bulgularına göre ise kadın öğretmenlerin mesleki iş birliği algıların erkek öğretmenlere kıyasla daha olumludur. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki iş birliği

algıları öğrenim durumlarına göre de değişmemektedir. Araştırmanın bu bulgusu Çevik ve Köse (2017) Dalgıç'ın (2015), Gün'ün (2021), Uzun'un (2022) araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusu öğretmenlerin iş birliği algılarında mesleki kıdeme göre farklılaşma olmadığıdır. Çevik ve Köse'nin (2017) ve Yaz'ın (2018) araştırma bulguları mevcut araştırmanın bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Öte yandan Beycioğlu ve Aslan'ın (2012) Dalgıç'ın (2015), Gün'ün (2021), Savaş'ın (2021) ve Uzun'un (2022) araştırma sonuçları mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin iş birliği algılarının mesleki kıdemi az olan öğretmenlere nazaran daha olumlu olduğu yönündedir.

Ayrıca araştırma da eğitim kademesine göre öğretmenlerin iş birliğine ilişkin görüşlerinde farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Buna göre ilkokul kademesinde görevli öğretmenlerin iş birliği algıları ortaokul kademesinde görevli öğretmenlerin algılarına oranla daha olumludur. Alan yazında eğitim kademesinin öğretmenlerin iş birliğine katılımlarında belirleyici olup olmadığına dair herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Öte yandan Savaş (2021) araştırma bulguları, öğretmenlerin iş birliğine yönelik görüşlerinde eğitim kademesine göre bir farklılığın olmadığı yönündedir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Tartışma

Araştırmanın alt dördüncü problemi, "Öğretmenlerin görüşlerine göre güçlendirici liderlik, öz yeterlik, mesleki iş birliği ve örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? olarak belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre örgütsel bağlılık, güçlendirici liderlik ve mesleki iş birliği arasında anlamlı, pozitif yönde orta düzeyde ilişki tespit edilirken örgütsel bağlılık ile öz yeterlik arasında düşük düzeyde bir tespit edilmiştir.

Değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde örgütsel bağlılık ile güçlendirici liderlik arasında anlamlı ve orta düzeydeki ilişkide en yüksek ilişkinin güçlendirici liderliğin sorumluluk boyutu ile örgütsel bağlılık arasında olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda güçlendirici liderlik uygulamalarında sorumluluk davranışının içselleştirebilen öğretmenlerin okullarına olan bağlılıklarının arttığı söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde Gümüş'ün (2013) araştırma sonuçları ilköğretim kurumlarında okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık arasında pozitif ve orta düzeyde doğrusal bir ilişkinin olduğunu ve en yüksek ilişkinin güçlendirici liderliğin bilgi paylaşımı ve beceri geliştirme gibi destekleyici davranışları ile duygusal bağlılıkla arasında olduğunu göstermektedir. Bixbly (2016) araştırma bulguları güçlendirici

liderlik ve örgütsel bağlılık arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu yönündedir. Bogler ve Somech (2004) araştırma sonuçları güçlendirme uygulamalarından profesyonel gelişimi desteklemenin öğretmenlerde örgütsel bağlılığı artırdığını göstermektedir. Limon (2022) araştırmasında güçlendirici liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit etmiştir. Konczak vd., (2000) araştırma bulguları da güçlendirici liderlik ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı, pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkinin olduğunu göstermektedir. Söz konusu araştırmalar ile mevcut araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın örgütsel bağlılığın öz yeterliğin ilişkili olduğunu vurgulayan bulgusu Ermiş (2019) ve Gül (2018) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ermiş (2019) ve Gül (2018) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öz yeterlikleri kuruma bağlılıkları ile anlamlı pozitif yönde düşük düzeyde ilişkidir. Bununla birlikte Aylık vd. (2015) çalışmanın sonuçları okul müdürlerinin algılarına göre öz yeterlik ve örgütsel bağlılık arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir. Diğer yandan Güngör-Seyhan (2015) kimya öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmanın sonuçları öz yeterlilik ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Araştırmalardan elde edilen sonuçların farklı örneklemlerde yürütülmüş olması olabilir.

Bununla birlikte araştırma da mesleki iş birliği ve örgütsel bağlılık arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Korkmaz (2011) araştırma elde edilen sonuçlar öğretmenlerin iş birliği içinde çalıştığı okullarda örgütsel sağlığın ve etkililiğin sağlandığı ve öğretmenlerin bağlılıklarının arttığını göstermektedir. Skaalvik ve Skaalvik (2018)'e göre paylaşılan değerler öğretmenler arasında iş birliğini kolaylaştırmakta bunun sonucunda da öğretmenlerin iş tatmini ve bağlılığı artırmaktadır. Buna göre öğretmenler paylaşılan amaçlar doğrultusunda birlikte çalıştıkları örgütsel ortamlara daha bağlı olabilecekleri söylenebilir

Araştırma bulgularından okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenleri öz yeterlik arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu izlenmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Çelik ve Konan'ın (2021), Dağlı ve Kalkan'ın (2021), Kim ve Beehr'in (2017) araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Kurt'a (2012) göre öğretmenlerin öz yeterliklerinin geliştirilmesinde okul müdürlerinin öğretmenleri kendi faaliyet alanlarındaki iş ve işlemler konusunda yetkilendirmeleri önemlidir. Friedman ve Kass (2002) öğretmen öz yeterliğini sınıf, okul ve sosyal ilişkiler bağlamında

değerlendirmekte ve gerekli örgütsel ve mesleki görevleri yerine getirerek kendini sosyal sürecin bir parçası hisseden öğretmenlerin öz yeterlik algılarının önemli ölçüde artığını ifade etmektedir. Bu bağlamda güçlendirici liderlik uygulamalarından yetki verme davranışlarının öğretmenlerde oluşturduğu yönetim sürecinin bir parçası olma algısı, örgütsel ve mesleki görevleri yerine getirmesini sağlayan sorumluluk duygusu öz yeterliği olumlu oranda etkileyebilir. Bununla birlikte okul müdürlerinin öğretmenler ile eğitim ve öğretim uygulamalarını destekleyen gerekli bilgi paylaşımları, onların öğretimde özerk uygulamalarını ve mesleki gelişimlerini desteklemeleri öğretmelerde öz yeterliği geliştirici bir etmen olabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre güçlendirici liderlik, meslek iş birliği ile anlamlı, pozitif yönde orta düzeyde ilişkilidir. Buna göre okul müdürü güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenler arasında iş birliğini yaygınlaştıran ve kolaylaştıran bir etken olduğu söylenebilir. Alanyazında güçlendirici liderlik ile mesleki iş birliği arasındaki ilişkiyi araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmaması araştırma sonucunun tartışılmasında kısıtlılık oluşturmuştur. Ancak ilgili literatürden okul müdürü liderlik stillerinden öğretim liderliğinin (Çoban vd., 2023; Gümüş vd., 2013; Gün, 2021), dağıtımcı liderliğin (Oldaç & Kondakçı, 2020) ve destekleyici liderlik yaklaşımının (Cemaloğlu & Savaş, 2020) iş birliği ile ilişkili olduğu görülmektedir. Çoban vd.'e (2023) göre okul müdürlerinin öğretimi destekleyen davranışları, öğretmen öz yeterliğini ve iş birliğini artırmaktadır. Gümüş vd. (2013) ilkokullarda okul liderleri ve öğretmen iş birliği arasındaki ilişkiyi TALİS 2018 verileri üzerinde analiz ettikleri çalışmalarının sonuçları, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik uygulamalarının öğretmen iş birliğini olumlu yönde etkilediği, yönetim odaklı tutumlarının ise öğretmen iş birliği ile negatif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Liu vd.'e (2021) göre okul müdürü öğretmen iş birliğini destekleyerek öğretmenlerin sorumluluk almasını sağlar. Cemaloğlu ve Savaş'ın (2018) araştırma sonuçları müdür desteğinin öğretmen liderliğinin alt boyutlarından iş birliğinin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Okullarda işbirlikçi bir atmosfer yaratma sürecinde, ortak hedefleri paylaşan, eşit sorumluluk üstlenen, süreçte karşılaşılan problemleri çözmek için iş birliği içinde hareket eden öğretmenlere sahip olmak önemlidir. Öğretmenler, meslektaşlarıyla etkili ve üretken bir iş birliğine girmek için katkılarının önemli ve değerli olduğuna inanmalıdır (Cook & Friend, 1991). Bu doğrultuda öğretmenlerin kararlarda söz sahibi olmasını sağlayan, onlarla gerekli yetki ve sorumlulukları paylaşan, öğretim faaliyetlerinin amaçlarını gerçekleştirmek

için öğretmenlere gerekli koşulları oluşturan okul müdürü liderlik davranışlarının öğretmenler arasında iş birliğini sağlayan koşullar yaratabileceği söylenebilir.

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre öğretmen öz yeterliği ve iş birliği arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde ilişki bulunmaktadır. Mevcut bulgu; Kılıç vd. (2020), Savaş (2021), Yakut-Özek ve Büyükgöze (2023), Yaz (2018) araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Kılıç vd.'e (2020) göre öğretmen öz yeterliği, mesleki öğrenmenin alt boyutu olan iş birliği ile anlamlı, pozitif yönde orta düzeyde ilişkilidir. Savaş'ın (2021) mesleki öğrenmenin örgütsel ve bireysel öncüllerini incelediği çalışmasında öz yeterlik algısının iş birliğinin anlamlı bir yordayıcı olduğunu tespit etmiştir. Yaz'ın (2018) öğretmen öz yeterlik algısı öğretmen liderliğin alt boyutlarından meslektaş iş birliği ile anlamlı ve pozitif yönde ilişkilidir.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi, "Öğretmenlerin görüşlerine göre güçlendirici liderlik, öz yeterlik ve mesleki iş birliği, örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın bu alt probleminin çözümlenmesi amacıyla çoklu regresyon analizinden Regresyon analizi sonuçlarına göre güçlendirici liderlik, öz yeterlik ve mesleki iş birliği birlikte öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki vermektedir. Güçlendirici liderlik, öz yeterlik ve mesleki iş birliği birlikte, örgütsel bağlılık değişkenindeki toplam varyansın yaklaşık %37'sini açıklamaktadır. Bağımsız (yordayıcı) değişkenlerin örgütsel bağlılık üzerindeki göreli önem sırası; güçlendirici liderlik, mesleki iş birliği ve öz yeterlik şeklindedir. Araştırmanın güçlendirici liderliğin örgütsel bağlılığın bir yordayıcısı olduğu bulgusu Doğan ve Çelik (2019), Limon (2022), Konczak vd. (2000) araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin okullarına karşı bağlılık duygusu geliştirmelerini sağlayan birçok etmenden bahsedilebilir. Eğitim bilimleri alanında örgütsel bağlılık üzerine yapılan çalışmalarda ortak kanı öğretmenlerin bağlılıklarının müdürlerin liderlik stillerinden etkilendiği yönündedir. Cansoy ve Polatcan (2019), okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmen bağlılığı arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalarının sistematik analizi yaptıkları çalışmalarında okul müdürlerinin sorumluluğu paylaşma, destekleme ve geliştirme, iş birliği kültürü oluşturma gibi öne çıkan liderlik davranışlarının öğretmenlerin okullarına olan bağlılıklarını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Çoğaltay (2014), liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi araştırdığı meta-analiz çalışmasında, sergilenen dönüşümcü liderlik stillerinin

örgütsel bağlılık üzerindeki geniş düzeyde pozitif etkisini saptamıştır. Doğan ve Çelik'e (2019) göre okul müdürlerinin kullandıkları güç stilleri öğretmenlerin iş performanslarının ve örgütsel bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısıdır. Literatürdeki çalışmalar ve mevcut çalışmanın bulgularından yola çıkarak güçlendirici liderlik stilininde öğretmenlerin bağlılıkları etkileyen yönetsel bir etmen olabileceği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre öz yeterlik algısı, örgütsel bağlılığı açıklayan bir değişkendir. Buna göre olumlu öz yeterlik algısının öğretmenlerin bağlılık duygusunu etkileyebileceği söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu Aylık vd.'nin (2015) ve Gül'ün (2018) araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Aylık vd. (2015) araştırma bulguları okul müdürlerinin öz yeterlik algılarının örgütsel bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Gül'e (2018) göre öğretmenlerin öz yeterlik algıları örgütsel bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısıdır. Bireylerin çalıştıkları kurumun hedef ve amaçlarını içselleştirerek kurumları ile duygusal bağ kurmaları kendiliğinden oluşabilen bir süreç değildir. Okul yönetiminde iletişime açık, değişimi kucaklayan, öğretmenine güvenen ve destekleyen liderlerin, öğrenmeyi ve başarılı olmayı amaçlayan öğrencilerin ve okulun gelişimine etkin katılım sağlayan paydaşların varlığı öğretmenlerin kendilerini akademik anlamda daha yetkin görmelerini sağlayabilir. Buna bağlı olarak öğretmenler okullarına daha fazla bağlı kalma eğilimi içinde olabilirler.

