



**ÖĞRETMEN İYİ OLUŞUNUN OKUL YÖNETİCİSİ GÜÇLENDİRİCİ
LİDERLİK DAVRANIŞLARI VE ÖĞRETMEN İŞ DOYUMUNA
GÖRE İNCELENMESİ: BİR KARMA DESEN ÇALIŞMASI**

Hüseyin Tanrıverdi

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MAYIS, 2026

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 1(bir) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Hüseyin
Soyadı : Tanrıverdi
Bölümü : Eğitim Yönetimi
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı :Öğretmen İyi Oluşunun Okul Yöneticisi Güçlendirici Liderlik Davranışları ve Öğretmen İş Doyumuna Göre İncelenmesi: Bir Karma Desen Çalışması
İngilizce Adı :An Examination of Teacher Well-Being in Relation to School Administration's Empowering Leadership Behaviors and Teachers' Job Satisfaction: A Mixed-Method Study

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: Hüseyin Tanrıverdi

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Hüseyin Tanrıverdi tarafından hazırlanan “Öğretmen İyi Oluşunun Okul Yöneticisi Güçlendirici Liderlik Davranışları ve Öğretmen İş Doyumuna Göre İncelenmesi: Bir Karma Desen Çalışması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Fatih Şahin

(Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Doç. Dr. Merve Zayim Kurtay

(Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Orta Doğu Teknik Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Serkan Koşar

(Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Onur Erdoğan

(Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Zeki Öğdem

(Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Ünv.)

Tez Savunma Tarihi: 24/03/2026

Bu tezin, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Osman Çimen

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

Hiçbir zaman benden desteğini esirgemeyen, bu zorlu süreçte hep yanımda olan eşim Meltem Tanrıverdi'ye; bolca vakit geçirebileceğimiz günleri büyük bir sabırsızlıkla bekleyen oğullarım Ahmet Talha ve Yusuf'a ve bu günleri görmesini çok istediğim aramızdan ayrılan sevgili Babama...

TEŞEKKÜR

Öncelikle, doktora yolculuğum boyunca bana yol gösteren, bilgi ve tecrübesiyle yolumu aydınlatan danışmanım Doç. Dr. Fatih Şahin'e; tez izleme komitemde yer alan değerli önerileri ve destekleriyle çalışmamı zenginleştiren Prof. Dr. Serkan Koşar ile Doç. Dr. Merve Zayim Kurtay'a; tez savunma jürimde yer alarak yapıcı eleştirileri ve katkılarıyla çalışmama değer katan Doç. Dr. Onur Erdoğan ve Doç. Dr. Zeki Öğdem'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Doktora eğitimim sürecinde ders aldığım ve büyük kazanımlar elde ettiğim çok kıymetli hocalarıma bana katkıları için şükranlarımı sunarım. Ayrıca, akademik hayatımda önemli bir yeri olan, bugün aramızda olmayan değerli hocam Prof. Dr. Figen Ereş'i saygı, minnet ve rahmetle anıyorum.

Bu sürecin en değerli destekçileri ise şüphesiz ailemdir. Hayatımın her anında yanımda olan, sabır ve sevgisiyle bana güç veren sevgili eşim Meltem Tanrıverdi'ye; bolca vakit geçirebileceğimiz günleri büyük bir sabırsızlıkla bekleyen oğullarım Ahmet Talha ve Yusuf'a, başta annem olmak üzere çok kıymetli ve değerli aileme ve bu günleri görmesini çok istediğim ama aramızda olmayan sevgili Babama sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Sizlerin varlığı, bu uzun ve zorlu yolculuğu anlamlı kıldı.

Bu tez, değerli hocalarımla yol göstericiliği, doktora arkadaşlarımla desteği ve ailemin sevgisi ve sabrı sayesinde tamamlanabilmiştir. Her birine gönülden teşekkür ederim.

**ÖĞRETMEN İYİ OLUŞUNUN OKUL YÖNETİCİSİ GÜÇLENDİRİCİ
LİDERLİK DAVRANIŞLARI VE ÖĞRETMEN İŞ DOYUMUNA
GÖRE İNCELENMESİ: BİR KARMA DESEN ÇALIŞMASI**

(Doktora Tezi)

Hüseyin Tanrıverdi

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mayıs 2026

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarının, öğretmenlerin öznel iyi oluşları üzerindeki yordayıcı etkilerinin incelenmesidir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bilgiler doğrultusunda görüşme soruları oluşturulmuştur. Görüşme soruları yardımıyla yapılan görüşmelerle araştırmanın nitel verileri toplanmıştır. Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kütahya’da görev yapan ilkökul ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya Kütahya’daki ilkökul ve ortaokullarda görev yapan 804 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Nicel

boyutta evrenin tamamına ulaşılmıştır. Veri toplamada; “Öğretmen İyi Oluş Ölçeği”, “Güçlendirici Liderlik Ölçeği” ve “Minnesota İş Doyum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmmanın nicel boyutu ilişkisel araştırma modelindedir. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistiklerden, çoklu ve hiyerarşik regresyon analizinden yararlanılmıştır. Nicel verilerin istatistiksel analizinde SPSS 27 ve LISREL 8.8 programları kullanılmıştır. Araştırmmanın nitel bölümünde temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu nicel araştırmaya katılan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmmanın nitel verileri araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile yüz yüze yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde tematik analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmmanın güvenilirliği için üçgenleme tekniği kullanılmıştır. Nicel araştırma sonucunda, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin “yüksek” olduğu, okul yöneticilerinin “her zaman” güçlendirici liderlik davranışlarını sergiledikleri ve öğretmenlerin iş doyumlarından memnun oldukları belirlenmiştir. Yetki verme, sorumluluk ve destekleme ile birlikte, öğretmenlerin içsel doyum puanları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir. Yetki verme, destekleme ve içsel doyum değişkenlerinin okul bağlılığı boyutunu pozitif ve anlamlı yordamakta, yetki verme ve içsel doyum değişkenlerinin öğretim yeterliği boyutunu pozitif ve anlamlı yordamaktadır. Araştırmmanın nitel sonuçları ise öznel iyi oluşun dinamik ve çok katmanlı bir yapı olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin iş doyumunu ağırlıklı olarak meslek sevgisi ve öğrenci başarısı gibi içsel faktörlerden beslenmekte; veli baskısı, kalabalık sınıflar ve bürokratik engeller gibi dışsal faktörler ise bu doyumunu tehdit etmektedir. Okul yöneticilerinin yetki devri konusunda daha çok pedagojik alanlarda esneklik sağladığı, ancak okulu bağlayan riskli ve kriz anlarında savunmacı, bürokratik ve merkeziyetçi bir tutum sergiledikleridir. Çalışan öğretmenlere aşırı görev yüklenmesinin sorumluluk vermekten ziyade “angarya” olarak algılandığı ve adalet hissini zedelediği saptanmıştır. Nicel ve nitel sonuçların karma yöntemle birleştirilmesi, görünürdeki “yüksek doyum” oranları ile yapısal krizler arasındaki paradoksu çözümlemiştir. Öğretmenlerin, sistemdeki dışsal kısıtlılıkların farkında olmalarına ve bunlardan zarar görmelerine rağmen, mesleğe ve öğrenciye duydukları güçlü içsel sevgi sayesinde öznel iyi oluşlarını korudukları saptanmıştır. Ancak bu dayanıklılık statik değildir; yaş ve kıdem ilerledikçe artan dışsal baskılar, bürokratik aşınma ve yetersiz idari destek iş doyumunun düşmesine neden olmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda uygulayıcılara; risk anlarında öğretmenin kurumsal destekle yalnız bırakılmaması, görev dağılımlarının adaletli yapılması ve okulu bir “istatistik/puan” merkezine dönüştüren performatif yönetim pratiklerinden uzaklaşılması önerilmektedir. Araştırmacılara ise Türkiye bağlamına özgü güçlendirici liderlik ölçekleri geliştirmeleri ve dışsal hesap verebilirlik araçlarının öğretmen psikolojisi üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar yapmaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler : Öğretmen öznel iyi oluşu, güçlendirici liderlik, iş doyum
Sayfa Adedi :xviii + 204
Danışman :Doç. Dr. Fatih Şahin

**AN EXAMINATION OF TEACHER WELL-BEING IN RELATION
TO SCHOOL ADMINISTRATION’S EMPOWERING LEADERSHIP
BEHAVIORS AND TEACHERS’ JOB SATISFACTION: A MIXED-
METHOD STUDY**

(Ph.D Thesis)