Araştırmanın mesleki iş birliğinin örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcı olduğu bulgusu Korkmaz (2008, 2011) araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Korkmaz'ın (2011) örgütsel sağlık, örgüt iklimi ve örgütsel bağlılık değişkenleri arasındaki ilişkileri açıklayan araştırmanın sonuçları örgütsel sağlığı oluşturan bileşenlerden öğretmen iş birliğinin örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Söz konusu araştırmanın mevcut araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Yönelik Tartışma

Araştırmanın altıncı problemi "Öğretmenlerin görüşlerine göre güçlendirici liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide mesleki iş birliğinin ve öz yeterliğin aracı bir rolü var mıdır?" şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmanın bulguları güçlendirici liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterliğin ve mesleki iş birliğinin kısmi aracı rolünün olduğunu göstermektedir. İlgili literatürde güçlendirici liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterliğin ve mesleki iş birliğinin aracı rolü ortaya koyan herhangi bir

çalışmaya rastlanmaması araştırma sonuçlarını karşılaştırmada sınırlılığa neden olmuştur. Diğer yandan güçlendirici liderlik davranışlarının farklı aracı değişkenler üzerinden örgütsel bağlılık üzerinde etkisini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Gümüş, 2013; Konczak vd., 2000). Gümüş'e (2013) göre güçlendirici liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin aracı değişkendir. Konczak vd. (2000) tarafından yapılan çalışmada da liderin güçlendirici davranışları, iş doyumu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirme aracı değişken olarak bulunmuştur. Çelik ve Konan'ın (2021) okul müdürü güçlendirici liderlik davranışları ve örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkide öz yeterliğin aracı rolünü inceleyen çalışma sonuçlarına göre öz yeterlik, güçlendirici liderlik ve örgütsel vatandaşlık ilişkisinde kısmi aracı değişkendir. Dağlı ve Kalkan (2021) araştırmalarında güçlendirici liderlik ve iş doyumu arasındaki ilişki de öz yeterliğin kısmi aracı rolü olduğunu tespit etmişlerdir. Karagözoğlu'nun (2022) bulguları, öğretmenlerin öz yeterliklerinin örgütsel dayanıklılığı; güçlendirici liderliğinin ise öğretmenlerin öz yeterliğini ve örgütsel dayanıklılığını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir. Bununla birlikte söz konusu araştırmada güçlendirici liderlik ile örgütsel dayanıklılık arasındaki ilişkide öz yeterlik kısmi aracı rol oynamaktadır. Alan yazındaki çalışmalara ve bu çalışmanın sonuçlarına göre güçlendirici liderliğin örgütsel bağlılık üzerinde doğrudan etkisi olabileceği gibi bu etkinin farklı değişkenler aracılığıyla gerçekleşebileceği söylenebilir. Bununla birlikte güçlendirici liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki toplam etkisi incelendiğinde, orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu kapsamda oluşturulan aracılık modeli ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarındaki varyansın yaklaşık %46'sını açıklandığı söylenebilir.

BÖLÜM VII

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonuçları özetlenmiş ve sonuçlara ilişkin hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara yönelik geliştirilen bazı önerilere yer verilmiştir

Bu çalışmada, Ankara ilinde merkez ilçelerinde görevli öğretmenlerin görüşleri üzerinden güçlendirici liderlik, öz yeterlik, mesleki iş birliği ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca araştırmanın tüm değişkenlerine ilişkin öğretmen algılarının; cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem ve eğitim kademesine değişkenlerine göre karşılaştırılması yapılmıştır. Aşağıda araştırmaya ilişkin sonuçlara ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci sonucu, öğretmenlerin güçlendirici liderlik ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara dayanmaktadır. Araştırmanın bu sonucuna göre okul müdürleri güçlendirici liderlik ve alt boyutlarındaki davranışlara *yüksek düzeyde* sahip oldukları bununla birlikte güçlendirici liderliğin alt boyutlarından sırasıyla yetki verme, sorumluluk ve destekleme davranışlarını sergiledikleri görülmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin okul müdürlerini daha çok yetki verme davranışlarına sergilemelerine bağlı olarak güçlendirici lider olarak nitelendirdiklerini şeklinde yorumlanabilir. Araştırma sonuçları demografik değişkenler açısından incelendiğinde; öğretmenlerin *cinsiyetine* ve *öğrenim durumuna* göre güçlendirici liderlik ve alt boyutlarındaki algılarında anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır. Buna göre farklı eğitim düzeyine sahip kadın ve erkek öğretmenler okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarına ilişkin benzer görüşlere sahiptir. Mevcut araştırmanın bu sonucuna dayanarak cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerinin öğretmen güçlendirci liderliğe yönelik görüşlerinde farklılık oluşturma bağlamında bir belirleyici olmadığı söylenebilir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre

öğretmenlerin okul müdürü güçlendirici liderlik algılarında *mesleki kıdemlerine* göre anlamlı farklılıkların olduğu; 1-9 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 19- 27 yıl ve 28 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek bir algı düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucu mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sosyalleşme sürecinde okul müdürlerini daha güçlendirici algıladıklarını göstermektedir. Aynı zamanda araştırmanın sonuçlarından mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin yetki verme, sorumluluk ve destekleme alt boyutlarına yönelik görüşlerinin meslekte yeni olan öğretmenlerin görüşlerine kıyasla daha düşük düzeyde olduğu izlenmektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleklerini icra etme sürecinde elde ettikleri kazanımlardan kaynaklı olabileceği gibi, okul müdürlerinin kıdemi yüksek olan öğretmenlere yaklaşımları da öğretmenlerin algılarını olumsuz etkilemiş olabilir. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin *eğitim kademesine* göre güçlendirici liderlik ve destekleme alt boyutunda görüşleri farklılaşmaktadır. Araştırmanın bu sonucu ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin güçlendirici liderlik ve destekleme boyutuna yönelik görüşlerinin lise kademesinde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha olumlu olduğu göstermektedir. Bununla birlikte öğretmen algılarında yetki verme ve sorumluluk boyutlarında eğitim kademesine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Araştırmanın bu sonucuna dayanarak ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin güçlendirici liderliğin yetki verme ve sorumluluk boyutlarında benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmanın ikinci sonucu, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara dayanmaktadır. Araştırmanın bu sonucundan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıların *kararsızım* düzeyinde olduğu ve örgütlerine kısmen bağlı olduklarını görülmektedir. Örgütsel bağlılık alt boyutlarının puan ortalamalarına göre, öğretmenlerin duygusal bağlılık algıları *katılıyorum* düzeyinde, normatif bağlılığı ve devam bağlılığı algıları ise *kararsızım* düzeyindedir. Bununla birlikte araştırma sonuçlarından öğretmenlerin yüksek düzeyde duygusal bağlılığa, sırasıyla normatif ve devam bağlılığına sahip oldukları da görülmektedir. Araştırmanın bu sonucu öğretmenlerin örgütlerine daha çok duygusal anlamda bağlı oldukları az da olsa biçimsel ve zorunlu bağlılık gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Araştırma sonuçları demografik değişkenler açısından incelendiğinde; öğretmenlerin *cinsiyetine* ve *öğrenim durumuna* göre örgütsel bağlılık ve alt boyutlarındaki algılarında anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır. Buna göre farklı eğitim düzeyine sahip kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılığa yönelik benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Mevcut araştırmanın bu sonucuna dayanarak cinsiyet ve

öğrenim durumu değişkenlerinin öğretmen örgütsel bağlılık algılarında farklılık oluşturma bağlamında bir belirleyici olmadığı söylenebilir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarında *mesleki kıdemlerine* göre anlamlı farklılıkların olduğu; 28 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının 1-9 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre örgütsel bağlılıklarını olumlu etkilemektedir. Öte yandan bir diğer grup farklılaşmasının sonuçları 10-18 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algılarının 19-27 yıl kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte duygusal bağlılık boyutunda araştırmaya katılan öğretmenlerin algıları *mesleki kıdem* değişkenine göre farklılıklaşmaktadır. Araştırmanın bu sonucuna göre 28 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, 10-18 yıl ile 1-9 yıl kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla daha yüksek duygusal bağlılığa sahiptirler. Normatif bağlılık boyutunda araştırmaya katılan öğretmenlerin algıları mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermektedir. Buna göre 28 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin normatif bağlılık algılarının en yüksek olduğu bunu sırasıyla 10-18 yıl kıdem, 1-9 yıl kıdem ve 19- 27 yıl kıdem grubundaki öğretmen algılarının takip ettiği görülmektedir. Araştırmanın bu sonucuna dayanarak öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süreye bağlı olarak duygusal ve normatif bağlılık davranışlarının artacağı söylenebilir. Diğer yandan araştırmaya katılan öğretmenlerin devam bağlılığı boyutundaki algılarında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu sonuca göre meslekte geçirilen süre öğretmenlerin normatif ve duygusal bağlılık algılarında fark yaratırken devam bağlılığı algılarında herhangi bir fark yaratmamaktadır. Bununla birlikte araştırmada *eğitim kademesine* değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenler, lise ve ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek örgütsel bağlılık algısına sahiptir. Buna karşın ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algıları, ilkokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin algılarından daha düşüktür. Bu sonuç ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerinin ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlere kıyasla okullarına daha bağlı olduklarının göstermektedir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre duygusal bağlılık alt boyutunda araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarında eğitim kademesine değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç farklı eğitim kademesinde de olsa öğretmenlerin okullarına karşı benzer duygusal bağlılık düzeyine sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Devam bağlılığı ve normatif bağlılık boyutunda araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarında eğitim kademesi değişkenine göre

farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ilkokul kademesinde görevli öğretmenlerin devam bağlılık ve normatif bağlılık algıları ortaokul öğretmenlerin algılarına oranla daha yüksektir. İlkokul kademesinde görevli öğretmenlerin ortaokul kademesinde görevli öğretmenlere oranla devam ve normatif bağlılıklarının yüksek olması ilkokul öğretmenlerin öğrencileri ile uzun vadede geçirdikleri yaşantılara bağlı olarak daha fazla duygusal bağ kurmaları ile ilgili olabilir.

Araştırmanın üçüncü sonucu, öğretmenlerin öz yeterliklerine ve mesleki iş birliğine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara dayanmaktadır. Öğretmenlerin öz yeterlik algılarını belirlemeye yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin öz yeterlik algıları *yüksek* düzeydedir. Bu sonuç öğretmenlerin güçlü bir yeterlik duygusuna sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın öz yeterliğe ilişkin sonuçları demografik değişkenler açısından incelendiğinde; öğretmenlerin öz yeterlik algıları *cinsiyet*, *öğrenim durumu* ve *eğitim kademesi* değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Araştırmanın bu sonucuna dayanarak farklı eğitim düzeyine sahip; ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin benzer öz yeterlik inancına sahip oldukları söylenebilir. Bununla birlikte mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak görev yapılan eğitim kademesinin, cinsiyetin ve öğrenim durumunun öz yeterlik inancında bir belirleyici olmadığı da söylenebilir. Diğer yandan araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik algıları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buna göre 19-27 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öz yeterlik algıları, 1-9 yıl ile 28 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmenlerin mesleki iş birliği algıları çoğu zaman düzeydedir. Araştırmanın mesleki iş birliğine ilişkin sonuçları demografik değişkenler açısından incelendiğinde; Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre mesleki iş birliği algılarında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Diğer yandan araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik algıları eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buna göre ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin mesleki iş birliği algıları ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin algılarından daha yüksektir.

Araştırmanın dördüncü sonucu, güçlendirici liderlik, mesleki iş birliği, öz yeterlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin incelenmesinden elde edilen bulgulara dayanmaktadır Araştırmanın sonuçları, örgütsel bağlılığın güçlendirici liderlik, mesleki iş birliği, öz yeterlik ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu okul müdürü güçlendirici

liderlik davranışlarının, mesleki iş birliğinin ve öz yeterlik inancının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına artmasına katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte güçlendirici liderlik, öz yeterlik ve mesleki iş birliği algıları öğretmenlerin duygusal bağlılıklarını artırmaktadır. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre devam bağlılığı ile güçlendirici liderlik ve öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Buna göre okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ve öğretmenlerin öz yeterlik inancı, devam bağlılığı algılarında herhangi bir değişime neden olmamaktadır. Ayrıca araştırmanın sonuçlarından devam bağlılığı ile mesleki iş birliği arasında negatif bir ilişkinin olduğu görülmektir. Araştırmanın bu sonucuna dayanarak örgütlerine devam bağlılığı gösteren öğretmenlerin meslektaşları ile iş birliğine girmekten kaçındıkları söylenebilir. Bununla birlikte araştırmada normatif bağlılığın güçlendirici liderlik ve mesleki iş birliği ile ilişkili olduğu, öz yeterlik algısı ile bir ilişkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre okul müdürü güçlendirici liderlik uygulamaları ve mesleki iş birliği öğretmenlerin normatif bağlılıklarını artırırken, öz yeterlik inancında herhengi bir değişime sebep olmamaktadır. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenlerin öz yeterliği ve öğretmenler arasındaki iş birliğini artırmaktadır. Bununla birlikte öz yeterlik ve mesleki iş birliği arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu sonuç, yüksek öz yeterlik algısının öğretmenlerin iş birliği yapmaya daha istekli oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca araştırmanın sonuçlarından *en yüksek* ilişkinin sorumluluk boyutu ile mesleki iş birliği arasında *en düşük* ilişkinin ise destekleme boyutu ile normatif bağlılık arasında olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda sorumluluk duygusu yüksek öğretmenlerin mesleki iş birliğine daha yatkın olduğu söylenebilir.

Araştırmanın beşinci sonucu, güçlendirici liderlik, öz yeterlik, mesleki iş birliği ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki yordayıcı ilişkilere ait bulgulara dayanmaktadır Araştırmanın sonuçları güçlendirici liderliğin örgütsel bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu sonucuna göre okul müdürlerinin öğretmenleri yetkilendirmesi, sorumluluk almaya teşvik etmesi, kararlara katılımlarını sağlaması, gerekli bilgiyi paylaşması ve öğretmenlerin çok yönlü gelişimlerine destek olmaları örgütsel bağlılığının bir belirleyicisidir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öz yeterlik inancı, örgütsel bağlılığının anlamlı bir yordayıcısıdır. Buna göre öğretmenlerin akademik faaliyetlerde başarılı olabileceklerine dair inançları bağlılık duygularını etkilemektedir. Aynı zamanda araştırmanın sonuçlarından mesleki iş birliğinin, örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucuna dayanarak öğretmenlerin

örgütsel bağlılıklarının gelişmesinde paylaşılan değerlerinin ve meslektaş etkileşimin yaygın olduğu çalışma çevrelerinin önemli olabileceği söylebilir. Bununla birlikte öğretmenler özerk olduğu çalışma ortamında daha etkili ve nitelikli davranışlar geliştirebilirler bu durum dolaylı yoldan öğretmenlerin bağlılığını sağlayacak koşulları oluşturabilir. Son olarak araştırmada, güçlendirici liderlik, öz yeterlik ve mesleki iş birliği *birlikte* öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu ve bu değişkenlerin, örgütsel bağlılıktaki toplam varyansın yaklaşık %37'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Buna göre mevcut araştırma kapsamında oluşturulan modelindeki güçlendirici liderlik, öz yeterlik ve mesleki iş birliği değişkenleri örgütsel bağlılıktaki genel değişkenliği yaklaşık olarak %37 oranında açıklamaktadır. Bağımsız (yordayıcı) değişkenlerin örgütsel bağlılık üzerindeki yordayıcı etkisine ilişkin göreli önem sırası; güçlendirici liderlik, mesleki iş birliği ve öz yeterlik şeklindedir. Araştırmanın bu sonucu kavramsal modele göre açıklandığında örgütsel bağlılık davranışına en fazla katkıyı sağlayan değişkenin örgütsel (çevresel) faktörden güçlendirici liderlik olduğu en az katkıyı sağlayan değişkenin ise bireysel faktörlerden öz yeterlik olduğu söylenebilir.

Araştırmanın altıncı sonucu, güçlendirici liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki de mesleki iş birliğinin ve öz yeterliğin aracı rolüne ilişkin bulgulara dayanmaktadır Araştırmanın bu sonucuna göre güçlendirici liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki de öz yeterliğin ve mesleki iş birliğinin kısmi aracı rolü bulunmaktadır. Aracı etki modeline göre güçlendirici liderlik, mesleki iş birliği, öz yeterlik ve örgütsel bağlılıktaki toplam varyansın yaklaşık %45'ini açıklamaktadır. Araştırmanın bu sonucu kavramsal modele göre açıklandığında okul müdürü güçlendirici liderlik davranışlarının mesleki iş birliği ve öz yeterlik aracıyla öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışlarına daha fazla katkı sağlayabilir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle hem uygulayıcılar hem de araştırmacılar için bazı öneriler geliştirilmiştir.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

Bu çalışmada güçlendirici liderlik, öz yeterlik, mesleki iş birliği ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçları güçlendirici liderliğin, öz yeterliğin ve mesleki iş birliğinin örgütsel bağlılığın birer yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmen öz yeterliğinin ve mesleki iş birliğinin, güçlendirici liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide kısmi aracı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Belli

bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş yapılar olarak okullarda; güçlendirici liderlik uygulamaları yapının yönetsel-biçimsel yönünü, öz yeterlik bireysel yönünü, mesleki iş birliği ise doğal yönünü temsil etmektedir. Araştırmanın sonuçları da dikkate alındığında okulun yönetsel-biçimsel, bireysel ve doğal yapıları öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının sağlanmasında ve sürdürülmesinde önemlidir. Bu kapsamda elde edilen sonuçlardan yola çıkarak uygulayıcıların yapabileceği çalışmalar şu şekilde sıralanabilir.

1. Bu araştırma okul müdürü güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını artırdığına dair kanıtlar sunmaktadır. Bu açıdan okul müdürlerin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisinin önemli olduğu ve öğretmenleri güçlendirmesi gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır. Okul müdürlerine yönelik düzenlenecek eğitim faaliyetlerinde güçlendirici liderlik ve öğretmen güçlendirme konuları ele alınmalıdır.
2. Öğretmenlerin okullarına karşı duygusal bağlılık algılarının istenilen düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının yüksek olması olumlu bir sonuç olarak değerlendirebilir. Ancak genel örgütsel bağlılıklarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Türkiye genelinde AR-GE faaliyetleri içinde öğretmenlerin okula bağlılıkları azaltan etmenlerin neler olduğuna dair daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir ve bu etmenlerin ortadan kaldıracak eylemler planlanabilir.
3. Araştırmanın sonuçlarında mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin genel anlamda örgütsel bağlılıklarının beklenen düzeyde olmadığı görülmektedir. Örgütsel sosyalleşme sürecinde görevinde yeni olan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını azaltan unsurların nelerden kaynaklandığı tespit edilebilir ve genç öğretmenlerin bağlılık davranışlarının iyileştirecek faaliyetler düzenlenebilir.
4. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ilkokul kademesinde görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Buna karşın ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları düşük olduğu da görülmektedir. Buna göre ortaokullar da görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını artırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
5. Araştırmanın sonuçlarına göre güçlendirici liderlik davranışları öğretmenlerin bağlılıklarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu doğrultuda okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarına yönelik farkındalıklarının artırılması için okul

müdürleri yetiştirme programlarına güçlendirici liderlik uygulamalarını konu alan etkinlikler eklenebilir.

6. Araştırmanın bulgularından öğretmenlerin örgütsel bağlığını artıran önemli bir unsurunda mesleki iş birliği olduğu görülmektedir. Bu kapsamda okul müdürlerine öğretmenler arasında iş birliği destekleyen okul kültürü yaratmaları, okulda öğretmen ilişkileri konusunda aktif gözlemci olmaları önerilebilir. Ayrıca müdürlerin, öğretmenlerin iş birliği sürecindeki çabalarını bireyselliği ön plana çıkarmadan desteklemeleri önemli bir unsurdur. Bununla birlikte okuldaki tüm öğretmenlerin katılımlarını sağlamak için öğretmenleri mesleki iş birliğine teşvik eden etkinlikler, uygulamalar ve toplantılar planlanabilir.
7. Araştırma sonuçlarından sorumluluk boyutunda güçlendirici liderlik uygulamalarının mesleki iş birliğini artırdığı görülmektedir. Bu kapsamda okul müdürleri öğretmenler ile sorumluluğu paylaşan uygulamalara ağırlık vererek öğretmenler arasında iş birliğini artırabilirler.
8. Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarından destekleme boyutunun puan ortalamasının yetki verme ve sorumluluk boyutlarının puan ortalamasından daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda okul müdürleri öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik faaliyetler planlayarak, oluşabilecek hatalar da öğretmenleri suçlamak yerine onlara yapıcı dönütler sunarak, öğretim faaliyetlerinde planlamada konusunda gerekli özerkliği sağlayarak öğretmenlere destek sağlamalılardır.

Araştırmacılar İçin Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir.

1. Araştırmada okul müdürü güçlendirici liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki ve bu ilişkide öz yeterliğin ve mesleki iş birliğinin aracı rolü incelenmiştir. İlerdeki araştırmalara bu ilişki de iş doyumu, öğretmen motivasyonu, akademik iyimserlik ve öğretmen liderliği gibi farklı aracı değişkenlerin etkisini belirlemeye yönelik modeller test edilebilir.
2. Araştırmanın ana odağının liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisini açıklamak olduğundan, araştırma kapsamında test edilen modelde

öğrenci düzeyinde herhangi bir bağımsız değişken kullanılmamıştır. Benzer bir çalışma, güçlendirici liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide öğrenci başarısı değişkeninde dahil edildiği bir model üzerinden yürütülebilir.

3. Farklı bir çalışmada güçlendirici liderlik ile okul akademik başarısı arasındaki ilişki araştırılabilir. Bu ilişki de yine mesleki iş birliği ve öz yeterlik değişkenlerinin bunun yanı sıra okul etkililiği, öğrenci bağlılığı, kolektif yeterlik gibi farklı aracı değişkenlerin etkisini belirlemeye modeller oluşturularak test edilebilir.
4. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ortaokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları düşüktür. Bu doğrultu da benzer araştırma sadece ortaokul kademesinde öğretmenlerin görüşleri ile düşük örgütsel bağlılıklarının nedenleri daha kapsamlı olarak nitel araştırma yöntemiyle incelenebilir.
5. Bu araştırma kesitsel veriler üzerinde yürütülmüştür. Araştırma elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin bağlılık algıları zamana bağlı olarak değişmektedir. Bu kapsamda araştırmacılara, öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının belirlenmesinde boylamsal verilerin kullanıldığı, zaman içinde değişiminin nedenlerini ortaya koyabilecek bir çalışma ile incelenmesi önerilebilir.
6. Araştırmada örgütsel bağlılık, güçlendirici liderlik, mesleki iş birliği ve öz yeterlik arasındaki dolayı ve doğrudan ilişkiler Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) analizi ile test edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık üzerinde etkili olabileceği düşünülen farklı okul içi ve okul dışı değişkenleri karşılaştırmak ve eş zamanlı incelemek amacıyla benzer bir çalışma Hiyerarşik Lineer Modelleme (HLM) yöntemi ile test edilebilir.
7. Mevcut araştırmayı oluşturan değişkenler arasındaki ilişkiler nitel araştırma veya karma araştırma yöntemi kullanılarak desenlenebilir.
8. Bu çalışma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kamu kurumları olan ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma özel okullar, Rehberlik Araştırma Merkezleri, Bilim ve Sanat Merkezleri örneklemleri ile yürütülebilir.
9. Bu çalışmanın verileri, Ankara ilinin merkez dokuz ilçesinde bulunan okullar da görevli öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. Araştırma Türkiye'nin farklı il ve ilçelerinde görevli öğretmenlerden elde edilecek verilerle tekrarlanabilir.
10. Bu araştırma deneysel ve yarı-deneysel olarak tasarlanmamış olması sebebiyle değişkenler arasındaki ilişkiler neden-sonuç bağlamında yorumlanmamıştır. Ancak değişkenler arasında düşük ve orta düzeyde ilişkilerin olduğu belirtilmiştir. Bu

bulgulardan yola çıkarak gelecek araştırmacılara nedensellik çıkarımları yapılabilecek çalışmalar tasarlamaları önerilebilir.

KAYNAKLAR

Ahearne, M., Mathieu, J., & Rapp, A. (2005). To empower or not to empower your sales force? An empirical examination of the influence of leadership empowerment behavior on customer satisfaction and performance. *Journal of Applied Psychology, 90*(5), 945–955.

Akan, D., & Kılıç, M. E. (2019). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi, 23*(30), 123-135.

Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance, and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology, 63*(1), 1-18.

Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior, 49*(3), 252-276.

Altınkurt, Y., Anasız, T., & Ergin Ekinci, C. (2016). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 41*(187), 79-96.

Amundsen, S., & Martinsen, L. (2014). Empowering leadership: Construct clarification, conceptualization, and validation of a new scale. *Leadership Quarterly, 25*, 487-511.

Angle, H. L., & Perry, J. L. (1981). An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness. *Administrative Science Quarterly, 26*(1), 1–14. https://doi.org/10.2307/2392596.

Appelbaum, S. H., Hébert, D., & Leroux, S. (1999). Empowerment: Power, culture and leadership-A strategy or fad for the millennium? *Journal of Workplace Learning, 11*(7), 233–254.

Argote, L. (1999). *Organizational learning: creating, retaining, and transferring knowledge*. Springer, Berlin.

Arnold, J. A., Arad, S., Rhoades, J. A. & Drasgow, F. (2000). The empowering leadership questionnaire: The construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of Organizational Behavior, 21*, 249-269.

Ash, R.C., & Persall, J.M. (2000). The principal as chief learning officer: Developing teacher leaders. *NASSP Bulletin, 84*, 15 - 22.

Ashton, P. T. (1985). Motivation and the teacher's sense of efficacy. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*: Vol. 2. The classroom milieu (pp. 141-174). Orlando, FL: Academic.

Aslan, M., & H. Kalkan (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının analizi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(16), 477-493.

Atik, S., & Üstüner, M. (2014). İlköğretim okullarinin örgüt tipi ile öğretmenlerin örgütsel bağliliği arasindaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(2), 133-154.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 10-20. Doi:10.1016/j.tate.2010.08.007

Aven, F., Parker, B., & McEvoy, G. M. (1993). Gender and attitudinal commitment to organizations: A meta-analysis. *The Journal of Business Research, 26*(1), 63-73.

Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 113-132.

Ayra, M., & Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algilari ile ilişkisi. *Education Sciences, 10*(1), 17-28.

Aytaç, A. (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences, 2*(1) , 29-41.

Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel.

Balay, R., & İpek, C. (2010). Teachers' perception of organizational culture and organizational commitment in Turkish primary schools. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 2*(1), 363-384.

Balçık, E. (2018). *Örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Balyer, A. (2015). Organizational commitment: Teachers' perceptions in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(2), 1-14.

Balyer, A., Kenan, O., & Yıldız, A. (2017). Teacher empowerment: school administrators roles. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER), 17*(70), 1-18.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117–148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bartlett, K. R. (1999). *The relationship between training and organizational commitment in the health care field*. The University of Illinois.

Başaran, İ., E. (2008). *Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Ekinoks.

Batra, P. (2009). Teacher empowerment: The education entitlement–social transformation traverse. *Contemporary Education Dialogue, 6*(2), 121–156.

Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi, 59*, 125-139.

Baysal, A. C., & Paksoy, M. (1999). Mesleğe ve örgüte bağlılığın çok yönlü incelenmesinde Meyer-Allen örgütsel bağlılık ölçeği. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 28*, 7-15.

Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology, 66*, 32-40.

Becker, T. E., Billings, R. S., Eveleth, D. M., & Gilbert, N. L. (1996) Foci and bases of employee commitment: Implications for job performance. *Academy of Management Journal*, 39, 464-482.

Bektaş, F., Çoğaltay, N., & Sökmen, Y. (2014). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel bağlılık üzerindeki rolü. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*, 122-130.

Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 26*, 519-539.

Beycioglu, K., & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online, 9*(2), 2-13.

Beycioğlu, K. (2016). Liderliğe genel bir bakış. N. Güçlü (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik teori, araştırma ve uygulama* içinde Ankara: Pegem.

Beycioğlu, K., & Sincar, M. (2013). Örgütlerde güç ve politika. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* içinde (s.245-261). Ankara: Pegem

Bıçak, H. (2021) *Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Bixby, K. M. (2016). *The mediation of empowering leadership on psychological empowerment with organizational commitment and job satisfaction*. (Unpublished doctoral dissertation). Anderson University, USA.

Blanchard, K., Carlos, J. P., & Randolph, A. (1996). *Empowerment takes more than a minute* (Second). San Francisco: Berrett-Koehler.