Hüseyin Tanrıverdi

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

May 2026

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the predictive effects of school administrators’ empowering leadership behaviors and teachers’ job satisfaction on teachers’ subjective well-being. The study employed an explanatory sequential design, one of the mixed-methods research designs in which quantitative and qualitative research methods are used together. Interview questions were developed in line with the findings obtained from the quantitative phase of the study. The qualitative data were collected through interviews conducted using these interview questions. The population of the study consisted of primary and secondary school teachers working in Kütahya during the 2023–2024

academic year. A total of 804 teachers working in primary and lower secondary schools in Kütahya voluntarily participated in the study. In the quantitative phase, the entire population was reached. The “Teacher Well-Being Scale,” the “Empowering Leadership Scale,” and the “Minnesota Job Satisfaction Scale” were used as data collection instruments. The quantitative phase of the study was designed according to the correlational research model. Descriptive statistics, multiple regression analysis and hierarchical regression analysis were employed in the analysis of the quantitative data. SPSS 27 and LISREL 8.8 were used for the statistical analysis of the quantitative data. In the qualitative phase of the study, a basic qualitative research design was employed. The study group consisted of 15 teachers who had participated in the quantitative phase. The participating teachers were selected using criterion sampling, one of the purposive sampling techniques. The qualitative data were obtained through face-to-face interviews conducted by means of a semi-structured interview form developed by the researcher. Thematic analysis was used to analyze the research data. Triangulation was employed to ensure the reliability of the study. The quantitative findings revealed that teachers’ levels of subjective well-being were “high,” that school administrators “always” exhibited empowering leadership behaviors, and that teachers were satisfied with their job satisfaction. Delegation of authority, together with responsibility and support, showed a low but significant relationship with teachers’ intrinsic satisfaction scores. The variables of delegation of authority, support, and intrinsic satisfaction positively and significantly predicted the school commitment dimension, while delegation of authority and intrinsic satisfaction positively and significantly predicted the teaching efficacy dimension. The qualitative findings, on the other hand, revealed that subjective well-being is a dynamic and multilayered construct. Teachers’ job satisfaction was found to be predominantly nourished by intrinsic factors such as love of the profession and student achievement, whereas external factors such as parental pressure, overcrowded classrooms, and bureaucratic obstacles threatened this satisfaction. It was reported that school administrators provided greater flexibility in the delegation of authority mostly in pedagogical, classroom-related areas; however, in risky situations and moments of crisis that involved the school as an institution, they tended to adopt a defensive, bureaucratic, and centralized attitude. It was also determined that assigning excessive duties to teachers who were already working actively was perceived not as granting responsibility but rather as “drudgery,” thereby undermining their sense of justice. The integration of the quantitative and qualitative findings through a mixed-methods approach helped explain the paradox between apparently “high satisfaction” rates and structural crises such as CİMER pressure, favoritism, and lack of support. It was found that although teachers were aware of and adversely affected by external constraints within the system, they were able to maintain their subjective well-being through their strong intrinsic love for the profession and their students. However, this resilience is not static; as age and seniority increase, growing external pressures, bureaucratic erosion, and insufficient administrative support lead to a decline in job satisfaction. In light of these findings, practitioners are advised not to leave teachers without institutional support during moments of risk, to ensure fair

distribution of duties, and to move away from performative management practices that transform schools into centers of “statistics/scores.” Researchers are advised to develop empowering leadership scales specific to the Turkish context and to conduct studies examining the effects of external accountability mechanisms on teacher psychology.



Key Words : Teacher subjective well being, empowering leadership, job satisfaction

Page Number : xviii + 204

Supervisor :Associate Professor Fatih Şahin

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
YAZARIN.....	i
TEZİN.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	8
Nicel Boyuta İlişkin Sorular	8
Nitel Boyuta İlişkin Sorular	8
Araştırmanın Önemi.....	9
Sınırlılıklar.....	11

Varsayım.....	12
Tanımlar	12
BÖLÜM II.....	13
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	13
Öznel İyi Oluş.....	13
Öznel İyi Oluşun Olumlu ve Olumsuz Yönleri	15
İyi Oluş Kuramları.....	15
<i>Çok Yönlü Uyuşmazlık Kuramı</i>	<i>16</i>
<i>Ryff'in Psikolojik İyi Oluş Kuramı.....</i>	<i>17</i>
<i>Uyum Kuramı</i>	<i>18</i>
<i>Erek Kuramı</i>	<i>19</i>
<i>Dinamik Denge Kuramı</i>	<i>20</i>
<i>Aşağıdan Yukarı / Yukarıdan Aşağıya Kuramları.....</i>	<i>21</i>
Öğretmen Öznel İyi Oluşu.....	22
Eğitim Yönetimi ve Öğretmen Öznel İyi Oluşu	24
Güçlendirici Liderlik	27
Güçlendirici Liderlik Sınıflandırmaları.....	28
Güçlendirici Liderliğin Boyutları.....	29
Güçlendirici Liderlik ve Diğer Liderlik Türleri.....	30
Güçlendirici Liderlik ve Öznel İyi Oluş	32
İş Doyumu.....	33
İş Doyumunun Bileşenleri	35
İş Doyumunu Etkileyen Faktörler	36
<i>Bireysel Faktörler.....</i>	<i>36</i>
<i>Örgütsel Faktörler.....</i>	<i>37</i>
İş Doyumunun Sonuçları.....	37
Güçlendirici Liderlik ve İş Doyumu	39

Eğitim Yönetimi ve İş Doyumu	39
İş Doyumu ve Öznel İyi Oluş	40
Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	41
Öğretmen İyi Oluşu ile İlgili Çalışmalar.....	41
Güçlendirici Liderlik ile İlgili Çalışmalar	44
Öğretmen İş Doyumu ile İlgili Çalışmalar.....	47
BÖLÜM III	50
YÖNTEM.....	50
Araştırmanın Modeli	50
Araştırmanın Nicel Boyutu	51
Araştırmanın Nitel Boyutu.....	52
Evren-Örneklem ve Çalışma Grubu	52
Nicel Uygulama Evreninin Belirlenmesi	52
Nitel Uygulama İçin Çalışma Grubunun Belirlenmesi.....	55
Veri Toplama Araç ve Teknikleri	57
Nicel Veri Toplama Araçları.....	57
Nitel Veri Toplama Araçları	58
Nicel Veri Toplama Araçları Geçerlik Çalışmaları	59
Öğretmen İyi Oluş Ölçeği.....	60
Güçlendirici Liderlik Ölçeği.....	61
Minnesota İş Doyum Ölçeği	63
Nicel Veri Toplama Araçları Güvenilirlik Çalışmaları.....	66
Nitel Araştırmanın Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları.....	67
Verilerin Toplanması.....	68
Verilerin Analizi.....	68

Nicel Verilerin İşlenmesi ve Analizi	69
Verilerin Analiz Teknikleri ve Verilerin Değerlendirilmesi	72
Nitel Verilerin Analizi.....	73
BÖLÜM IV	75
BULGULAR	75
Nicel Bulgular.....	75
Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	75
Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	76
Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	77
Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	78
Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	79
Nitel Bulgular	86
Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	86
Okul Yöneticilerinin Güçlendirici Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	93
Öğretmenlerin İş Doyumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	100
Okul Yöneticilerinin Güçlendirici Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumlarına Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	105
Okul Yöneticisinin Güçlendirici Liderlik Davranışlarının Öğretmen İyi Oluşuna Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	110
Öğretmenlerin İş Doyumlarının İyi Oluşlarına Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	115
Bireysel ve Örgütsel Değişkenlerin Öğretmen İyi Oluşuna Etkileri Üzerine Bulgular ve Yorumlar.....	118
Araştırmanın Nicel Boyutu Sonuçlarının Değerlendirilmesi Üzerine Bulgular ve Yorumlar	126

BÖLÜM V	133
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	133
Nicel ve Nitel Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma	133
Nicel ve Nitel Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma	136
Nicel ve Nitel Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma	140
Nicel ve Nitel Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma	143
Nicel ve Nitel Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma	145
Nitel Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	149
Nitel Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma	150
Nitel Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma	151
KAYNAKLAR.....	156
EKLER.....	190
Ek 1: Ölçek Kullanım İzinleri.....	191
Ek 2: Etik Kurul İzni.....	192
Ek 3: Araştırma İzni.....	193
Ek 4: Okul Listesi.....	194
Ek 5: Veri Toplama Formu.....	197
Ek 6: Görüşme Formu.....	201

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Evrenine Alınan İlkokul ve Ortaokulların İlçelere Göre Dağılımı ve Katılımcı Öğretmen Sayıları	53
Tablo 2. Nicel Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı	54
Tablo 3. Nitel Araştırma Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler	56
Tablo 4. Uyum İndekslerine İlişkin Ölçütler	59
Tablo 5. Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri	66
Tablo 6. Ölçeklere Ait Güvenirlik Katsayıları	66
Tablo 7. Ölçeklere Ait Normallik Testi Sonuçları	70
Tablo 8. Öznel İyi Oluş, Güçlendirici Liderlik ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiler	71
Tablo 9. Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşuna Yönelik Öğretmen Algılarının Betimsel İstatistikleri	76
Tablo 10. Okul Yöneticilerinin Güçlendirici Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Algılarının Betimsel İstatistikleri	77
Tablo 11. Öğretmenlerin İş Doyumuna Yönelik Betimsel İstatistikleri	78
Tablo 12. Yetki Verme, Sorumluluk, Destekleme Değişkenlerine Göre İçsel Doyumun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	78
Tablo 13. İçsel Doyum, Yetki Verme, Sorumluluk ve Desteklemenin Okul Bağlılığı Üzerindeki Etkisi	80

Tablo 14. <i>İçsel Doyum, Yetki Verme, Sorumluluk ve Desteklemenin Öğretim Yeterliği Üzerindeki Etkisi</i>	83
Tablo 15. <i>Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarına İlişkin Görüşleri</i>	87
Tablo 16. <i>Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin Güçlendirici Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri</i>	93
Tablo 17. <i>Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkin Görüşleri</i>	100
Tablo 18. <i>Öğretmenlerin Okul Yöneticisi Güçlendirici Liderlik Davranışlarının İş Doyumuna Etkisine İlişkin Görüşleri</i>	105
Tablo 19. <i>Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Güçlendirici Liderlik Davranışlarının Öznel İyi Oluşlarına Etkisine İlişkin Görüşleri</i>	111
Tablo 20. <i>Öğretmenlerin İş Doyumlarının Öznel İyi Oluşlarına Etkisine İlişkin Görüşleri</i>	116
Tablo 21. <i>Bazı Değişkenlerin Öğretmen Öznel İyi Oluşlarına Etkisine İlişkin Görüşleri</i>	119
Tablo 22. <i>Araştırmanın Nicel Boyut Sonuçlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>	126