Blase, J., & Blase, J. (1996). Facilitative school leadership and teacher empowerment: teacher's perspectives. *Social Psychology of Education, 1*(2), 117-145.

Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education, 20*(3), 277-289.

Bolat, O. İ. & Bolat, T. (2008). Otel işletmelerinde örgütsel bağlilik ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(19), 75-94.

Bolat, T. (2003). Personel güçlendirme: Davranışsal ve bilişsel boyutta incelenmesi ve benzer yönetim kavramları ile kararlaştırılması. *Balıkesir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 17*(3-4), 199-219.

Bowen, N. K., & Guo, S. (2011). *Structural equation modeling.* Oxford.

Bray, L., & Nettleton, P. (2007). Assessor or mentor? Role confusion in professional education. *Nurse Education Today, 27*(8), 848-855. Doi:10.1016/j.nedt.2006.11.006

Buckner, K. G., & McDowelle, J. O. (2000). Developing teacher leaders: Providing encouragement, opportunities, and support. *NASSP Bulletin, 84*(616), 35–41.

Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15*(57), 5-34.

Busher, H., & Barker, B. (2003). The crux of leadership: Shaping school culture by contesting the policy contexts and practices of teaching and learning. *Educational Management Administration Leadership, 31*(1), 51- 65.

Büyükbeşe, T. (2012). *Güçlendirici liderliğin çalışan performansı ve işten ayrılma niyetine etkisi: Bir model önerisi*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A Study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*, 473-490.

Carpenter, D. (2015). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Education Management, 29*(5), pp. 682-694.

Celep, C. (1996). Okullarda işbirlikçi karar verme ve yöneticinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *5*(5), 49-58.

Celep, C., & Mete, Y. A. (2005). *Eğitim örgütlerinin örgütsel sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Cemaloğlu, N. & Savaş, G. (2018). Examining the relationship between supportive behaviors of school principals and teacher leadership. *International Online Journal of Educational Sciences, 10*(1), 244 – 258.

Chebet, R. (2013). *Empowerment of teachers and performance of private secondary schools in Bomet county, Kenya.* (Master Thesis) University Of Nairobi School Of Business, Kenya.

Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2004). General self-efficacy and self-esteem: Toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal of Organizational Behavior, 25*(3), 375–395.

Cheong, M., Yammarino, F. J., Dionne, S. D., Spain, S. M., & Tsai, C. Y. (2019). A Review of the effectiveness of empowering leadership. *The Leadership Quarterly, 30*, 34-58.

Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. Continuum, London.

Christensen, L., Johnson, B., & Turner, L. (2015). *Research methods, design, and analysis*. Global Edition.

Cohen J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education, 60*(4), 323-337.

Colbert, J. A., Brown, R. S., Choi, S., & Thomas, S. P. (2008). An investigation of the impacts of teacher-driven professional development on pedagogy and student learning. *Teacher Education Quarterly, 35*, 135-154.

Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society: The social life of the teenager and its impact on education*. New York.

Collinson, V., & Cook, T. F. (2006). *Organizational learning: Improving learning, teaching, and leading in school systems*. Thousand Oaks, California: Sage.

Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988) The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review, 13*, 471-482.

Cook, G. (1994). *Discourse and literature: The interplay of form and mind*. Oxford

Cook, L.H., & Friend, M. (2017). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children, 28*, 1-16.

Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement: What the research says*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Cranston, J., & Kusanovich, K. (2016). *Ethnotheatre and creative methods for teacher leadership*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39844-0

Çakır, Ö. (2001). *İşe bağlılık olgusu ve etkileyen faktörler.* Ankara: Seçkin

Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim, 30*(137), 74–81.

Çavuş, M. F. & Akgemci, T. (2008). İşletmelerde personel güçlendirmenin örgütsel yaratıcılık ve yenilikçiliğe etkisi: İmalat sanayiinde bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*, 229-244.

Çekmecelioğlu, H., & Eren, E. (2007). Psikolojik güçlendirme, örgütsel bağlılık ve yaratıcı davranış arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi. *Yönetim, 18*(57), 13-25.

Çelik, O. T., & Atik, S. (2020). Preparing teachers to change: the effect of psychological empowerment on being ready for ındividual change. *Cukurova University Faculty of Education Journal, 49*(1), 73-97.

Çelik, O. T., & Konan, N. (2021). Okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ile öğretmenlerin özyeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 46*(206), 241-261.

Çelik, S. & Yorulmaz, A. (2016). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık, örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(1), 161-193.

Çetin F., Basım H. N., & Aydoğan O. (2011). Örgütsel bağlılığın tükenmişlik ile ilişkisi: öğretmenler üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25*, 61-70.

Çetin, M. Ö. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel.

Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Çoban, Ö., Özdemir, N., & Bellibaş, M. Ş. (2023). Trust in principals, leaders' focus on instruction, teacher collaboration, and teacher self-efficacy: testing a multilevel mediation model. *Educational Management Administration & Leadership, 51*(1) 95–115.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem

Çöl, G. (2004). *Güçlendirme ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Çöl, G. (2008). Algılanan güçlendirmenin iş gören performansı üzerindeki etkileri, *Doğuş Üniversitesi* Dergisi, 9(1), 35-46.

Dağlı, A., Elçiçek, Z., & Han, B. (2018). Örgütsel bağlılık ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(68), 1788-1800.

Dağlı, E., & Kalkan, F. (2021). The Relationship between organisational support and teacher leadership perceptions of high school teachers. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 29*(5) , 987-999.

Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, *8*(1), 1-44.

Dash, S. S., & Vohra, N. (2019). The leadership of the school principal impact on teachers' job crafting, alienation and commitment. *Management Research Review, 42*(3), 352-369.

Daugherty, T., Lee, N., Gangadharbatla, H., Kim, K., & Outhavong, S. (2005). Organizational virtual communities: Exploring motivations behind online panel participation. *Journal of Computer-Mediated Communication, 10*(4).

Davis, J., & Wilson, S. M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The Clearing House, 73*(6), 349-353.

Davis, M. D. (2014). *The relationship between distributed leadership, school culture, and teacher self-efficacy* (Unpublished doctoral dissertation). Canyon University, USA.

Day, C., & Leithwood, K. (2007). Building and sustaining successful principalship: Key themes. In C. Day & K. Leithwood (Eds). *Successful principal leadership in times of change* (pp. 171-188). Dordrecht: Springer.

Deci, E. L., Connell, J. P. & Ryan, R.M. (1989) Self-Determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology, 74*, 580-590.

Dee, J. R., Henkin, A. B., & Duemer, L. (2003). Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment. *Journal of Educational Administration, 41*(3), 257-277

Dellinger, A. M., Bobbet, J. J., Olivier, D. F., & Ellet, C. D. (2008). Measuring teachers' self- efficacy beliefs: Development and use of the TEBS- Self. Teaching and Teacher Education, 24, 751-766.

Demarco, A. L. (2018). *The relationship between distributive leadership, school culture, and teacher self-efficacy at the middle school level.* (Doctoral dissertation). https://www.semanticscholar.org/paper/ sayfasından erişilmiştir.

Demaris, A. (2004). *Regression with social data: Modeling continuous and limited response variables*. John Wiley & Sons Inc. https://doi.org/10.1002/0471677566

Demir, K. (2014). Öğretmen liderliği kültürü ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elementary Education Online, 13*(2), 334–344.

Demirçelik, E. (2017). *Okul müdürlerinin liderlik stilleriyle öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Demirtaş, E. & Şama, E. (2016). Okullarda dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*, 275-298.

Devos, G., Tuytens, M., & Hulpia, H. (2014). Teachers' organizational commitment: Examining the mediating effects of distributed leadership. *American Journal of Education, 120*(2), 205–231. https://doi.org/10.1086/674370

Dhladhla, T. J. (2011). *The influence of leader behaviour, psychological empowerment, job satisfaction, and organizational commitment on turnover intention.* (Master's thesis).

https://scholar.sun.ac.za/items/278e1d0f-7a66-4412-a248-f1298993b67c sayfasından erişilmiştir.

Diamond, J. B., Randolph, A., & Spillane, J. P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology and Education Quarterly, 35*(1), 75–98.

Doğan, S. & Demiral, Ö. (2009). Örgütsel bağlılığın sağlanmasinda personel güçlendirme ve psikolojik sözleşmenin etkisine ilişkin bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 32*, 47-80.

Doğan, S., & Kılıç S. (2007). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 29*, 37- 61

Douglas, E. (2015, January 15). Six lessons on the power of teacher leadership [blog post]. Education Week.

DuFour, R. (2003). Leading Edge: Collaboration lite' puts student achievement on a starvation diet. *National Staff Development Council, 24*(4), 63-64.

DuFour, R. (2004). What is a professional learning community?. *Educational Leadership, 61*(8), 6-11.

Duhon, G. (1999). Teacher empowerment: Definitions, implementation, and strategies for personal renewal. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433329.pdf adresinden erişilmiştir.

Durbin, J., & Watson, G. S. (1951). Testing for Serial Correlation in Least Squares Regression. *II. Biometrika, 38,* 159-177.

Durna, U., & Eren V. (2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 6*, 210-232.

Eberle, W. M. (2011). *Teacher self-efficacy and student achievement as measured by North Carolina reading and math end-of-grade tests*. East Tennessee State University, Johnson City.

Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership, 37*(1), 15-24.

Eisenberger, R., Fasolo, P., & Davis-LaMastro, V. (1990). Perceived organizational support nd employee diligence, commitment, and innovation. *Journal of Applied Psychology, 75*(1), 51–59. https://doi.org/10.1037/0021-9010.75.1.51.

Ellis, C. P. (2012). *Empowering teachers: Characteristics, strategies, and practices of successful principals*. (Doktora tezi). https://scholarworks.unr.edu/handle/11714/103 sayfasından erişilmiştir.

Emerson, R. M. (1976). Social exchange theory. *Annual Review of Sociology, 2*, 335–362.

Ergeneli, A., Gohar, R. & Temirbekova, Z. (2007) Transformational leadership: Its relationship to culture value dimensions. *International Journal of Intercultural Relations, 31*, 703-724.

Ergin-Kocatürk, H. (2016). *School culture as predictor of teachers' attitudes towards professional development: Mediating role of organizational trust.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Ermiş, M. (2019). *Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile kuruma bağlılıkları arasındaki ilişki.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Eroğlu, M. (2019). *Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla, mesleki gelişime yönelik tutumları, kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşlukları ve destekleyici okul özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Erstad, M. (1997). Empowerment and organizational change. *International Journal of Contemporary Hospitality Management, 9*, 325-333.

Ertürk, R. (2022). The prediction level of teachers' perceptions of psychological empowerment on job satisfaction and organizational citizenship behaviors. *International Journal of Modern Education Studies, 6*(2), 346-377.

Etzioni, A. (1975). *A comparative analysis of complex organizations: On power, involvement, and their correlates*. New York :Free; Collier-Macmilla.

Fairman, J. C. & Mackenzie. S. V. (2012) Spheres of teacher leadership action for learning. *Professional Development in Education, 38*(2), 229-246.

Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research, 77*(6), 325-331.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage.

Fink, E., & Resnick, L. B. (2001). Developing principals as instructional leaders. *Phi Delta Kappan, 82*(8), 598-606.

Firestone, W. A., & Pennel, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions and differantial incentive policies. *Review of Educational Research, 63*(4), 489-525.

Ford, R. C. & Fottler, M. D. (1995). Empowerment: A matter of degree. Academy of Management Executive,9(3), 21-31.

Fox, A. R. C., & Wilson, E. G. (2015). Networking and the development of professionals: Beginning teachers building social capital. *Teaching and Teacher Education, 47,* 93–107. Doi:10.1016/j.tate.2014.12.004

Foy, G. (1997). *Empowering people at work.* Gower.

Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher Leadership: towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education, 33,* 479 - 498.

Frugo, J. A., Johnston, A., McCauley, B., & Navarro, K. C. (2016). Leading character: An investigation into the characteristics and effective practices of character education leaders.

Fullan, M., Bertani, A. & Quinn, J. (2004). Lessons from district-wide reform. *Educational Leadership, 61*(6),42–46.

Geijsel, F. P., Sleegers, P. J. C., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers‟ professional learning in Dutch schools. *Elementary School Journal, 109,* 406-427.

Gençtürk, A., & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online, 9*(3), 1037-1054.

Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationship among experience, teacher efficacy, and attitudes towards the implementation of instructional motivation. *Teaching and Teacher Education, 13,* 451-458.

Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569-582.

Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability, *Academy of Management Review, 17*(2), 183-211. doi.org/10.2307/258770.

Gkorezis, P., Hatzithomas, L., & Petridou, E. (2011). The impact of leader's humor on employees' psychological empowerment: The moderating role of tenure. *Journal of Managerial Issues, 23*(1), 83-95.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, *37*(2), 479-508.

Goddard, R., Goddard, Y., Kim, E. S., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support. *American Journal of Education, 121*(4), 501-530.

Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). Theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record, 109*(4), 877–896.

Gouldner, A. W. (1960) The norm of reciprocity: A preliminary statement. *American Sociological Review*, 25, 161-178.

Gökyer, N. & Bakcak, S. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri: Elazığ ili örneği. *Turkish Journal of Educational Studies, 5*(3) 82-98. DOI: 10.33907/turkjes.454626

Gökyer, N. (2019). Lise öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri: Elazığ ili örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 29*(1), 121-132.

Gray, J., Kruse, S., & Tarter, C. J. (2017). Developing professional learning communities through enabling schoolstructures, collegial trust, academic emphasis, and collective efficacy. *Educational Research Applications, 1*, 1-8

Greasley K., Bryman A., Dainty A., Price A., Soetanto R. & King N. (2005). Employee perceptions of empowerment. *Employee Relations, 27*(4), 354-368.

Griffin, R. W., & Moorhead, G. (2013). *Organizational behavior: Managing people and organizations* (11th ed.). Mason, OH: Cengage Learning.

Gronn, P., & Hamilton, A. (2004). A bit more life in the leadership: Co-principalship as distributed leadership practice. *Leadership and Policy in Schools, 3,* 3-35.

Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal, 39,* 22-44.

Gül, H. (2002). Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirmesi. *Ege Academic Review, 2*(1), 37-56.

Gümüş, E. (2010). *İnşaat sektöründe örgütsel bağlılık: Bir örnek olay çalışması.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Gümüş, A. (2013). *İlkokul yöneticilerinde güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerde örgütsel bağlılık ilişkisi: Psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü (Ankara ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Gümüş, E., & Bellibaş, M. S. (2016). The effects of professional development activities on principals' perceived instructional leadership practices: Multicountry data analysis using TALIS 2013. *Educational Studies, 42*(3), 287301.

Gümüş, S., Apaydın, Ç., & Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 9*(17), 107-124.

Gün, F. (2021). *Öğretim liderliği, mesleki iş birliği, kolektif sorumluluk ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Günbayı, İ., Dağlı, E., & Kalkan, F. (2013). İlköğretim okulu müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19*(4), 575-602.

Güneş, Ş. (2015). *Personel güçlendirmenin çalışanların motivasyon düzeyi üzerindeki etkileri ve bir araştırma: Batman merkezdeki kamu işletmelerinde uygulama*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Güngör Seyhan, H. (2015). Kimya öğretmenlerinin iş doyumları, öz-yeterlik algıları, örgütsel bağlılıkları ve iş streslerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Education, 4*(2) , 41-60.

French, J. R. P. ve Raven, B. (1959). The bases of social power. D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* içinde (s. 150-167). Ann Arbor: University of Michigan.

Hackman, J. R. (1990). *Groups that work (and those that don't)*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hales, C. & Klidas, A. (1998). Empowerment in five-stars hotels: Choice, voice or rhetoric?". *International Journal of Contemporary Hospitality Management, 10*(3), 88-95.

Hall, A. B., & Trespalacios, J. (2019) Personalized professional learning and teacher self-efficacy for ıntegrating technology in K–12 classrooms. *Journal of Digital Learning in Teacher Education, 35*(4), 221-235, DOI: 10.1080/21532974.2019.1647579

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration, 49*, 125–142.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management, 30*(2), 95–110.

Hammond, H. G. (2017). Correlating teacher empowerment and self-efficacy to teacher perceptions of principal servant leadership (Unpublished doctoral dissertation). Grand Canyon University, USA.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*, 835-854.

Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education, 6*(3), 227-241.

Harris, A. (2005). Reflections on distributed leadership. *Management in Education, 19*(2). https://doi.org/10.1177/08920206050190020301

Harris, A., & Chapman, C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. Copenhagen: The International Congress on School Effectiveness and Improvement Conference.

Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Philadelphia: Open University.

Harris, A., & Muijs, D. (2003). Teacher leadership and school improvement. *Education Review, 16*, 39-42.

Harris, A., & Muijs, D. (2003). *Teacher leadership: Principles and practice*. London, UK: National College for School Leadership.

Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Maidenhead.

Hart, D. R., & Willower, D. J. (1994). Principals' organizational commitment and school environmental robustness. *Journal of Educational Research, 87*(3), 174-179.

Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the New Millennium. *Communication Monographs, 76*, 408-420.

Hemric, M., Eury, A. D., & Shellman, D. (2010). Correlations between perceived teacher empowerment and perceived sense of teacher selfefficacy. *Journal of schoolarship and Practice, 7,* 37-50.

Hoban, G. F. & Erickson, G. (2004). Dimensions of learning for long-term professional development: comparing approaches from education, business and medical contexts. *Journal of in-service education, 30*(2), 301-324.

Honingh, M., & Hooge, E. (2014). The effect of school-leader support and participation in decision making on teacher collaboration in Dutch primary and secondary schools. *Educational Management Administration & Leadership, 42*(1), 75–98.

Honold, L. (1997). A review of the literature on employee empowerment. *Empowerment in Organizations, 5*(4), 202- 212.

Hord, S. M. (2009). Professional learning communities: Educators work together toward a shared purpose-improved student learning. *Journal of Staff Development, 30*(1), 40-43.

Howland, J. & Picciotto, H. (2003). Professional development from the inside: Teacher collaboration in the independent secondary school. http://www.picciotto.org/math-ed/teaching/collaboration.pdf

Hoy, W. K., & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly, 33*(3),290-311.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (S.Turan, Çev.). Ankara: Nobel.

Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate ındex for high schools: ıts measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal, 86*(2), 38-49.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly, 26*(3), 260- 279.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools / healthy schools: Measuring organizational climate* (1st ed.). Newbury Park: SAGE.

Huselid, M. A., & Day, N. E. (1991). Organizational commitment, job involvement, and turnover: A substantive and methodological analysis. Journal of Applied Psychology, 76(3), 380–391. https://doi.org/10.1037/0021-9010.76.3.380.

İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(*2), 361-378.

İhtiyaroğlu, N., & Ottekin Demirbolat, A. (2016). Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences, 8*(4), 255-270.

İnce, M., & Gül, H. (2005). *Örgütsel bağlılık, yönetimde yeni bir paradigma*. Ankara: Çizgi.

Jones, G. R., & George, J. M. (2021). Essentials of contemporary management. McGraw-Hill Education

Joo, B. K., & Shim, J. H. (2010). Psychological empowerment and organizational commitment: The moderating effect of organizational learning culture. *Human Resource Development International, 13*(4), 425-441.

Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command languag*e. Chicago.

Kahraman, Ü., & Çelik, O. T. (2020). Öğretmen güçlendirme üzerine yapılan araştırmalara yönelik tematik bir inceleme. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 8*(21), 151-177.

Kanter, R. M. (1968). Commitment and social organization: A study of commitment mechanisms in utopian communities. *American Sociological Review, 33*(4), 499-517.

Kanter, R. M. (1993). *Men and Women of the Corporation.* New York: Basic Books.

Karagözoğlu, A. A. (2022). *Güçlendirici liderlik, örgütsel dayanıklılık, öz yeterlik ilişkisinin incelenmesi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2013). Uyuyan devi uyandırmak öğretmen liderler yetiştirmek (S. Özdemir, S. Altındağ, F. Sezgin, S. Koşar, A. Ç. Kılınç, C. Yücel, E. Karataş, M. Safran, A. Boyacı, H. Kavgacı, çev.). Ankara: Nobel

Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Kaya, Ç., & Altınkurt, Y. (2018). Role of psychological and structural empowerment in the relationship between teachers' psychological capital and their levels of burnout. *Eğitim ve Bilim, 43*(193). 10.15390/EB.2018.6961

Kılınç, A., Polatcan, M., Atmaca, T., & Koşar, M. (2020). Öğretmen mesleki öğrenmesinin yordayıcıları olarak öğretmen öz yeterliği ve bireysel akademik iyimserlik: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim, 46*(205).

Kıral, B. (2015). *Lise yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesi ve öğretmenlerin kayıtsızlık (sinizm) davranışı ile ilişkisi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Kıral, B. (2020). The relationship between the empowerment of teachers by school administrators and organizational commitments of teachers. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 7*(1). 248-265.

Kim, M., & Beehr, T. A. (2017). Self-efficacy and psychological ownership mediate the effects of empowering leadership on both good and bad employee behaviors. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 24*(4), 466-478.

Kim, M., & Beehr, T. A. (2020). Making the case for procedural justice: Employees thrive and work hard. *Journal of Managerial Psychology, 35*, 100-114.

Kim, M., Beehr, T. A., & Prewett, M. S. (2018). Employee responses to empowering leadership: A metaanalysis. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 25*(3), 257-276.

Kirkman, B. L. & Rosen, B. (1997). A model of work team empowerment. *Research in Organizational Change and Development, 10*, 131-167.

Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Har Chong, W., Huan, V. S., & Wong, I. Y. F. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. Contemporary Educational Psychology, 34, 67–76.

Ko, J. W., Price, J. L., & Mueller, C. W. (1997). Assessment of Meyer and Allen's three-component model of organizational commitment in SouthKorea. *Journal of Applied Psychology, 82*, 961–973.

Koch, J. L., & Steers, R. M. (1978). Job attachment, satisfaction, and turnover among public sector employees. *Journal of Vocational Behavior, 12*(1), 119–128. https://doi.org/10.1016/0001-8791(78)90013-1

Koçak, S., & Burgaz, B. (2017). Ortaöğretim kurumlarındaki psikolojik sözleşme üzerinde güçlendirici liderlik davranışlarının rolü. *Eğitim ve Bilim, 42*(191).

Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*. Ankara: Beta.

Konan, N. & Çelik, O. T. (2017). Okul müdürlerinin güçlendirici liderliğine ilişkin öğretmen algısı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 322-335.

Konan, N., & Çelik O. T. (2018). Güçlendirici liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal, 26*(4), 1043-1054.

Konczak, L. J., Stelly, D. J., & Trusty, M. L. (2000). Defining and measuring empowering leader behaviors: Development of an upward feedback instrument. *Educational and Psychological Measurement, 60*(2).

Korkmaz, M. (2006). Liderlik uygulamalarının içsel okul değişkenleri ile öğrenci çıktı değişkenlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 503-529.

Korkmaz, M. (2007). Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 49, 57-91.

Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 75-98.

Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *17*(1), 117-139

Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2002). *The leadership challenge*. Jossey-Bass, San Francisco.

Kraft, M. A., Blazar, D. & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of educational research, 88*(4), 547-588. doi:10.3102/0034654318759268.

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement, 30*(3), 607–610.

Kunter, M. (2013). Motivation as an aspect of professional competence: Research findings on teacher enthusiasm. In Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Eds.), Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: results from the COACTIV research program (pp. 273-289). New York, NY: Springer.

Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir

Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlilik ve kolektif yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(2), 195-227.

Kurt, T. (2016). Öğretmen liderliğini açıklamaya yönelik bir model: Dağıtımcı liderlik, örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin öz yeterlik algısının öğretmen liderliğine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 41*(183), 1-28.

Kushman, J. W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. *Educational Administration Quarterly, 28*(1), 5-42.

Laschinger, H. K. S. (2010). Staff nurse work engagement in Canadian hospital settings: The influence of workplace empowerment and six areas of work life. In S. L. Albrecht

(Ed.), *Handbook of employee engagement: Perspectives, issues, research and practice* (309–322). Edward Elgar.

Laschinger, H. K. S., Finegan, J., Shamian, J., & Casier, S. (2000). Organizational trust and empowerment in restructuredhealthcaresettings: Effects on staffnursecommitment. *Journal of Nursing Administration, 30*(9), 413-425.

Le Maistre, C., Boudreau, S., & Paré, A. (2006). Mentor or evaluator? Assisting and assessing newcomers to the professions. *Journal of Workplace Learning, 18*(6), 344-354. Doi:10.1108/13665620610682071

Leach J.D., Wall, T. D. & Paul, R. (2003). The effect of empowerment on job knowledge: An empirical test involving operators of complex technology. *Journal of Occupational and Organizational Psychology 76*(1), 27-52.

Leach, D. J., Wall, T. D., & Jackson, P. R. (2003). The effect of empowerment on job knowledge: An empirical test involving operators of complex technology. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 76*(1), 27–52.

Lee, A. N., & Nie, Y. (2017). Teachers' perceptions of school leaders' empowering behaviours and psychological empowerment: Evidence from a Singapore sample. *Educational Management Administration & Leadership, 45*(2), 260-283. https://doi.org/10.1177/1741143215578448

Lee, A., Willis, S., & Tian, A. W. (2018). Empowering leadership: A meta-analytic examination of incremental contribution, mediation, and moderation. *Journal of Organizational Behavior, 39*, 306-325.

Lee, K., Carswell, J. J., & Allen, N. J. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person- and work-related variables. *Journal of Applied Psychology, 85*(5), 799–811. https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.5.799

Lee, V. E., & Smith, J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement and engagement for early secondary students. *American Journal of Education, 104*, 103-147.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008) Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management, 28*(1), 27-42.

Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. MN: Center for Applied Research and Educational Improvement.

Levin, B. (2011). Mobilising research knowledge in education. *London Review of Education, 9*(1), 15-26.

Levi-Strauss, C. (1963). *Structural anthropology*. Doubleday.

Li, L., Hallinger, P. & Ko, J. (2016). Principal leadership and school capacity effects on teacher learning in Hong Kong. *International Journal of Educational Management, 30*(1), 76-100.

Licata, J. W., & Harper, G. W. (2001). Organizational health and robust school vision. *Educational Administration Quarterly, 37*(1), 5-26.

Limon, İ. (2022). Relationship between empowering leadership and teachers' job performance: organizational commitment as mediator. *Journal of Theoretical Educational Science, 15*(1), 16-41. DOI: 10.30831/akukeg.945201

Liou, K.T., & Nyhan, R. C. (1994). Dımensıons of organızatıonal commıtment ın the public sector: An empırıcal assessment. *Public Administration Quarterly,18*(1), 99–118.

Littrell, P. C., Billingsley, B. S. & Cross, L. H. (1994). The effects of principal support on special educators' stress, job satisfaction, school commitment, health,and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education,* 15, 297–310

Littrell, R. F. (2007). Influences on employee preferences for empowerment practices by the 'ideal manager' in China. *International Journal of Intercultural Relations, 31*(1), 87-110.

Liu, J., Siu, L., & Shi, K. (2009). Transformational leadership and employee well-being: The mediating role of trust in the leader and self-efficacy. *Applied Psychology, 59*(3), 454-479.

Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal ınstructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501–528.

Lorinkova, N. M., Pearsall, M. J., & Sims, H. P., Jr. (2013). Examining the differential longitudinal performance of directive versus empowering leadership in teams. *Academy of Management Journal, 56*(2), 573–596.

Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? teachers' work and student experience in restructuring schools. *American Journal of Education, 106*, 532-575.

Lugg C. A., & Boyd W. L. (1993) 'Leadership for collaboration: Reducing risk and fostering resilience.*Phi Del Kappan*, 75(3), 252-258

Lunenburg, F.C. (2012) Organizational structure: Mintzberg's framework. International *Journal of Scholarly, Academic, Intellectual Diversity, 14*, 1-7.