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Açıklayıcı sıralı desen tasarımı	52
<i>Şekil 2.</i> Ö.İ.O.Ö'ye ait yol diyagramından elde edilen “standart değerler”	61
<i>Şekil 3.</i> G.L.Ö'ye ait yol diyagramından elde edilen “standart değerler”	63
<i>Şekil 4.</i> M.İ.D.Ö.'ye ait yol diyagramından elde edilen ilk “standart değerler”	64
<i>Şekil 5.</i> M.İ.D.Ö.'ye ait yol diyagramından elde edilen ikinci “standart değerler”	66

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Problem Durumu

Türkiye’de örgün eğitim sistemi, 2024-2025 öğretim yılında 74.040 okul, 17.956.523 öğrenci ve 1.187.409 öğretmenle çok büyük bir kamusal yapıdır (MEB, 2025). Bu veriler, öğretmenlerin yalnızca sınıf içi öğretim uygulamalarının değil, mesleki iyi oluşlarının ve çalışma deneyimlerinin de eğitim yönetiminin asli konusu olduğunu göstermektedir. Nitekim uluslararası düzeyde de öğretmen politikasının temel sorunu yalnızca yeni öğretmen istihdam etmek değil, öğretmenlerin meslekte kalmasını ve etkili biçimde çalışmasını sağlayacak koşulları oluşturmaktır; UNESCO ve Öğretmen Görev Gücü raporu, 2030’a kadar dünya genelinde 44 milyon ek öğretmene ihtiyaç duyulduğunu vurgulayarak bu gereksinimi açık biçimde ortaya koymaktadır (UNESCO & Teacher Task Force, 2024).

Türkiye’de insan kaynağı planlamasının daha seçici, daha ihtiyaç uyumlu ve daha stratejik bir çerçeveye doğru evrildiği de görülmektedir. Yüksek Öğretim Kurumu’nun 2026 tarihli açıklamasında, öğretmenliğe kaynak teşkil eden bazı lisans programlarında kontenjanların

azaltıldığı ve bu süreçte MEB planlamasının dikkate alındığı belirtilmiştir (YÖK, 2026). Benzer biçimde MEB 2024-2028 Stratejik Planı'nda paydaşlar tarafından en yüksek öncelik verilen alanlar arasında öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin yer alması, öğretmen niteliği ve desteklenmesinin politika düzeyinde stratejik önem taşıdığını göstermektedir. Dolayısıyla öğretmene ilişkin problem alanı, yalnızca sayısal arz veya atama meselesi olarak değil; mesleğin cazibesi, okul içi liderlik, çalışma koşulları ve sürdürülebilir mesleki deneyim bağlamında birlikte ele alınmalıdır (MEB, 2024).

Bu çerçevede öğretmen öznel iyi oluşu, eğitim yönetimi alanı açısından merkezi bir değişken haline gelmektedir. OECD'nin kavramsal çerçevesi öğretmen öznel iyi oluşunu yalnızca olumsuz belirtilerin yokluğu olarak değil; öznel, sosyal, bilişsel ve ruhsal boyutları olan çok boyutlu bir yapı olarak ele almaktadır (OECD, 2025). Türkiye'de öğretmenlere özgü güncel ölçek geliştirme çalışmaları da öznel iyi oluşun öğretmenlik bağlamında okul bağlılığı ve mesleki doyum gibi boyutlarla somutlaştığını göstermektedir (Bakır & Arastaman, 2025). Ayrıca sistematik incelemeler, öğretmen öznel iyi oluşunun meslekte kalma, sınıf içi etkileşimlerin niteliği, örgütsel işleyiş ve okulun genel işlevselliğiyle ilişkili olduğunu; öğretmen öznel iyi oluşunun öğrencilerin iyi oluşu ve psikolojik sıkıntılarıyla da bağlantı gösterebildiğini ortaya koymaktadır (Dreer, 2023; Gamez-Genovart, Oliver-Trobat & Rossello-Ramon, 2025; Harding vd., 2019; Viac & Fraser, 2020).

Bununla birlikte Türkiye'de öğretmen öznel iyi oluşuna ilişkin resmî ve süreklilik arz eden öğretmene özgü bir gösterge seti bulunmamaktadır. TÜİK'in Yaşam Memnuniyeti Araştırması, bireylerin genel mutluluk algısını, temel yaşam alanlarındaki memnuniyetini ve kamu hizmetlerine ilişkin değerlendirmelerini izlemektedir; ancak bu veri yapısı öğretmen grubuna özgü, okul ve yönetim bağlamına duyarlı ayrıntılar üretmemektedir. Bu nedenle öğretmen öznel iyi oluşunu okul içi liderlik, örgütsel iklim ve iş deneyimiyle ilişkilendiren araştırmalar, resmî istatistiklerin doldurmadığı önemli bir bilgi boşluğunu tamamlayabilir. Başka bir deyişle, toplum genelini izleyen öznel iyi oluş verileri öğretmen

grubunun durumunu anlamak için yararlı bir üst çerçeve sunmakla birlikte, öğretmenliğin özgül kurumsal koşullarını açıklamak için yeterli değildir (TÜİK, 2025).

TÜİK'e göre 2024'te Türkiye'de 18 yaş ve üzeri nüfusun %49,6'sı kendisini mutlu olarak tanımlamıştır. Öte yandan TALIS 2024 Türkiye sonuçlarına göre öğretmenlerin %86'sı genel olarak işinden memnun olduğunu belirtirken, yalnızca %22'si öğretmenlerin toplumda değer gördüğünü düşünmekte, %21'i ücretinden ve yaklaşık %50'si ücret dışı istihdam koşullarından memnun olduğunu ifade etmektedir. Aynı veri setinde öğretmenlerin en sık bildirdiği stres kaynakları arasında öğrenci başarısından sorumlu tutulma, aşırı idari iş yükü ve yoğun ölçme-değerlendirme işleri yer almaktadır; ayrıca 30 yaş altındaki öğretmenlerin %9'u önümüzdeki beş yıl içinde öğretmenlikten ayrılma niyeti bildirmektedir. Bu tablo, öğretmenlerin mesleklerine bağlılık gösterebildikleri; ancak statü, ödüllendirme ve çalışma düzenine ilişkin gerilimler yaşadıkları karma bir bağlama işaret etmektedir (OECD, 2025; TÜİK, 2025).

Öğretmen öznel iyi oluşunun önemini artıran temel gerekçelerden biri, bu değişkenin yalnızca öğretmenin kendisiyle sınırlı sonuçlar üretmemesidir. Sistematik derleme bulguları, öğretmen iyi oluşunun öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğretmeni meslekte tutma, öğrenci çıktıları ve okul yaşantısının çeşitli boyutlarıyla anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir. Aynı derleme, öğretmen iyi oluşu araştırmalarının son yıllarda hızla arttığını; ancak iyi oluşun sonuçlarına odaklanan araştırmaların hâlâ geliştirilmesi gerektiğini de vurgulamaktadır. Dolayısıyla öğretmen öznel iyi oluşu, bireysel mutluluğun ötesinde, okulun iklimi ve öğrencinin öğrenme yaşantısı ile ilişkilenen bir okul değişkeni olarak görülmelidir (Dreer, 2023).

Bu bağlamda öğretmen öznel iyi oluşunu açıklamada okul içi örgütsel ve yönetsel değişkenlerin belirleyici olduğu düşünülmektedir. OECD, okul liderliğinin öğrenci öğrenmesi üzerinde güçlü bir etkisi bulunduğunu, ayrıca öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görevlerine ilişkin kararlar alabilmeleri için gerekli özerkliğe sahip olmalarının etkili öğrenme çevreleri oluşturmak açısından önemli olduğunu belirtmektedir.

Yine OECD bulgularına göre destekleyici okul iklimi, iş birliği ve okul kararlarına katılım fırsatları öğretmen öznel iyi oluşunu güçlendirmekte ve meslekten ayrılma riskini azaltmaktadır. Bu çerçevede öğretmen öznel iyi oluşunu yalnızca bireysel özelliklerle değil, okul liderliği ve çalışma koşullarıyla birlikte ele almak kuramsal ve uygulama açısından gereklidir. (OECD, 2020; OECD, 2021)

Tam da bu noktada okul yöneticilerinin liderliği, öğretmen öznel iyi oluşunu biçimlendiren temel örgütsel kaynaklardan biri olarak öne çıkmaktadır. Okul yöneticisinin sergilediği liderlik davranışları, öğretmenin okul yaşantısını yorumlama biçimini doğrudan etkilemektedir. Özellikle güçlendirici liderlik; yetki devri, sorumluluk verme, destek sunma, öğretmeni karar süreçlerine katma, bilgi paylaşımını teşvik etme ve yenilikçi performans için koçluk yapma gibi davranışları içermektedir. Bu liderlik yaklaşımı, öğretmeni yalnızca görev yapan biri olarak değil; karar verebilen, inisiyatif kullanabilen ve kuruma katkı sunan profesyonel bir özne olarak konumlandırmaktadır. Bu nedenle güçlendirici liderlik, öğretmenin okul bağlılığı, mesleki yeterlik algısı, iş doyumunu ve öznel iyi oluşu üzerinde etkili olabilecek en temel yönetsel değişkenlerden biri olarak değerlendirilebilir (Dağlı ve Kalkan, 2021).