Mangin, M. M. (2007). Facilitating elementary principals' support for instructional teacher leadership. *Educational Administration Quarterly, 43*(3), 319-357. 110

Manz, C. C., & Sims, H. P. (2001). *New Superleadership: Leading others to lead themselves*. San Francisco, CA

Martin, S. L., Liao, H., & Campbell, E. M. (2013). Directive versus empowering leadership: A field experiment comparing impacts on task proficiency and proactivity. *Academy of Management Journal, 56*(5), 1372–1395

Mathieu, J, E., & Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates and consequences of organizational commitment. *American Psychological Association, 108*(2), 171-194

McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools, 5*(3), 203–229. https://doi.org/10.1080/15700760600805816

McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teacher College.

Menon, S. (2001). Employee empowerment: An integrative psychological approach. *Applied Psychology, 50*, 153-180.

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace. theory, research and application*. London: Sage.

Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review, 11*, 299-326.

Meyer, J. P., & Maltin, E. R. (2010). Employee commitment and well-being: A critical review, theoretical framework and research agenda. *Journal of Vocational Behavior, 77*(2), 323-337.

Meyer, J. P., &Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review, 1*, 61-89.

Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extensionand test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology. 78*, 538-551.

Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A Meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior, 61*(1), 20-52.

Meyer, J. P., Stanley, D. J., Jackson, T. A., McInnis, K. J., Maltin, E. R., & Sheppard, L. (2012). Affective, normative, and continuance commitment levels across cultures: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior, 80*(2), 225-245.

Meyer, J. P., Stanley, L. J., & Parfyonova, N. M. (2012). Employee commitment in context: The nature and implication of commitment profiles. *Journal of Vocational Behavior, 80*(1), 1-16.

Middlewood, D. P. R., & Beer, J. (2005). *Creating learning school*. London: Paul Chapman.

Moorhead, G., & Griffin, R. W. (2004). *Organizational behavior: Managing people and organizations*. Boston: Houghton Mifflin.

Morales, O. (1997). The flip side. *Business Mexico, 7*(7), 32-33.

Morrow, P. C. (1983). Concept redundancy in organizational research: The case of work commitment. *Academy of Management Review, 8*(3), 486-500.

Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (1982). *Employee-organization linkages*. New York: Academic.

Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of Organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior, 14*, 224-247.

Moye, M., Henkin, A. & Egley, R. J. (2005). Teacher-principal relationships exploring linkages between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration, 43*(3), 260-277.

Mueller, C. W., Wallace, J. E., & Price, J. L. (1992). Employee commitment: Resolving some issues. *Work and Occupations, 19*(3), 211–236.

Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership - improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management, Administration and Leadership, 31*(4), 437-448.

Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education, 22*(8), 961-972.

Nartgün, Ş. S., & Menep, İ. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeylerinin incelenmesi: Şırnak/İdil örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(1).

Nettles, S., & Herrington, C. (2007). Revisiting the importance of the direct effects of school leadership on student achievement: The implications for school improvement policy. *Peabody Journal of Education, 82*(4), 724–736.

Newstron, J. W., & Davis, K. (1993). *Organizational behaviour, human behaviour at work*. New York: McGraw-Hill.

Norşenli, F. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

O'Reilly, C., & Caldwell, D. F. (1981). The commitment and job tenure of new employees some evidence of postdecisional justification. *Adminstrative Science Quartery, 26*, 597-616.

O'Reilly, C., & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification and internalization on prosocial behaviour. *Journal of Applied Psychology, 71*(3), 492-499.

O'Sullivan, R. G., Strahan, D. B., & Harper, D. G. (1995). When people who can won't: Perspectives on teacher empowerment. International Journal of Educational Reform, 4(2), 194–202. https://doi.org/10.1177/105678799500400209

Odabaş, İ. (2014). *Yapısal güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin ara değişken rolü: Öğretmenler üzerinde bir çalışma*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf sayfasından erişilmiştir.

Oladipo, O. (2009). *Holistic Approach to Existence and Development*. In O. Oladipo, & A. B. Ekanola (Eds.), The Development Philosophy of Emmanuel Onyechere Anyiam Osigwe Anyiam. Ibadan: Hope.

Oldaç, Y. İ., & Kondakçı, Y. (2020). Multilevel analysis of the relationship between school-level variables and student achievement. *Educational Management Administration & Leadership, 48*(4), 762-780.

O'Reilly , C. A., Chatman, J., & Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of Management Journal, 34*(3), 487-516.

Oudtshoom, M., & Thomas, L. (1995). A management synopsis of empowerment. *Training for Quality, 3*(3), 25-32.

Ölçüm Çetin, M. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel.

Özdemir, M., & Gören, S. Ç., (2017). Psikolojik güçlendirme, liderlik uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı rolü. *İlköğretim Online, 16*(1), 342-353.

Özdemir, N. (2016). *Okul müdürünün yönetsel davranışlarının akademik başarıyla ilişkisi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Özdemir, S., & Kılınç, A. Ç. (2015). Multidimensional perspectives on principal leadership effectiveness. In K. Beycioğlu & P. Pashiardis (Eds.), Teacher leadership: A conceptual analysis (pp. 257-282). USA: IGI Global.

Özen, Y., & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*, 394-422.

Özsoy, S. A., Ergül, Ş., & Bayık, A. (2004). Bir yüksekokul çalışanlarının kuruma bağlılık durumlarının incelenmesi. *İş, Güç ve Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 6*(2), 13-19.

Öztürk, H. (2010). *Yoğun bakımlarda çalışan hemşirelerin güçlendirme algısı ve ortamı güçlendirme açısından değerlendirmeleri.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Pallant, J. (2005). *SPSS Survival guide: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. 3rd Edition, Open University, New York.

Pearce, C. & Sims, H. (2002). Vertical versus shared leadership as predictors of the effectiveness of change management teams: An examination of adverse, directive, transactional transformational, and empowering leader behaviors. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 6*, 172-197.

Penley, L. E., & Gould, S. (1988). Etzioni's model of organizational involvement: A perspective for understanding commitment to organizations. *Journal of Organizational Behavior, 9*(1), 43–59. https://doi.org/10.1002/job.4030090105

Pfeffer, J. (1999). *Güç Merkezli Yönetim: Örgütlerde Politika ve Nüfuz.* (E. Özsayar, Çev.), İstanbul, Boyner Holding.

Pierce, J. L., & Gardner, D. G. (2004). Self-esteem within the work and organizational context: A review of the organization-based self-esteem literature. *Journal of Management, 30*(5), 591–622.

Pietsch, M. & Tulowitzki, P. (2017). Disentangling school leadership and its ties to instructional practices an empirical comparison of various leadership styles. *School Effectiveness and School Improvement, 28*(2), 1-21.

Polatcan, M., & Cansoy, R. (2019). The Relationship Between School Principals' Leadership and Teachers' Organizational Commitment: A systematic review.*Bartın University Journal of Faculty of Education, 8*(1), 1-31.

Pont, B., Nusche, D. & Hopkins, D. (2008). *Improving school leadership: Case studies on system leadership*. OECD, Paris.

Quinn, R. E., & Spreitzer, G. M. (1997). The road to empowerment: Seven questions every leader should consider. *Organizational Dynamics, 26*, 37-49.

Raub, S. & Robert, C. (2010). Differential effects of empowering leadership on in-role and extra-role employee behaviors: Exploring the role of psychological empowerment and power values. *Human Relations, 63*, 1743-1770.

Reichers, A. E. (1985). A review and reconceptualization of organizational commitment. *The Academy of Management Review, 10*(3), 465–476

Reitzug, U. C. (1994). A case study of empowering principal behavior. *American Educational Research Journal, 31*(2), 283-307.

Reynolds, D., & Creemers, B. P. M. (1990). School effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement, 1*(1), 1-3.

Rizzo, J. R., House, R. J. & Lirtzman, S. I. (1970). Role conflict and ambiguity in complex organizations. *Administrative Sciences Quarterly, 15*(2), 150-163.

Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış* (İ. Erdem, Çev.). İstanbul: Nobel.

Rosenholtz, S. J. (1985) Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education, 93*(3), 352-388.

Rosenholtz, S., & Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment. *Sociology of Education, 63*, 241-257

Ross, J. A., Cousins, J. B., & Gadalla, T. (1996). Within-Teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education, 12*, 385-400.

Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software, 48*, 1-36.

Runhaar, P., Sanders, K., & Yang, H. (2010). Stimulating teachers' reflection and feedback asking: An interplay of self-efficacy, learning goal orientation, and transformational leadership. *Teaching and Teacher Education, 26*(5), 1154–1161.

Sağnak, M. (2012). The empowering leadership and teachers innovative behavior: The mediating role of innovation climate. *African Journal of Business Management, 6*(4), 1635-1641

Salancik, G. R. (1977). Commitment and the control of organizational behavior and belief. In Staw, B. & Salancik, G. (Eds.), *New directions in organizational behavior* (pp. 154). Chicago: St. Clair.

Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness and research*. London: Office for Standards in Education.

Savaş, G. (2021). *Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile bazı bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Scandura, T. A., Graen, G. B., & Novak, M. A. (1986). When managers decide not to decide autocratically: An investigation of leader–member exchange and decision influence. J*ournal of Applied Psychology, 71*(4), 579–584.

Schermerhorn, J. R., Jr., Hunt, J. G. & Osborn, R. N. (2000). *Organizational behaviour*. USA: John Wiley & Sons.

Schunk, D. H. (2009). Öğrenme teorileri, eğitimsel bir bakışla (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel

Sehgal, P., Nambudiri, R., & Mishra, S. K. (2017). Teacher effectiveness through self-efficacy, collaboration and principal leadership. *International Journal of Educational Management, 31*, 505-517.

Shan, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *Journal of Educational Research, 92*, 67-73.

Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education, 114*(4),488–492.

Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement, 52*(4), 951–960.

Sigler, T. H., & Pearson, C. M. (2000). Creating an empowering culture: examining the relationship between organizational culture and perceptions of empowerment. *Journal of Quality Management, 5*, 27-52.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*, 611-625.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education,* 21, 1251–1275.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2019). Teacher self-efficacy and collective teacher efficacy: relations with perceived job resources and job demands, feeling of belonging, and teacher engagement. *Creative Education, 10*(7), 1400–1424.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). Collective teacher culture: exploring an elusive construct and its relations with teacher autonomy, belonging, and job satisfaction. *Social Psychology of Education, 24*(6), 1389-1406.

Slocombe, T. E., & Dougherty, T. W. (1998). Dissection organizational commitment and its relationship with employee behovior. *Journal of Business and Psychology, 12*(4), 469–491.

Smith, S. A., Kass, S. J., Rotunda, R. J., & Schneider, S. K. (2006). If at first you don't succeed: Effects of failure on general and task-specific self-efficacy and performance. *North American Journal of Psychology, 8*(1), 171–182.

Somech, A. (2005) Directive versus participative leadership: Two complementary approaches to managing school effectiveness. *Educational Administration Quarterly, 41*, 777-800.

Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education, 16*(5-6), 649-659

Spreitzer, G. (2007). Giving peace a chance: Organizational leadership, empowerment, and peace. *Journal of Organizational Behavior, 28*(8), 1077–1095.

Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal, 38*(5), 1442-1465.

Srivastava, A., Bartol, K. M., & Locke, E. A. (2006). Empowering leadership in management teams: Effects on knowledge sharing, efficacy, and performance. *Academy of Management Journal, 49*(6), 1239-1251.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49-74.

Sürgevil, O., Tolay, E., & Topoyan, M. (2013). Yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ölçeklerinin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri. *Journal of Yasar University, 8*(31) 5371-5391.

Swanson, J. N., Dougall, A. L., & Baum, A. (2012). Learned helplessness. In Encyclopedia of human behavior (pp. 525–530). Elsevier.

Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly, 36*(5), 703-729.

Szczesiul, S., & Huizenga, J. (2014). The burden of leadership: Exploring the principal's role in teacher collaboration. *Improving Schools, 17*(2), 176–191.

Szczesiul, S.A., & Huizenga, J.L. (2015). Bridging structure and agency: Exploring the riddle of teacher leadership in teacher collaboration. *Journal of School Leadership, 25* (2), 404.

Şama, E. & Kolamaz, C. (2011). Destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(2), 313-342.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. United States of America: Pearson.

Tarter, C. J., Hoy, W.K., & Kottkamp, R.B. (1990). School health and organizational commitment. *Journal of Research and Development in Education, 23*(4), 236-242.

Taş, A. (2017). İş doyumu ve örgütsel bağlılık. *Örgütsel davranış ve yönetimi* içinde (Ed. S. Özdemir ve N. Cemaloğlu), 421-445.

Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Psychology.

Tekben, I. (2019). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdürlerin kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Telef, B. B. (2011). The study of teachers' self-efficacy, job satisfaction, life satisfaction and burnout. *Elementary Education Online, 10*(1), 91-108

Terzi, A. R & Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi, 166*(1).

Thomas, K. W. & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An *interpretive* model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review, 15*(4), 666-681.

Thompson, N. (2016). *Güç ve Güçlendirme.* Ankara: Nika

Thoonen, E. E. J., Sleegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly, 47*(3), 496–536. https://doi.org/10.1177/0013161X11400185

Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools, 3*(3), 189-209.

Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy. Journal of Educational Administration, 42, 573-585.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202–248.

Tsui, A. S., Egan, T. D., & O'Reilly C. A. (1992). Being different: Relational demography and organizational attachment. *Administrative Science Quarterly, 37*(4), 549-579.

Tsui, K. T., & Cheng, Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation, 5*(3), 249-268.

Tuncer, A. (1995). *M.E.B. Bilgisayar eğitimi ve hizmetleri genel müdürlüğü personelinin iş doyumu ve örgütsel bağlılık durumları*. (Yüksek Lisans Tezi), www.tez.yok.gov.tr adresinden ulaşılmıştır.

Türk Dili Kurumu, (2022). *Güncel ve büyük Türkçe sözlük (Yeni Baskı).* Ankara: TDK.