Alan yazındaki bulgular da bu varsayımı desteklemektedir. Türkiye’de yürütülen bir çalışmada okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunda orta düzeyde ve olumlu yönde ilişkiler olduğu, güçlendirici liderliğin iş doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve öz-yeterliğin bu ilişkide kısmi aracılık rolü oynadığı belirlenmiştir (Dağlı ve Kalkan, 2021). Başka bir Türkiye örneğinde ise güçlendirici liderliğin öğretmenlerin işte iyi oluşu üzerinde olumlu etkisi olduğu ve bu etkinin örgütsel dışlanmanın azalması yoluyla da gerçekleştiği bulunmuştur (Okçu, Cemaloğlu ve Ay, 2025). Yine Limon, Bayrakçı, Hamedoğlu ve Aygün’ün (2023) çalışması, güçlendirici liderliğin öğretmen öznel iyi oluşunu anlamlı biçimde yordadığını ve öğretmen öznel iyi oluşunun örgütsel dayanıklılık ile liderlik arasındaki ilişkide aracı rol oynadığını göstermiştir. Bu bulgular, güçlendirici liderliğin öğretmenlerin yalnızca mesleki

çıktıları üzerinde değil, psikososyal ve örgütsel yaşantıları üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir. Türkiye’de yapılan araştırmalar da, okul müdürlerinin dönüşümcü ya da etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasında pozitif ilişkiler bulunduğunu; destekleyici yönetici davranışlarının ise hem iş doyumunu hem de öznel iyi oluşu anlamlı biçimde yordadığını göstermektedir (Kahraman & Arastaman, 2022; Katıtaş, Karadaş & Coşkun, 2022). Başka bir ifadeyle, öğretmenin okulda nasıl hissettiği yalnızca bireysel özelliklerinin değil, yönetsel etkileşim kalitesinin, okul ikliminin ve yönetim pratiklerinin de bir işlevidir. Bu durum, liderlik değişkeninin problem durumunda yalnızca kurumsal bağlamı tanımlayan bir arka plan unsuru olarak değil, öğretmen deneyimini doğrudan biçimlendiren açıklayıcı bir faktör olarak kurulmasını gerektirir (Ertürk, 2021).

Ancak bu çalışma bağlamında özellikle güçlendirici liderliğe odaklanmak kuramsal ve uygulamalı açıdan daha isabetlidir. Çünkü güçlendirici liderlik; yetki paylaşımı, kararlara katılım, mesleki özerklik, bilgi akışının açıklığı ve öğretmenin yeterli duygusunu destekleme gibi mekanizmalar üzerinden işler. Türkiye bağlamında yapılan güncel çalışmalar, okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenlerin işte iyi oluşlarını doğrudan olumlu etkilediğini ve dışlanma gibi olumsuz örgütsel süreçleri zayıflattığını; ayrıca öğretmenlerin öz yeterlikleri ve iş doyumlarıyla pozitif ilişkiler sergilediğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla genel liderlik söylemlerinden ziyade güçlendirici liderlik; öğretmenin öznel iyi oluşu üzerinde daha somut çıktılar sunan ve geliştirilebilir nitelikte olan stratejik bir yönetim bileşeni olarak değerlendirilmelidir (Dağlı & Kalkan, 2021; Okçu, Cemaloğlu & Ay, 2025).

Bununla birlikte öğretmen öznel iyi oluşu ile ilişkili bir başka önemli değişken iş doyumudur. İş doyumunu, iş ortamının, çalışanın kendine özgü psikolojik ve mesleki gereksinimlerine ne ölçüde karşılık verebildiğidir (Weiss, Dawis, England & Lofquist, 1967). OECD, öğretmen iş doyumunu öğretmenlerin işlerinden elde ettikleri tatmin ve hoşnutluk duygusu olarak tanımlamaktadır (OECD, 2020). Öğretmen iş doyumunun öğretmeni meslekte tutma, öğretmen öznel iyi oluşunu destekleme ve okul bütünlüğünü

güçlendirme bakımından önemli olduğu; okul çalışma koşulları, liderlik, iş yükü, iş birliği ve öğrenci disiplini gibi faktörlerle yakından ilişkili bulunduğu belirtilmektedir. Bu nedenle iş doyumu, yalnızca öznel iyi oluşu etkileyen bireysel-duygusal bir sonuç değil; aynı zamanda okulun yapısal ve yönetsel niteliğine duyarlı bir değişken olarak ele alınmalıdır (Eryılmaz, 2025; Toropova, Myrberg ve Johansson, 2021).

Güçlendirici liderliğin öğretmen öznel iyi oluşuna etkisinin iş doyumundan bağımsız okunması analitik olarak eksik kalmaktadır. Liderlik davranışlarının öğretmenler üzerindeki yansımalarını değerlendirmede iş doyumunun doğrudan bir gösterge niteliği taşıdığı kabul edilebilir. Türkiye’de destekleyici yönetici davranışları ile iş doyumu ve öznel iyi oluş arasındaki eşzamanlı etkileşimlerin ampirik olarak ortaya konulmuş olması bu varsayımı güçlendirmektedir (Ertürk, 2021). Ayrıca yakın zamanda yapılan bir meta-analitik inceleme ve sistematik derleme, okul liderliği ile öğretmen iş doyumu ilişkisinin uluslararası literatürde birikmiş ve karşılaştırmalı bir araştırma alanı haline geldiğini göstermektedir (Bellibaş, Polatcan, Kaya & Frick, 2025; Dreer, 2023).

Ne var ki Türkiye literatürü incelendiğinde, güçlendirici liderlik çalışmalarının büyük ölçüde betimsel, korelasyonel ve regresyona dayalı desenlerde yoğunlaştığı; değişkenler arası bağlantıların sıklıkla ikili ilişkiler düzeyinde ele alındığı görülmektedir (Tanrıverdi & Şahin, 2026). Öte yandan öğretmen öznel iyi oluşunun güçlendirici liderlik ile daha geniş örgütsel sonuçlar arasında aracılık rolü üstlenebildiğini gösteren bulgular da vardır. Bu durum, öznel iyi oluşun yalnızca sonuç değişkeni olarak değil, okulun işleyişi ve dayanıklılığı açısından stratejik bir mekanizma olarak da görülmesi gerektiğini düşündürmektedir (Limon, Bayrakçı, Hamedoğlu & Aygün 2023). Buna rağmen Türkiye bağlamında güçlendirici liderlik, iş doyumu ve öğretmen öznel iyi oluşunu aynı problem çerçevesinde; güncel resmî veriler, eğitim politikası ve öğretmen çalışma koşulları bağlamı ile bütünleştiren çalışmalar sınırlı görünmektedir (Gamez-Genovart vd., 2025). Okul yöneticilerinin farklı liderlik tarzları ile öğretmen öznel iyi oluşu arasındaki ilişkinin ele alındığı; güçlendirici liderliğin iş doyumu, öz-yeterlik, örgütsel dayanıklılık ya da işte iyi

oluş gibi değişkenlerle ilişkilendirildiği; etik liderliğin ise öğretmenlerin öznel iyi oluşu ve iş doyumunu üzerindeki etkisinin incelendiği görülmektedir. Arslan ve Zincirli (2022), kendi çalışmalarının girişinde liderlik tarzları ile öğretmen öznel iyi oluşunu birlikte değerlendiren araştırmaların sınırlı olduğunu belirtmiştir. Katıtaş, Karadaş ve Coşkun (2022) etik liderliğin öğretmen öznel iyi oluşu ve iş doyumunu anlamlı biçimde yordadığını göstermiştir. Ancak alan yazın bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmen öznel iyi oluşunu bağımlı değişken; okul yöneticisinin güçlendirici liderlik davranışlarını ve öğretmen iş doyumunu ise aynı model içinde bağımsız değişkenler olarak birlikte sınanan araştırmaların görece sınırlı olduğu söylenebilir. Bu değerlendirme, mevcut çalışmaların daha çok ikili ilişkiler, aracılık modelleri ya da farklı liderlik türleri üzerine yoğunlaşmasından hareketle yapılan bir çıkarımdır.

Bu çerçevede Türkiye bağlamında öğretmen öznel iyi oluşunun yalnızca bireysel bir memnuniyet meselesi değil; öğretmen arzı, mesleğin toplumsal statüsü, çalışma koşulları ve okul içi liderlik süreçleriyle ilişkili bir araştırma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Ertürk, 2021; MEB, 2025; OECD, 2025; Okçu vd., 2025). Bu bağlamda araştırmanın problem durumu, okul yöneticisinin öğretmeni güçlendiren liderlik davranışları ile öğretmenin işinden duyduğu doyumun, öğretmenin okul bağlılığı ve öğretim yeterliği ekseninde tanımlanan öğretmen öznel iyi oluşunu nasıl ve ne ölçüde etkilediğidir. Dolayısıyla bu açıklayıcı sıralı karma yöntem araştırmasının temel amacı, okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarının, öğretmenlerin öznel iyi oluşları üzerindeki yordayıcı etkilerini incelemek ve bu ilişkilerin doğasını derinlemesine anlamlandırmaktır. Bu araştırma ile hem okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendiren uygulamalarının hangi bireysel ve örgütsel sonuçlarla ilişkili olduğunu görünür kılacak hem de öğretmenlerin okul içinde sürdürülebilir ve nitelikli çalışma deneyimi üretmelerine yönelik politika ve uygulamalara dayanak sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarının, öğretmenlerin öznel iyi oluşları üzerindeki yordayıcı etkilerini incelemek ve bu ilişkilerin doğasını derinlemesine anlamlandırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Nicel Boyuta İlişkin Sorular

Araştırmanın nicel boyutunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışlarını sergilemelerine ilişkin algıları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
4. Okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışları öğretmen iş doyumunun anlamlı yordayıcısı mıdır?
5. Bireysel değişkenler, örgütsel değişkenler ve öğretmen iş doyumunu kontrol edildikten sonra; okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışları, öğretmenlerin öznel iyi oluşunun anlamlı yordayıcısı mıdır?

Nitel Boyuta İlişkin Sorular

Araştırmanın nitel boyutunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Öğretmenler öznel iyi oluşlarını nasıl değerlendirmektedir?
- 2) Öğretmenler okul yöneticilerinin liderliğini güçlendirici liderlik bağlamında nasıl değerlendirmektedir?
- 3) Öğretmenler iş doyumlarını nasıl değerlendirmektedir?

- 4) Öğretmenler okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışlarının iş doyumunlarına etkisini nasıl değerlendirmektedir?
- 5) Öğretmenler okuldaki iş doyumlarının öznel iyi oluşlarına etkisini nasıl değerlendirmektedir?
- 6) Öğretmenler okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışlarının öznel iyi oluşlarına etkisini nasıl değerlendirmektedir?
- 7) Bireysel ve örgütsel değişkenlerin öğretmenlerin öznel iyi oluşuna etkisini öğretmenler nasıl değerlendirmektedirler?
- 8) Öğretmenler araştırmanın nicel boyutu sonuçlarını nasıl değerlendirmektedir?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, her şeyden önce eğitim yönetimi alanında giderek daha görünür hâle gelen “öğretmen iyi oluşu” konusunu, okul liderliği ve iş doyumunu ekseninde bütüncül bir modelle ele alması bakımından önemlidir. Öğretmen öznel iyi oluşu, son yıllarda hızla büyüyen bir araştırma alanı olsa da sistematik derlemeler, öznel iyi oluşun sonuçları ve onu açıklayan okul temelli değişkenler konusunda daha fazla ampirik çalışmaya ihtiyaç bulunduğunu göstermektedir. Bu çalışma, öğretmen öznel iyi oluşunu okul bağlılığı ve öğretim yeterliği bağlamında ele alarak, liderlik ve iş doyumunu aynı model içinde sınamayı hedeflediği için kavramsal bütünleşmeye katkı sağlayacaktır (Dreer, 2023; Ergün & Sezgin Nartgün, 2017).

Araştırma, güçlendirici liderlik yaklaşımını öğretmen öznel iyi oluşu ile ilişkilendirmesi bakımından da önem taşımaktadır. Güçlendirici liderlik, öğretmenin karar süreçlerine katılımını, özerkliğini, sorumluluk almasını ve destek görmesini esas alır. OECD verileri, öğretmen özerkliği ve karar süreçlerine katılımın iş birliği, yenilikçilik, öz-yeterlik, iş doyumunu ve stres düzeyleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Türkiye’de yürütülen çalışmalar da güçlendirici liderliğin iş doyumunu ve iyi oluşla olumlu yönde ilişkili olduğunu

ortaya koymaktadır. Bu nedenle araştırma, okul yöneticisinin liderlik pratiği ile öğretmenin psikososyal yaşantısı arasında kuramsal olarak beklenen ilişkinin Türkiye bağlamında daha açık biçimde anlaşılmasına katkı sunacaktır (OECD, 2020; Okçu, Cemaloğlu & Ay, 2025; Dağlı & Kalkan, 2021; Limon, Bayrakçı, Hamedoğlu & Aygün 2023).

Araştırmanın bir diğer önemi, iş doyumunu öğretmen öznel iyi oluşunun önemli bir açıklayıcısı olarak ele almasıdır. Uluslararası bulgular, iş doyumunun öğretmeni meslekte tutma, öznel iyi oluşu artırma ve stresin yıpratıcı etkisini azaltma bakımından kritik bir değişken olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda araştırma, öğretmen öznel iyi oluşunu salt yönetsel davranışlarla değil, öğretmenin kendi iş yaşantısına ilişkin değerlendirmesiyle birlikte inceleyerek daha gerçekçi ve çok boyutlu bir açıklama zemini sunmaktadır (OECD, 2020; Toropova, Myrberg & Johansson, 2021).

Uygulama açısından bakıldığında, bu araştırmanın bulguları okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimlerinde, liderlik geliştirme programlarında ve okul geliştirme planlarında doğrudan kullanılabilir niteliktedir. Eğer güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmen öznel iyi oluşunu anlamlı biçimde yordadığı görülürse, okul müdürlerinin yalnızca denetleyici ve bürokratik rollerine değil; yetki paylaştan, destek sunan, öğretmeni karar süreçlerine katan ve güven temelli bir çalışma kültürü oluşturan liderlik rollerine daha fazla vurgu yapılması gerekecektir. Aynı biçimde iş doyumunun güçlü bir yordayıcı olarak ortaya çıkması hâlinde, okul iklimi, iş yükü, meslektaş iş birliği, destek mekanizmaları ve adalet algısı gibi alanlarda somut okul politikalarının geliştirilmesi mümkün olacaktır (OECD, 2020; Toropova, Myrberg & Johansson, 2021).

Araştırmanın politika düzeyindeki önemi de göz ardı edilemez. MEB 2024-2028 Stratejik Planı'nda öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine çok boyutlu destek sağlanması temel önceliklerden biri olarak vurgulanmaktadır. Benzer biçimde UNESCO, öğretmenlerin desteklenmesini ve güçlendirilmesini eğitim sistemlerinin dayanıklılığı için önemli görmektedir. Bu araştırma, öğretmenin okul içindeki yaşantısına dair veri üreterek ulusal ve uluslararası politika belgelerinde vurgulanan öğretmen destekleme hedeflerine

kanıta dayalı katkı sağlayabilir. Özellikle Türkiye’de öğretmenlerin maaş memnuniyeti, okul değiştirme isteği ve stres kaynakları gibi bulgular dikkate alındığında, okul temelli iyileştirici liderlik uygulamalarının önemi daha da artmaktadır (MEB, 2024; UNESCO & Teacher Task Force, 2024).

Son olarak bu araştırma, Türkiye’de alan yazında görülen parçalı yapıyı toplarlama potansiyeline sahiptir. Mevcut çalışmaların bir bölümü liderlik ile öznel iyi oluşu, bir bölümü güçlendirici liderlik ile iş doyumunu, bir bölümü ise güçlendirici liderlik ile örgütsel dayanıklılık veya işte iyi oluşu incelemektedir. Bu araştırma ise öğretmen öznel iyi oluşunu doğrudan bağımlı değişken olarak merkeze alıp, okul yöneticisinin güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmen iş doyumunu birlikte ele alarak daha bütünleşik bir çerçeve sunmaktadır. Bu yönüyle çalışma, hem yeni araştırmalar için kavramsal bir zemin oluşturacak hem de eğitim yönetimi alanında öğretmen odaklı liderlik tartışmalarına katkı sağlayacaktır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma, verilerin toplandığı Kütahya ili ve ilçelerinde görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenleriyle sınırlıdır.
2. Araştırma, kapsamına alınan okul türleri ile sınırlıdır.
3. Araştırma, veri toplama sürecine gönüllü olarak katılan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.
4. Araştırmanın kesitsel olması nedeniyle elde edilen bulgular neden – sonuç ilişkileri kurmaktan ziyade mevcut döneme ilişkin durumu yansıtmaktadır.
5. Veriler öz-bildirim yoluyla toplandığı için sosyal beğenirlik, ortak yöntem yanlılığı ve algısal önyargı riski tamamen ortadan kaldırılamamaktadır.

Varsayım

Araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama araçlarına içten, dürüst ve gerçek görüşlerini yansıtacak biçimde yanıt verdikleri varsayılmaktadır.

Tanımlar

Güçlendirici Liderlik: Astların görevleriyle ilgili anlam, yetkinlik, otonomi ve etki algılarını doğrudan maksimize etmeye hizmet eden, çalışanlarda güçsüzlük hissini ortadan kaldırıp öz-yeterliliklerini pekiştiren ve bu psikolojik dönüşüm aracılığıyla pozitif sonuçlar üreten, çok boyutlu ve proaktif bir yönetsel yapı mimarisidir (Konczak, Stelly & Trusty, 2000).

Öğretmen Öznel İyi Oluşu: Öğretmenlerin iş yerindeki sağlıklı ve başarılı işlevselliklerine dair algıdır (Renshaw, Long & Cook, 2015).

İş Doyumu: İş ortamının, çalışanın kendine özgü psikolojik ve mesleki gereksinimlerine ne ölçüde karşılık verebildiğidir (Weiss, Dawis, England & Lofquist, 1967).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Öznel İyi Oluş

Modern psikolojinin yakın zamana kadar hastalık odaklı veya patolojik bir bakış açısına sahip olması nedeniyle (Seligman, 1999) iyi oluş ile ilgili yakın zamana kadar yeterince çalışma yapılmamıştır. Son zamanlarda ortaya çıkan pozitif psikoloji yaklaşımıyla birlikte iyi oluş ve mutluluğa ilişkin konular çalışılmaya başlanmıştır. Seligman'a (1999) göre psikoloji, insanın negatif yanına odaklanırken insanı daha üretken, eğlenceli ve yaşamaya değer kılan pozitif yanı ile olan ilişkisini yitirmiştir. Pozitif psikolojinin temel amacı, psikolojinin yaşam içerisindeki olumsuz durumları iyileştirmeye çalışmak olan odağını aynı zamanda pozitif nitelikler inşa etmeye doğru dönüştürmeyi kolaylaştırmaktır (Kardaş & Yalçın, 2019).