Uğraşoğlu, İ. K., & Çağanağa, Ç. K. (2017). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of News Trends in Arts Sports & Science Education, 6*(4), 10-38

Uysal, E. (2014). *Lise öğretmenlerinin örgütsel güven algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi), www.tez.yok.gov.tr adresinden ulaşılmıştır.

Valentine, S., Godkin, L., & Lucero, M. (2002). Ethical context, organizational commitment, and person-organization fit. *Journal of Business Ethics, 41*(4), 349-360.

Valverde, J., Sovet, L., & Lubart, T. (2017). Self-construction and creative "life design". In M. Karwowski & J. C. Kaufman (Eds.), The creative self: Effect of beliefs, self-efficacy, mindset, and identity (pp. 99–115). Elsevier.

Varoğlu, D. (1993). *Kamu sektörü çalışanlarının işlerine ve kuruluşlarına karşı tutumları, bağlılıkları ve değerleri*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Vecchio, R., Justin, J. & Pearce, C. L. (2010). Empowering leadership: An examination of mediating mechanisms within a hierarchical structure. *Leadership Quarterly, 21*(3), 530-542.

Veisia, S., Azizifara, A., Gowharya, H., & Jamalinesaria, A. (2015). The Relationship between Iranian efl teachers' empowerment and teachers' self-efficacy. *Procedia-Social And Behavioral Sciences, 185*, 437-445.

Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education, 24*(1), 80-91.

Walker, A. (2010). Building and leading learning cultures. In: Bush T, Bell L, Middlewood D (eds) *The Principles of Educational Leadership & Management* (2nd ed.). London: Sage, pp. 176–198.

Wall, R., & Rinehart, J. S. (1998). School-based decision-making and the empowerment of secondary school teachers. *Journal of School Leadership, 8*(1), 49-64.

Wasti, S. A. (2000, Mayıs). Meyer ve Allen'in üç boyutlu örgütsel bağlılık ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlilik analizi. Sözel bildiri, 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Nevşehir.

Welch, B. (1951). On the comparison of several mean values: An alternative approach. *Biometrika, 38,* 330-336.

Wheatley, K. F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education, 18*, 5-22.

Whetten, D. & Cameron, K. (2002) *Developing management skills*. 5th Edition, Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ.

Wiener Y.,& Vardi Y. (1980). Relationships between job, organization, and career commitments and work outcomes-an integrative approach. *Organizational Behavior and Human Performance, 26,* 81-96.

Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of Management Review, 7*(3), 418-428.

Wiley, D. M. (1999). *Impactof locus of control and empowerment on organizational commitment*. https://Search.Proquest.Com/Docview/304528764?Accountid=16733 sayfasından elde edilmiştir.

Wilkinson, A. (1998). Empowerment: Theory and practice. *Personnel Review, 27,* 40-56.

Williams, L. J., & Anderson, S. E. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behaviors. *Journal of Management, 17*(3), 601-61

Wood, R. & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review, 14*(3), 361-384

Woolfolk Hoy, A. & Burke Spero, R. (2005) Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. Teaching and Teacher Education, 21, 343-356.

Yakut Özek, B., & Büyükgöze, H. (2023). Examining the relationship of distributed leadership and job satisfaction: On the mediating roles of teacher self-efficacy and co-operation. *Egitim ve Bilim, 48*(213), 255-277.

Yammarino, F. J., Salas, E., Serban, A., Shirreffs, K., & Shuffler, M. L. (2012). Collectivistic leadership approaches: Putting the "we" in leadership science and practice. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice, 5*(4), 382–402.

Yangaiya, S. A., & Magaji, K. (2015). The relationship between school leadership and job satisfaction of secondary school teachers: A mediating role of teacher empowerment. *People: International Journal of Social Sciences, 1*(1), 1239-1251.

Yılmaz, H. (2011). *Güçlendirici liderlik*. İstanbul: Beta.

Yılmaz, K. & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). Primary school teachers' belief of efficacy. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 41*(2), 143-167.

Yoon, J., & Thye, S. R. (2002). A dual process model of organizational commitment. *Work and Occupations, 29*(1), 97-124.

York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review ofEducational Research, 74* (3), 255-316.

Yorulmaz, A. & Çelik, S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık, örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 6* (1), 161-193.

Yuen, F. (1991). Continuing nursing education: Some issues. *JAN, 16*(10), 1233-1237.

Yukl, G. (2008). How leaders influence organizational effectiveness. *The Leadership Quarterly, 19*(6), 708-722.

Yukl, G. (2018). *Örgütlerde Liderlik. (Ş. Çetin, R. Baltacı, çev.).* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yun, S., Cox, J. & Sims, H. (2006). The forgotten follower: A contingency model of leadership and follower self-leadership. *Journal of Managerial Psychology, 21*(4), 374-388.

Yücel, İ. & Koçak D. (2017). Personel güçlendirme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide örgüt kültürünün moderatör etkisinin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 7*(13), 147.

Yüksel, İ. (2003). İş stresi, işe bağlılık ve iş doyumu arasındaki ilişkinin analizi (Teknisyenlere yönelik bir uygulama). *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 17*(1).

Zhang, X., & Bartol, K. M. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative

process engagement. *Academy of Management Journal, 53*(1), 107-128. doi.org/10.5465/AMJ.2010.48037118

Zheng, X., Yin, H., & Li, Z. (2018). Exploring the relationships among instructional leadership, professional learning communities and teacher self-efficacy in China. *Educational Management Administration & Leadership, 47*(6), 843–859.

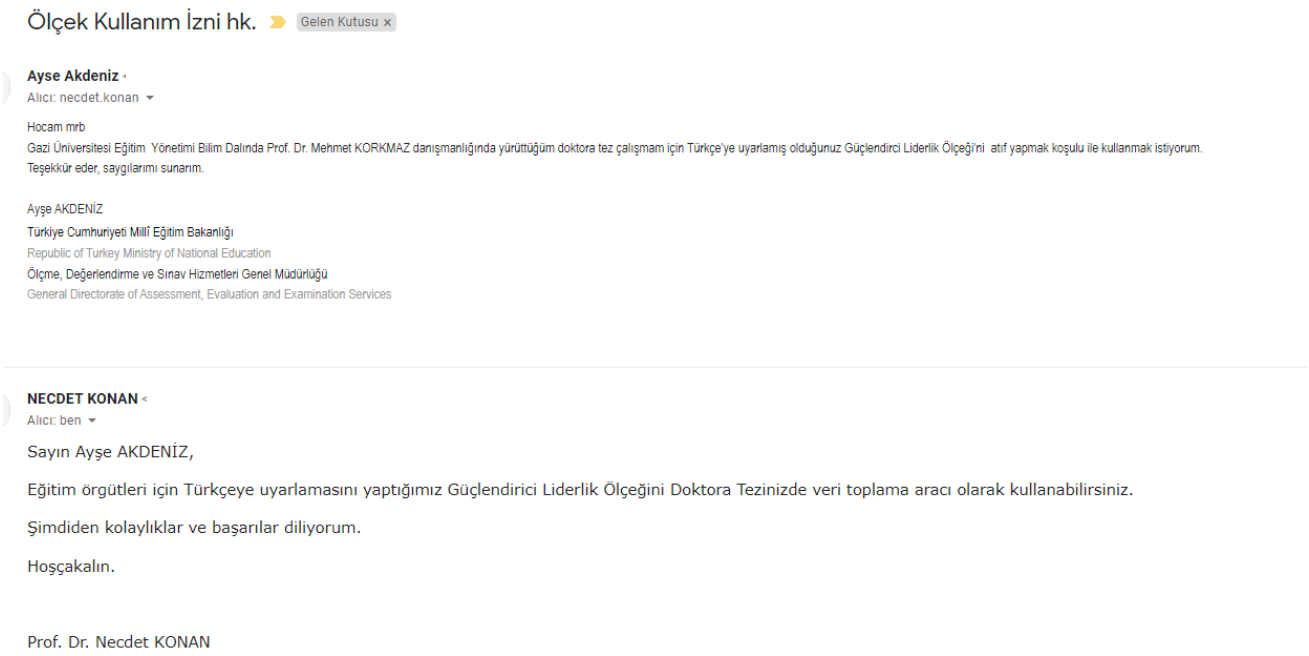
Zimmerman, B. J. (1995). Self-Efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), Self-efficacy in changing societies (pp. 202-231). New York, NY: Cambridge University.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic.

EKLER

EK-1

Güçlendirici Liderlik Ölçeği İzin



Ölçek Kullanım İzni hk. Gelen Kutusu ×

Ayse Akdeniz
Alıcı: necdet.konan

Hocam mrb
Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalında Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ danışmanlığında yürüttüğüm doktora tez çalışmam için Türkçe'ye uyarlamış olduğunuz Güçlendirici Liderlik Ölçeği'ni atıf yapmak koşulu ile kullanmak istiyorum.
Teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Ayşe AKDENİZ
Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı
Republic of Turkey Ministry of National Education
Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü
General Directorate of Assessment, Evaluation and Examination Services

NECDET KONAN
Alıcı: ben

Sayın Ayşe AKDENİZ,

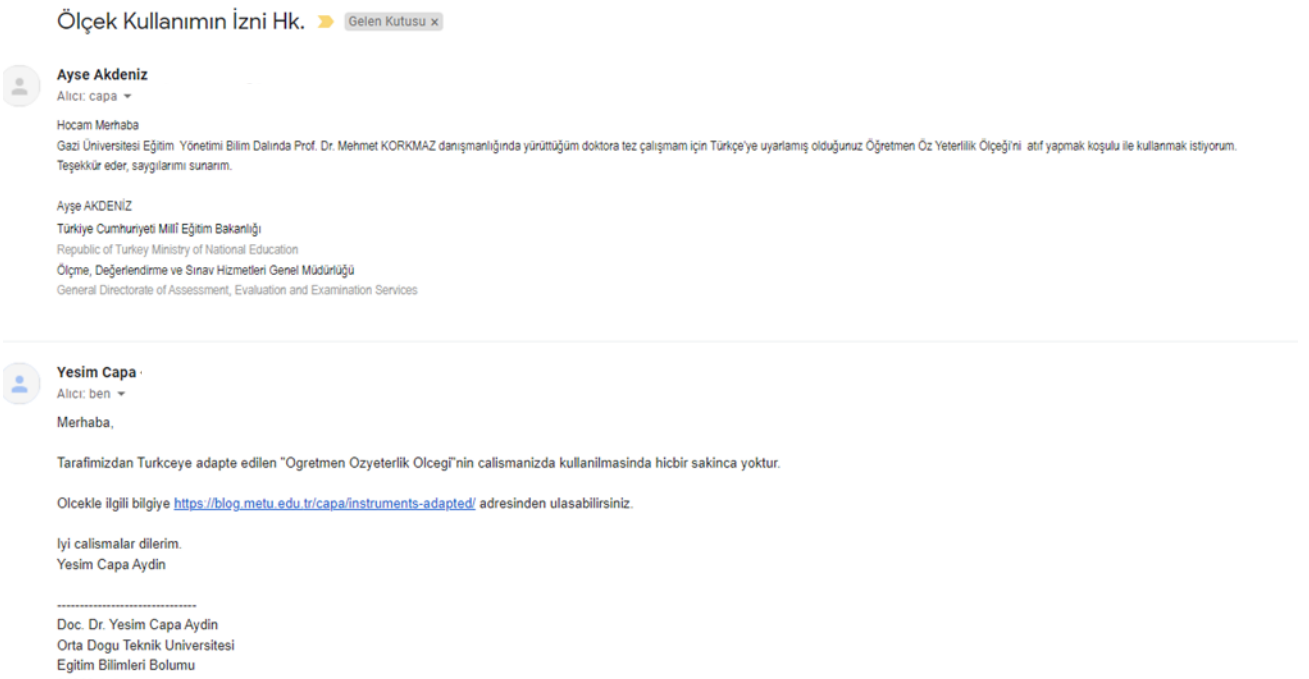
Eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlamasını yaptığımız Güçlendirici Liderlik Ölçeğini Doktora Tezinizde veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz.

Şimdiden kolaylıklar ve başarılar diliyorum.

Hoşçakalın.

Prof. Dr. Necdet KONAN

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği İzin



Ölçek Kullanımın İzni Hk. Gelen Kutusu ×

Ayse Akdeniz
Alıcı: capa

Hocam Merhaba
Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalında Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ danışmanlığında yürüttüğüm doktora tez çalışmam için Türkçe'ye uyarlamış olduğunuz Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği'ni atıf yapmak koşulu ile kullanmak istiyorum.
Teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Ayşe AKDENİZ
Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı
Republic of Turkey Ministry of National Education
Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü
General Directorate of Assessment, Evaluation and Examination Services

Yesim Capa
Alıcı: ben

Merhaba,

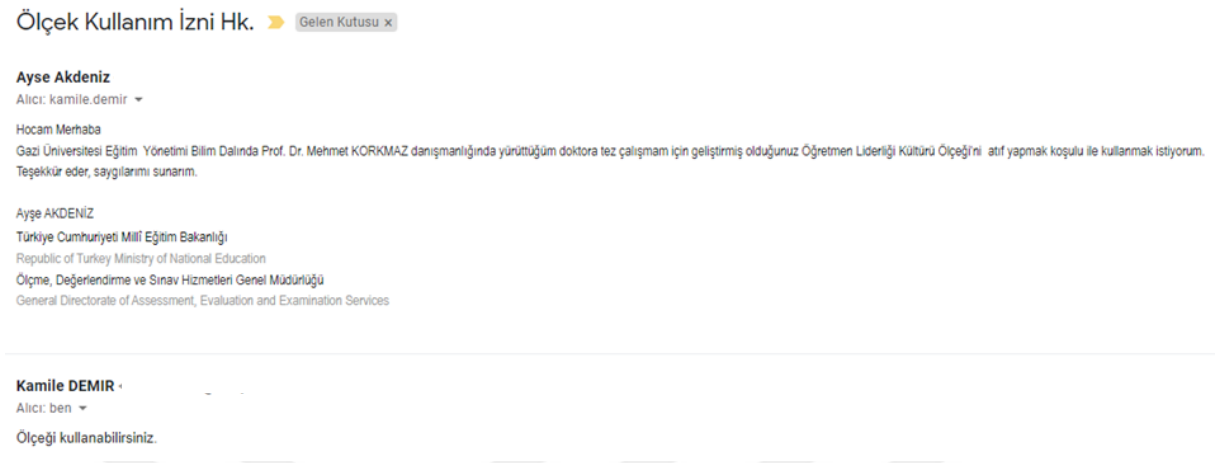
Tarafimizdan Turkceye adapte edilen "Ogretmen Ozyeterlik Olcegi"nin calismanizda kullanilmasinda hicbir sakinca yoktur.