Pozitif psikolojiyle ortaya çıkan iyi oluş kavramı, bireyin mutluluğuna önem verir. Pozitif psikoloji içerisinde yer alan iyi oluş kavramı ile ilgili alanyazında farklı araştırmalar yapılmakla birlikte bu kavram farklı biçimlerde kavramsallaştırılmakta, ölçülmekte ve tanımlanmaktadır. Eryılmaz'a (2013) göre psikolojide bireyin olumlu işlevselliğini ifade eden iyi oluş, iyi olma, iyilik hali, psikolojik iyi oluş ve öznel iyi oluş olmak üzere beş kavram bulunmaktadır. İyi olma kavramı psikolojik iyi oluş, öznel iyi oluş ve iyilik hali kavramlarını barındıran çatı bir kavramdır (Kardaş & Yalçın, 2019). İyilik hali "bireyin

bedensel, zihinsel ve ruhsal açıdan bir bütünlük içinde tam işlevde bulunarak iyi olma ve sağlıklılık halini yakalaması ve bu şekilde toplumsal ve doğal çevrede en verimli şekilde yaşamını sürdürmesi” (Myers, Sweeney & Witmer, 2000) olarak tanımlanmaktadır. Öznel iyi oluş, iyi olmanın öznel bir ifadesi olmakla birlikte, bireyin hoşça giden deneyimleri çok yaşayıp, hoşça gitmeyen deneyimleri az yaşaması, daha fazla zevk alıp daha az acı yaşaması ve yaşamından daha çok memnuniyet duyması (Diener, 2000) olarak kavramsallaştırılmaktadır. Öznel iyi oluş; yaşamın bilişsel olarak değerlendirilmesi olan yaşam doyumu, olumsuz duyguların azlığı ve olumlu duyguların çokluğu olarak kavramsallaştırılan bir yapı olarak ele alınmaktadır. Olumlu ve olumsuz duyguların yaşanma sıklığı öznel iyi oluşun duyusal boyutunu, yaşam doyumu da öznel iyi oluşun bilişsel boyutunu oluşturmaktadır.

Literatürde, iyi oluş öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş olmak üzere iki ayrı yaklaşımla ele alınmıştır (Kallay & Rus, 2014). Öznel iyi oluş “insanların yaşamlarına ilişkin öznel değerlendirmelerine göre deneyimledikleri iyilik düzeyini” (Diener & Ryan, 2009), bireylerin olumlu duygu olumsuz duygu ve genel yaşam tatmin duygusunu (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999) tanımlamak için kullanılan şemsiye bir terimdir. Psikolojik iyi oluş ise daha kalıcı kendini gerçekleştirme (Gregersen, Mercer, MacIntyre, Talbot & Banga, 2020), bireylerin yaşamlarından bir anlam duygusu geliştirme yeteneği (Mercer, 2021), kişinin fiziksel ve zihinsel sağlığı, yaşamı ve işi ile ilgili memnuniyetini yansıtır (Garg & Rastogi, 2009).

Öznel iyi oluş kavramı, günlük yaşamda genellikle mutluluk olarak da bilinmektedir (Lucas & Diener, 2008). 1980’li yıllardan itibaren gelişim gösteren pozitif psikoloji çalışmalarında mutluluk kavramı “öznel iyi oluş” terimi olarak da alan yazına girmiştir (Myers & Deiner, 1995). Neşe, heyecan, sevinç, güven, kararlılık, cesaret gibi olumlu duyguları sıklıkla yaşayan; öfke, kaygı, korku, kin, nefret, tedirginlik gibi olumsuz duyguları daha az yaşayan ve iş yaşamı, sağlık, evlilik ve cinsellik gibi yaşam alanlarından memnuniyet duyan bireyler “mutlu” olarak nitelendirilebilirler.

Öznel İyi Oluşun Olumlu ve Olumsuz Yönleri

Birçok kavramda olduğu gibi öznel iyi oluş kavramının da olumlu ve olumsuz yönleri bulunmaktadır. Öznel iyi oluşu yüksek olan bireylerin iyimserlik duygusunun ve benlik saygısının yüksek olduğu, uyumlu ve dışadönük bir kişilik geliştirdikleri, hedefe bağlanma ve çaba gösterme davranışlarının, toplumsal saygı ihtiyacının fazla olduğu, depresyon eğiliminin daha az olduğu belirlenmiştir (Alim, 2018; Deneve & Cooper, 1998; Doğan & Eryılmaz, 2013; Emmons, 1986; Eryılmaz & Atak, 2014; Tay & Diener, 2011; Wrosch vd., 2003). Öznel iyi oluşu düşük olanların ise kaygı ve stres (Öztürk & Siviş Çetinkaya, 2015) ve mutluluk korkusu (Sarı & Çakır, 2016) gibi olumsuz duyguların fazla gözlendiği, çaba gösterme konusunda kararsızlık yaşadıkları (Lucas & Diener, 2009) ve nevroitik davranışları (Küçükköse & Bedel, 2015) fazla görülmektedir. Öznel iyi oluş öz yeterliliği olumlu etkileyerek bireyin daha az stres yaşamasına da aracılık yapmaktadır (Cicognani vd., 2008; Natovova & Chylova, 2014). Ayrıca öznel iyi oluş üretkenliğin ve iş yaşamında verimliliğinin artmasına (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005) ve bireyin düşünce yapısını etkin kullanabilmesine (Fredrickson, 2001) neden olur.

Bireyin düşünce yapısını etkin kullanabilmesinde olumlu duygular oldukça önemli bir yere sahiptir (Fredrickson, 2001). Ayrıca olumlu duygular bireyin olumsuz duygularından kaynaklanan ve fizyolojik belirtilerle ortaya çıkan yıkıcı etkilerini ortadan kaldırmakta, stresli yaşamının neden olduğu tahribatı azaltmakta (Fredrickson & Joiner, 2002) ve daha dayanıklı olmasını sağlamaktadır (Fredrickson & Branigan, 2005).

İyi Oluş Kuramları

Öznel iyi oluş kavramı süreç içerisinde çeşitli kuramlarla desteklenerek geliştirilmeye çalışılmıştır. Bireyin öznel iyi oluşunu açıklayan birçok kuram bulunmaktadır. Çok yönlü uyumsuzluk kuramı, Ryff'in psikolojik iyi oluş kuramı, uyum kuramı, erek kuramı,

dinamik denge kuramı ve aşağıdan yukarıya/yukarıdan aşağıya kuramı bu kuramlardan bazılarıdır.

Çok Yönlü Uyuşmazlık Kuramı

Bireylerin iyilik hâli, hayatlarını oluşturan çeşitli unsurlar arasındaki dinamik etkileşimlerin bir sonucudur. Michalos (1985), kişinin iş, aile, sosyal ilişkiler ve bireysel gelişim gibi farklı yaşam alanlarında tecrübe ettiği uyuşmazlıkların iyi oluş düzeyini doğrudan etkilediğini savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre, söz konusu alanlardaki beklentiler dengelenemediğinde psikolojik baskı, stres ve tükenmişlik hissi artış gösterirken; destekleyici sistemler ve başarılı stres yönetimi uygulamaları sayesinde kişinin iyi oluş düzeyi korunabilmektedir.

Bireyin farklı yaşam alanlarında bazı beklentileri vardır ve bu durum bazen birbiriyle çelişen talepler ortaya çıkarabilir. Örnek vermek gerekirse, bir meslek elemanı hem işinde üstün başarı göstermeyi hem de ailesiyle yeterince vakit geçirmeyi arzulayabilir; fakat artan iş yükü sebebiyle aileye ayrılan sürenin kısılması, kişinin içsel bir çatışma yaşamasına zemin hazırlayabilir. Bu sebeple, bireyin iyi oluşunun devamlılığı, söz konusu uyuşmazlıkları idare edebilme yetkinliğine bağlıdır (Dreu, Dierendonck & Dijkstra, 2004). Bireyin beklentilerini esnek biçimde revize etmesi ve bireysel kaynaklarını daha verimli kullanması daha dengeli bir yaşam sürmesini kolaylaştırır.

Öğretmenlerin iyi oluşları da benzer uyuşmazlıklar etrafında biçimlenmektedir. Öğretmenler; öğrencilere nitelikli bir öğrenim ortamı sağlama, mesleki gelişimlerine devam etme, velilerle sağlıklı iletişim kurma ve kendi özel yaşantılarını dengeleme gibi çok sayıda görevi eşzamanlı olarak yürütmeye çalışmaktadır. Eğitim sistemlerindeki artan beklentiler, öğretmenlerde mesleki tükenmişliğe yol açarak iyi oluş seviyelerinde düşüşe sebebiyet verebilmektedir (Kyriacou, 2001). Bu çerçevede, eğitimcilerin mesleki sorumluluklarını idare edebilmeleri adına esnek çalışma saatleri, destekleyici okul iklimi

ve psikososyal destek gibi düzenlemelerin hayata geçirilmesi büyük bir önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin iyilik hâlini güçlendiren uygulamalar arasında meslektaş dayanışması, profesyonel gelişim imkânları ve iş-yaşam dengesini gözetten politika düzenlemeleri bulunmaktadır. Eğitimciler, sınıf içi faaliyetlerde yüksek başarı gösterme talebi ile kendi bireysel iyi oluşlarını koruma ihtiyacı arasında sıkışıp kaldıklarında, eğitim politikalarının ve okul yöneticilerinin dengeleyici bir misyon üstlenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin stres yönetimi stratejileri ve psikososyal dayanıklılıklarını yükselten programlar vasıtasıyla iyi oluş düzeylerinin sürdürülebilir hale getirilebilir (Cook vd., 2017; Eddy, vd., 2022; Jennings vd., 2019; Schussler vd., 2018).

Ryff'in Psikolojik İyi Oluş Kuramı

Ryff'in Psikolojik İyi Oluş Kuramı, insanların yaşamlarını tatminkâr ve anlamlı bir şekilde sürebilmelerinin altı boyutta değerlendirilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Bu boyutlar; özerklik, çevresel ustalık, kişisel gelişim, ilişkilerde doyum, yaşam amacına sahip olma ve kendini kabuldür (Ryff, 1989; Ryff, 1995). Özerklik, kişinin kendi inanç ve değerleri ekseninde davranabilme kapasitesini belirtirken; çevresel ustalık ise bireyin dış dünyayı anlama ve buradaki güçlüklerle baş etme becerisini içerir (Ryff, 1995). Kişisel gelişim, bireyin kendini geliştirme, büyüme ve sürekli öğrenme süreçlerine verdiği önemi ifade etmektedir (Hanson vd., 2016). Söz konusu boyutlar bireyin psikolojik iyi oluş düzeyini belirlerken, eşzamanlı olarak ruhsal dengesini ve genel yaşam doyumunu etkilemektedir (Dierendonck, 2004).