Olcekle ilgili bilgiye https://blog.metu.edu.tr/capa/instruments-adapted/ adresinden ulasabilirsiniz.

Iyi calismalar dilerim.
Yesim Capa Aydin

Doc. Dr. Yesim Capa Aydin
Orta Dogu Teknik Universitesi
Egitim Bilimleri Bolumu

Mesleki İş Birliği Ölçeği İzin



Ölçek Kullanım İzni Hk. Gelen Kutusu ×

Ayse Akdeniz
Alıcı: kamile.demir

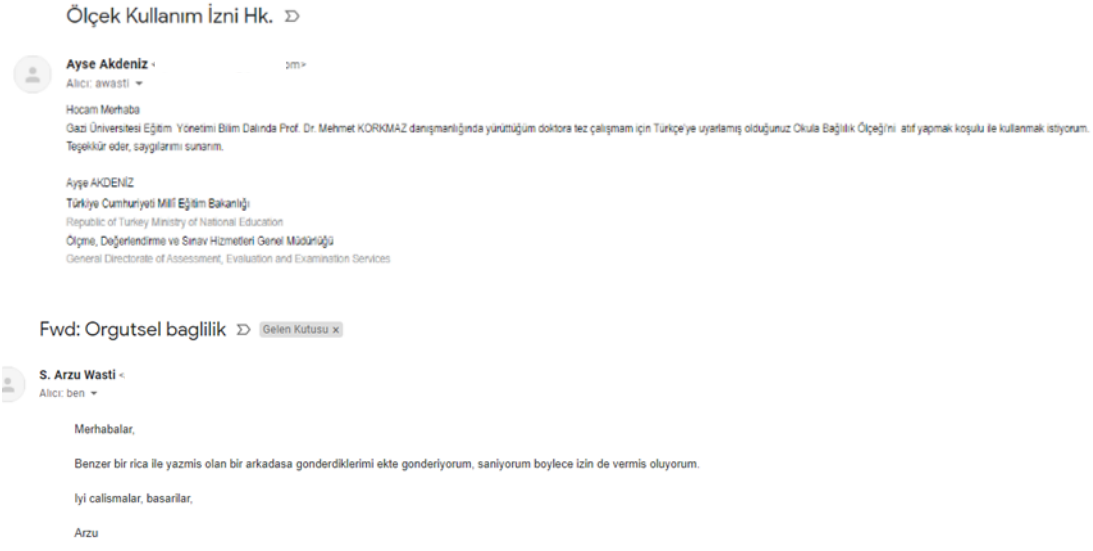
Hocam Merhaba
Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalında Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ danışmanlığında yürüttüğüm doktora tez çalışmam için geliştirmiş olduğunuz Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeği'ni atıf yapmak koşulu ile kullanmak istiyorum.
Teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Ayşe AKDENİZ
Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı
Republic of Turkey Ministry of National Education
Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü
General Directorate of Assessment, Evaluation and Examination Services

Kamile DEMIR
Alıcı: ben

Ölçeği kullanabilirsiniz.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği İzin



Ölçek Kullanım İzni Hk.

Ayse Akdeniz
Alıcı: awasti

Hocam Merhaba
Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalında Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ danışmanlığında yürüttüğüm doktora tez çalışmam için Türkçe'ye uyarlamış olduğunuz Okula Bağlılık Ölçeği'ni atıf yapmak koşulu ile kullanmak istiyorum.
Teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Ayşe AKDENİZ
Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı
Republic of Turkey Ministry of National Education
Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü
General Directorate of Assessment, Evaluation and Examination Services

Fwd: Orgutsel baglilik Gelen Kutusu ×

S. Arzu Wasti
Alıcı: ben

Merhabalar,

Benzer bir rica ile yazmis olan bir arkadasa gonderdiklerimi ekte gonderiyorum, saniyorum boylece izin de vermis oluyorum.

Iyi calismalar, basarilar,

Arzu

EK-2

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.03.2022-E.317209

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-317209 25.03.2022
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Ayşe AKDENİZ'in, Prof.Dr.Mehmet KORKMAZ'ın** danışmanlığında yürüttüğü ***"Güçlendirici Liderlik, Mesleki İş Birliği, Öz Yeterlilik ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **08.03.2022** tarih ve **05** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2022 - 348

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu be

EK-3

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.04.2022-E.333383

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-17311665-044-333383 07.04.2022
Konu : Anketler (Ayşe AKDENİZ)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 28.03.2022 tarihli ve 80287700-302.08.01- 325669 sayılı yazı.
b) 04.04.2022 tarihli ve E-14588481-605.99-47130229 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Ayşe AKDENİZ'in, Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ danışmanlığında yürüttüğü "Güçlendirici Liderlik, Mesleki İşbirliği, Özyeterlilik ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Ankara İli, Merkez İlçelerinde (Çankaya, Yenimahalle, Etimesgut, Keçiören, Gölbaşı, Pursaklar, Altındağ, Sincan ve Mamak) bulunan resmî ilkokul, resmî ortaokul, resmî liseler, resmî bilim sanat merkezleri ve resmî rehberlik araştırma merkezlerinde araştırma yapmasına izin verilmesine ilişkin ilgi (a) yazınız Ankara Valiliğine iletilmiş olup, alınan ilgi (b) cevabî yazı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Bekir BULUÇ
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi (b) yazı ve ekleri (5 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

-

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-4

Değerli Öğretmenim

Yürüttüğüm araştırma kapsamında öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile ilişkisini ortaya koymak ve bu ilişkide öğretmenlerin mesleki iş birliği ve öz yeterlik algılarının aracı etkisini belirlemek amacıyla veri toplamaktayım. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı olan bilimsel çalışma ***amacının dışında kullanılmayacak*** ve herhangi bir kişi veya kuruluşa ***verilmeyecektir.*** Araştırma sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için her soruya içten ve objektif cevaplar vermeniz büyük önem taşımaktadır. Ölçeklere isim yazmanız ***beklenmemektedir.*** Lütfen tüm maddeleri cevapladığınızdan emin olunuz. Araştırmaya olan katkılarınızdan ve göstermiş olduğunuz iş birliğinden dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ
Danışman
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Ayşe AKDENİZ
Doktora Öğrencisi
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Bölüm I- Kişisel Bilgiler
(Bu bölümde kişisel bilgilerinize yönelik sorular yöneltilmiştir.)

1. Cinsiyetiniz		Kadın
		Erkek
2. Öğrenim Durumunuz:		Lisans
		Lisan üstü
3. Meslekteki Kıdeminiz:		1-9 yıl
		10-19 yıl
		20-29 yıl
		30 yıl ve üzeri
4. Görevli Yaptığınız Eğitim Kademesi:		İlkokul
		Ortaokul
		Lise

Bölüm II- Okul Müdürü Güçlendirici Liderlik Ölçeği					
Maddeler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
Okul müdürüm,					
1. Görevlendirdiği konularda sorumluluğuma eşit düzeyde bana yetki verir.					
2. İşlerin yapılışını etkileyen konular hakkında kararlar almamda bana güvenir.					
3. İstenen sonuçlara ulaşmam için gerekli bilgiyi benimle paylaşır.					
4. Görevlendirildiğim işten beni sorumlu tutar.					
5. Yaptıklarım ve sonuçlarından, beni sorumlu tutar.					
6. Öğrencilerimin performanslarından beni sorumlu tutar.					
7. Bir sorun ortaya çıktığında ne yapmam gerektiğini söylemektense, kendi çözümlerimi oluşturmamda bana yardımcı olmaya çalışır.					
8. İşleri geliştirmeye yönelik gerekli değişiklikleri yapmam için bana yetki verir.					
9. İşimle ilgili karşılaştığım sorunlara kendi çözümlerimi geliştirmemde beni cesaretlendirir.					
10. İşimin süreç ve aşamalarını belirleme ve geliştirmede, ihtiyaç duyduğum kararları alabilmem için bana yetki verir.					
11. Öğrenci ve velilerin taleplerini karşılamamda ihtiyaç duyduğum bilgiyi bana sağlar.					
12. Karşılaştığım bir sorunun çözümünde, bilimsel sorun çözme aşamalarını izlemem için beni teşvik eder.					
13. Yeni beceriler geliştirmem için bana sık sık fırsatlar sağlar.					
14. Okulumuzda sürekli öğrenme ve beceri geliştirmenin öncelikli olmasını sağlar.					
15. Deneyimlerimin sonucunda öğreneceğimi ve gelişeceğimi düşünerek, hata yapmam riskini göze alır.					

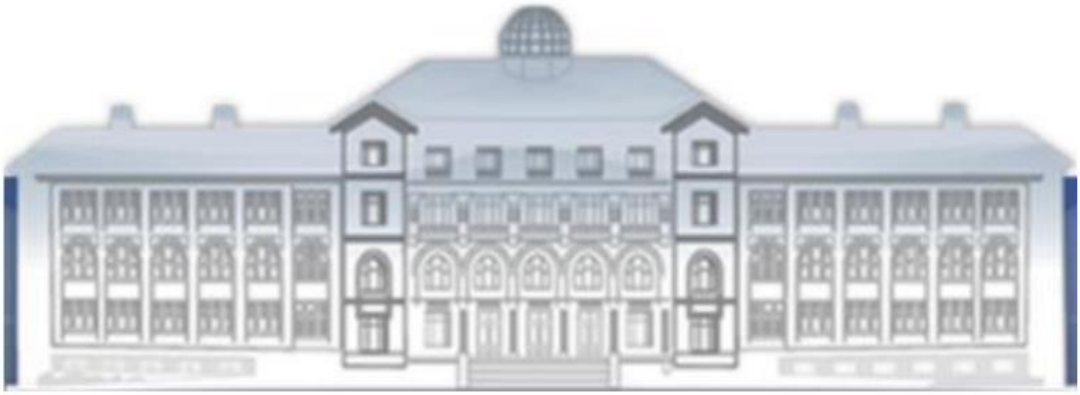
16. Başaramama ihtimalim olsa da yeni fikirleri denemem konusunda beni cesaretlendirir.					
17. Hata yaptığımda beni suçlamak yerine düzeltici eylemlere odaklanır					

Bölüm III- Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeği					
Maddeler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
Mesleki İş Birliği Alt Boyutu					
1. Bu okulda öğretmenler, kendi aralarına öğretim stratejileri üzerine konuşurlar					
2. Bu okulda meslektaşlarım sınıfımda yaşadığım sorunlara yaratıcı çözümler bulmama yardımcı olurlar					
3. Bu okulda öğretmenler birbirlerinin çalışmalarından etkilenirler.					
4. Bu okulda öğretmenler birbirlerinin öğrencilerle ilgili çalışmalarını incelerler					
5. Bu okulda öğrendiğimiz yeni fikir ve yöntemleri meslektaşlarımızla paylaşırız					
6. Bu okulda öğretmenler ders materyallerini paylaşırlar					
7. Bu okulda öğretmenler birbirlerine problemlerini çözmede yardımcı olurlar					
8. Bu okulda öğretmenler öğrenciler için en iyisini yapmanın yolları hakkında konuşurlar					

Bölüm-IV Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği									
Maddeler	Yetersiz		Çok az yeterli		Biraz yeterli	Oldukça yeterli		Çok yeterli	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?									
2. Öğrencilerin eleştirel düşünmelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?									
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?									
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?									
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?									
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?									
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?									
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?									
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?									
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?									
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?									
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?									
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?									
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?									
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?									

16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?									
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?									
18. Farklı değerlendirme yöntemleri ne kadar kullanabilirsiniz?									
19. Birkaç problemli öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?									
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?									
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?									
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?									
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?									
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlıyabilirsiniz?									

Bölüm V- Örgütsel Bağlılık Ölçeği					
Maddeler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
1.Meslek hayatımın geri kalan kısmını bu okulda geçirmek beni çok mutlu eder.					
2. Bu okulun problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi görüyorum.					
3. Okuluma karşı güçlü bir "aitlik" ***hissetmiyorum.***					
4. Bu okula karşı "duygusal bağlılık"***hissetmiyorum.***					
5. Bu okulda kendimi "ailenin bir parçası" gibi ***görmüyorum.***					
6. Bu okulun benim için çok özel bir yeri vardır.					
7. Şu anda bu okulda çalışıyor olmam, hem kendi isteğimden hem de şartların bunu gerektirmesindendir.					
8. Okulumdan ayrılmayı isteseydim dahi şu anda bu bana çok zor gelirdi.					
9. Şu anda okulumdan ayrılacak olsam, hayatımda birçok şey alt üst olur.					
10. Bu okuldan ayrılmamı düşündürecek seçenekler oldukça azdır.					
11.Eğer bu okula kendimden çok şey katmamış olsaydım, başka yerde çalışmayı düşünebilirdim.					
12. Bu okuldan ayrılacak olsam, uygun alternatiflerim az olur.					
13. Bu okulda çalışmaya devam etmek için yöneticilerime karşı bir minnet borcu/sorumluluk hissetmiyorum.					
14. Eğer bu okuldan ayrılmak benim yararıma olsa dahi şu anda buradan ayrılmanın doğru olmadığını düşünüyorum.					
15. Okulumdan şu anda ayrılacak olsam kendimi suçlu hissederim.					
16. Bu okul benim sadakatimi (bağlılığımı) hak ediyor.					
17. Bu okuldaki insanlara karşı bir minnet borcu/sorumluluk hissettiğim için şu anda bu okuldan ayrılmam.					
18. Bu okula çok şey borçluyum.					



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...