Aynı zamanda psikolojik iyilik oluş, mesleki ve akademik başarı ile doğrudan bağlantılıdır (Amholt vd., 2020; Cobo-Rendón vd., 2020; Guamanga vd., 2024). Ryff'in kuramındaki boyutlar akademik alanda öğrencilerin yalnızca bilgiyi öğrenmelerinde değil, bu bilgileri anlamlı olarak hayata geçirmelerinde de kritik bir işlev görür. Kişisel gelişim boyutu

öğrencilerin kendi potansiyellerini fark etmeleri ve kendilerini geliştirmeleri bağlamında belirleyiciyken; özerklik ve çevresel ustalık öğrencilerin karşılarına çıkan engelleri aşarak başarılı olmalarına zemin hazırlar. Bu boyutlar akademik motivasyonu artırırken, kişilerin başarıya ulaşma kapasitelerini de pozitif yönde etkilemektedir. Mesleki hayatta ise Ryff'in psikolojik iyi oluş boyutları, iş tatminini yükselterek mesleki başarıya destek olmaktadır (Dierendonck & Lam, 2022). Çevreden sağlanan destek ve özerklik, bireylerin iş yerindeki sorunlarla baş etme ve kariyerlerinde başarıya ulaşma yeteneklerini güçlendirirken; kişisel gelişim çalışanların mesleklerine daha derin bir anlam atfetmelerine olanak tanır.

Uyum Kuramı

Uyum Kuramı, bireylerin psikolojik sağlığının, çevreleriyle olan etkileşimlerindeki uyum düzeyine göre şekillendiğini ileri sürmektedir (Heyink, 1993; Luhmann vd., 2012). Çevresiyle uyumlu ilişkiler kurabilen bir kişi, içsel bir memnuniyet ve dengeye sahip olmaktadır. Söz konusu uyum, kişinin çevresel etkenlere nasıl reaksiyon gösterdiği ve bu etkenleri ne derece pozitif şekilde yönetebildiğiyle doğrudan bağlantılıdır (Nelson, Adger & Brown, 2007; Wohlwill, 1974). Neticede, çevresiyle sağlıklı bir denge kurmayı başaran kişi, stresle daha başarılı bir şekilde baş edebilir ve daha yüksek bir yaşam kalitesine erişir. Uyumun tesis edilmesi, bireyin çevresine adapte olabilmesi ve değişimlere olumlu tepkiler verebilmesi ile mümkündür.

Bu kuramın işleyişinde bağlamsal faktörlerin ile bireysel farklılıkların önemli bir rolü vardır (Bowling vd., 2005; Russell & Lanius, 1984). Kişisel özellikler, geçmiş deneyimler ve değerler bu sürece etki ettiği için her insanın çevresiyle uyum sağlama biçimi farklılık göstermektedir (Helson, 1948). Kültürel bağlam, ekonomik şartlar, aile yapısı ve çalışılan ortam gibi bağlamsal faktörler de uyum sürecine yön veren önemli unsurlardır. Birey, çevresindeki değişimlere bağlı olarak uyum stratejilerini devamlı biçimde yeniden

şekillendirirler (Russell & Lanius, 1984). Bu çerçevede, çevresel değişkenler ile bireysel farklılıkların etkileşimi, kişinin iyi oluşunu ve ruh sağlığını doğrudan tayin etmektedir.

Öğretmenlerin mesleki uyumu onların öğretim süreçlerindeki verimliliğini etkileyen bir faktördür; bu uyum, öğretmenlerin okul paydaşlarıyla ve öğrencilerle etkili iletişim kurabilmelerine ve görevlerini daha başarılı yapabilmelerine olanak sağlar (Collie vd., 2020). Ayrıca mesleki uyum, eğitimcilerin kişisel ve iş doyumlarını artırmanın yanı sıra öğretmen tükenmişliği gibi olumsuz durumların da önüne geçebilmektedir. Uyumun sağlanması, öğretmenlerin iş hayatlarındaki zorlukları aşmalarını kolaylaştırarak daha sağlıklı bir çalışma iklimi oluşturur (Collie, 2023).

Öğretmenlerin mesleki uyumları ile iyi oluşları arasındaki ilişki, sadece öğretmenlerin verimliliğiyle sınırlı kalmayıp öğrencilerin eğitim tecrübelerini de olumlu yönde etkilemektedir (Luo vd., 2021; Urhahne, 2015). Öğretmenlerin çevreleriyle uyumlu olmaları, sınıf içindeki genel atmosferi iyileştirmektedir (Collie vd., 2020; Luo vd., 2021). Öğretmenlerinin huzur ve uyum içinde çalıştığını gören öğrencilerin de eğitim süreçlerine olan motivasyonları artar ve bu durum öğrenme verimliliğini yükseltir (Luo vd., 2021; Urhahne, 2015).

Erek Kuramı

Bireyin yaşam amacının iyi oluşu üzerindeki etkisi, kişinin hayatta belirlenen hedeflere erişme ve bu hedeflerin peşinden gitme motivasyonu ile doğrudan ilişkilidir (Schmuck vd., 2000; Sheldon & Elliot, 1999). Erek kuramına göre, kişinin sahip olduğu yaşam gayesi, onun ruh sağlığını ve yaşam kalitesini belirlemede önemli bir faktördür (Schmuck vd., 2000). Yaşam amacına dönük hedefler belirlemek, bireylerin zorlayıcı durumlarla baş etmelerine yardımcı olduğu gibi anlamlı bir hayat sürmelerine de destek olur (Wong, 2013). Amaçları istikametinde hareket eden bir kişi, hayatın anlamını daha iyi kavrayarak içsel bir tatmin duygusu geliştirir (Wong, 2013). Bunun yanı sıra, yaşam gayesine sahip

olmak kişisel büyümeyi destekler ve stresle başa çıkma becerilerini geliştirir (Deci & Ryan, 2002; Wong, 2013).

Öğretmenlerin mesleki doyumları ile yaşam amaçları arasındaki bağlantı, onların kişisel tatminleri ve mesleki başarıları üzerinde kuvvetli bir etkiye sahiptir (Demir, Hamarat & Sönmez, 2025). Öğretmenler belirli bir yaşam amacı çerçevesinde hareket ettiklerinde, öğretim faaliyetlerine daha istekli ve tutkulu yaklaşırlar. Bu durum, eğitimcilerin öğrencilerine daha iyi rehberlik sunmalarına, yetkinliklerini geliştirmelerine ve genel olarak daha tatmin edici bir kariyer sürdürmelerine imkân tanır. Yaşam amacı olan eğitimciler mesleklerinde daha derin bir anlam bulurlar ve bu durum motivasyonlarının yüksek kalmasını sağlar (Day vd., 2006). Böylelikle öğretmenler mesleki doyumlarını artırırken, öğrencilere de olumlu bir etkide bulunurlar. Öğretmenlerin yaşam gayeleri, onların kişisel yaşam kalitelerini de iyileştirmektedir (Day vd., 2006).

Dinamik Denge Kuramı

Dinamik Denge Kuramı çerçevesinde iyi oluş; sabit bir hedef olmaktan öte, devamlı değişen şartlara göre biçimlenen bir süreç şeklinde tanımlanmaktadır (Headey & Wearing, 1989). Bu kuram, bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları içsel deneyimlere ve değişen çevresel koşullara göre psikolojik dengeyi sağlama gayretlerini vurgular (Sonnentag, 2015). İyi oluş, bireyin içsel ve dışsal faktörlerinin etkileşime girmesiyle sürekli bir evrim geçirir. Kişi; hayatındaki stres unsurlarına, ilişkilerine, iş koşullarına ve diğer çevresel etkilere karşı devamlı bir denge bulma çabası içerisinde (Diener, Lucas & Scollon, 2006; Dodge vd., 2012). Bu süreç, kişinin hem duygusal hem de psikolojik sağlığının geliştirilmesinde önemlidir. Bireysel iyilik hâli, çevredeki değişimlere uyum sağlama yeteneğiyle doğrudan ilişkilidir.

Denge sağlama mekanizmaları, kişilerin psikolojik iyi oluşlarını sürdürebilmeleri noktasında kritik bir rol oynar (Sheldon, Cummins & Kamble, 2010). Stres yönetimi, öz

düzenleme ve duygusal denetim gibi mekanizmalar, değişen koşullar altında bireyin içsel dengesini korumasına destek olur (Dodge vd., 2012). Bu araçlar, insanların olumsuz duygusal durumlarla mücadele etmelerini, stresle başa çıkmalarını ve daha sağlıklı düşünme biçimlerine sahip olmalarını sağlar. Duygusal farkındalık ve stres yönetimi teknikleri, bireylerin kendi duygusal dünyalarını anlamalarına ve bu durumları daha etkin bir biçimde yönlendirmelerini sağlar. Bu tarz dengeleyici stratejiler, ruh sağlığını sürdürülebilir bir yapıya kavuşturarak bireylerin genel iyi oluşlarını desteklemektedir (Dodge vd., 2012).

Öznel iyi oluş; mutluluğu anlamlandırma teorisine göre kişinin yaşamını yorumlama ve algılama biçimine, çok yönlü uyumsuzluk teorisine göre bireyin diğer insanların yaşam standartları ile kendi yaşamını kıyaslamasına, erek teorisine göre bireylerin arzularının ve ihtiyaçlarının karşılanmasına, yukarıdan aşağıya- aşağıdan yukarıya teorisine göre bireyin yaşam koşullarına, yaşam alanlarına, kişilik özelliklerine ve olaylara, uyum teorisine göre bireyin yeni yaşadığı olaylara uyum sağlama durumuna, etkinlik teorisine göre bireyin amacına ulaşma sürecinde yetenekleri ve işin zorluğu arasındaki dengeye bağlı olarak gerçekleşebilmektedir (Diener, 1984; Kozma & Stones, 1980; Myers & Diener, 1995).

Aşağıdan Yukarı / Yukarıdan Aşağıya Kuramları

İyi oluş hâline dair toplumsal (makro) ve bireysel (mikro) yaklaşımlar, kişinin psikolojik durumunu çözümlemek için iki farklı düzeyde incelenebilir (Headey, Veenhoven & Wearing, 1991). Aşağıdan yukarıya yaklaşımına göre; bireyin günlük etkileşimleri, düşünceleri, duyguları ve kişisel deneyimleri genel iyi oluşunu tayin eder (Brief vd., 1993). Bu mikro seviyede, kişinin iş hayatı, kişisel bağlantıları, sosyal çevresi ve diğer günlük etkileşimleri psikolojik durumuna etki eder (Leonardi, Spazzafumo & Marcellini, 2005). Kişinin strese karşı kullandığı baş etme stratejileri, yetenekleri ve becerileri de kişisel düzeydeki iyi oluşunu şekillendirir (Brief vd., 1993; Leonardi vd., 2005). Diğer taraftan

yukarıdan aşağıya yaklaşımı, toplumsal düzeydeki unsurların birey üzerindeki etkilerini analiz eder (Headey vd., 1991). Söz konusu makro düzeydeki faktörler; ekonomik koşullar, kültürel normlar ve toplumsal değerler gibi dışsal unsurlarla biçimlenmektedir (Brief vd., 1993). Bu yaklaşıma göre kişi, toplumun belirlediği şartlar içerisinde kendini var eder ve iyilik hâlini bu toplumsal çerçevede değerlendirir. Bu iki yaklaşım, kişinin genel ruh iyiliğini anlamada birbirini tamamlayan unsurlardır.

Bireysel ve toplumsal yaklaşımlar arasındaki etkileşim, iyi oluşun çok katmanlı bir süreç olduğuna işaret eder. Mikro düzeydeki psikolojik sağlık, toplumsal normlara karşı bir tepki olarak da biçimlenebileceği gibi bu normlarla uyum içerisinde de gelişebilir (Headey vd., 1991). Toplumun sunduğu fırsatlar ve ortaya çıkan engeller, kişisel bağlamdaki iyi oluşa doğrudan etki etmektedir. Bu dinamik, toplumsal ve bireysel unsurların birbirlerine nasıl bağımlı olduklarını ve ne şekilde etkileşime girdiklerini açıkça ortaya koyar (Richter & Dragano, 2018).

Toplumsal ve bireysel yaklaşımlar, iyi oluş üzerinde birbirini dönüştüren bir etkiye sahip olabilir. Bireysel düzeydeki bir değişim toplumsal yapıları veya normları dönüştürebilirken, toplumsal değişimler de bireylerin yaşam tarzlarını ve algılarını değiştirebilmektedir (Richter & Dragano, 2018).

Renshaw, Long ve Cook (2015), Öğretmen Öznel İyi Oluşu'nu genel bir yaşam doyumundan ziyade, doğrudan okul ve iş bağlamına özgü bir işlevsellik olarak tanımlamıştır. Öznel iyi oluş literatüründe, belirli bir yaşam alanındaki (örneğin iş yeri) tatmine odaklanan bu tür bağlama özgü yaklaşımlar, Diener'in (1984) tanımladığı “Aşağıdan Yukarı/Yukarıdan Aşağıya Kuramı” çerçevesinde değerlendirilmektedir.

Öğretmen Öznel İyi Oluşu

Öğretmenlik mesleği stresli ve zor bir meslek olsa da, aynı zamanda her gün sayısız olumlu duyguyu deneyimleyebilecekleri ve ödüllendirici bir meslektir (Hargreaves, 2000).

Öğretmenlere olumlu duygularını durup düşünebilmeleri için fırsat verilmelidir. Çünkü olumsuz duygular, bireyin olumsuzluk önyargısının baskın olmasından dolayı olumlu duyguları zedeleyebilir (Fredrickson, 2006). Olumlu duygular neşe, umut, sevgi, ilham, huzur, gurur, eğlence, şükran, merak vb. duygulardır.

Renshaw, Long & Cook'a (2015) göre öğretmen öznel iyi oluşu, öğretmenlerin iş yerindeki sağlıklı ve başarılı işlevselliklerine dair algılarıdır ve öğretmen öznel iyi oluşunun iki boyutu bulunmaktadır. Bunlar; okul bağlılığı ve öğretim yeterliliğidir. Bu iki boyut, öğretmenin hem içsel-pedagojik kapasitesini hem de dışsal-sosyal bağlarını eşzamanlı olarak değerlendirir.

Okul bağlılığı; öğretmenin kendisini çalıştığı okula ait hissetmesi, okulda varlığını olduğu gibi ortaya koyabildiğini düşünmesi, başkaları tarafından saygı gördüğünü hissetmesi ve onlarla iyi ilişkiler kurması olarak açıklanan ve öğretmenin görev yaptığı kuruma yönelik sosyal ve duygusal aidiyet algısını ifade etmektedir. Bağlılık hissi, öğretmenlerin sosyal sermayelerini ve kurumsal destek algılarını yansıtır. Okula bağlılığı yüksek olan bir öğretmen, kurumu sadece fiziksel bir çalışma mekanı veya maaş kazanılan bir işletme olarak değil, aynı zamanda duygusal olarak beslendiği ve kimliğini özgürce ifade edebildiği bir sosyal topluluk olarak algılar (Renshaw, Long & Cook, 2015).

Öğretim yeterliği, Albert Bandura'nın "öz-yeterlik" kavramının sınıfa ve öğretim süreçlerine yansımasıdır. Bu boyut, öğretmenin mesleki rolündeki etkinliğine, öğrencilerin öğrenmesini sağlama kapasitesine ve kendi pedagojik başarısına olan bilişsel inancını göstermektedir (Renshaw, Long & Cook, 2015). Bir öğretmenin kendini yeterli hissetmesi, onun sınıf içi yönetim becerilerini, yenilikçi öğretim stratejilerini uygulama cesaretini ve öğrencilerin akademik gelişimine olan adanmışlığını doğrudan belirler (Doğan, 2025). Renshaw vd. (2015) modelinin en güçlü yanlarından biri, öğretim yeterliğini sadece "mesleki beceri" envanteri olarak değil, öğretmenin kendi iyi oluşunun temel bir bileşeni olarak konumlandırmasıdır. Kendi öğretiminin öğrencileri üzerinde dönüştürücü bir etkisi olduğunu hisseden ve başarı hissini tadan öğretmenler, mesleki tatminin en üst düzeyini

deneyimlerler (Kurniawati, Saleh & Safitri, 2022). Bu araştırmada öznel iyi oluş bu iki boyut kapsamında ele alınmıştır.

Eğitim Yönetimi ve Öğretmen Öznel İyi Oluşu

Pozitif psikolojiden elde edilen bulgular farklı alanlarda bireysel potansiyeli geliştirme ve önleyici hizmetler kapsamında kullanılmaktadır (Eryılmaz, 2013). Eğitim alanı da bu alanlardan bir tanesidir. Psikoloji alanında son zamanlarda önemli bir yer edinen pozitif psikoloji, eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmalarda önemli veriler ortaya koymaktadır (Altınkurt, Aydın, & Yılmaz, 2013). Pozitif psikoloji, yönetimi üç ayrı yaklaşım ile etkilemiştir. Bu yaklaşımların birbirlerine benzerlikleri bulunduğu gibi ayrıldığı noktalarda bulunmaktadır. Yönetimi etkileyen bu yaklaşımlar sırasıyla, örgütsel psikoloji, pozitif örgüt okulu ve pozitif örgütsel davranışlardır (Savur, 2013). Pozitif örgüt biliminin temel varsayımı: tüm insan sistemleri, insanlığın kendi iyiliğini, mükemmelliğini ve en yüksek özelemlerini elde etmeye eğilimli olmasıdır. Olumlu eğilimi benimsemek, kuruluşlar ve bireyler için olumlu ilişkileri, olumlu iklimi, olumlu anlamı, olumlu iletişimi ve olumlu enerjiyi ön planda tutar (Cameron & Spreitzer, 2012). Pozitif örgüt bilimi bireylerin örgütlerdeki davranışlarının örgütlere etkilerini araştırarak bazı durumların neden diğerlerine göre daha yararlı olduğunu da anlamaya imkan tanır (Keleş, 2011). Pozitif örgüt okulu bakış açısı örgüt içinde yükselen olumluluk eğilimine sebep olmakta ve bireysel performans, örgütsel performans, örgütsel güven ve örgütsel bağlılık gibi pozitif çıktılara neden olmaktadır (Baykal, 2017).

Okulda görev yapan öğretmenlerin uyumlu ve dışa dönük olması bununla birlikte örgütsel hedeflere bağlanması ve bu hedeflerin gerçekteştirilmesinde çaba göstermesi eğitim örgütlerinde önemli görölmektedir. Örgütsel hedeflere ulaşılmasında ve akademik başarının artırılmasında öğretmenlerin öznel iyi oluşunun artırılması önemlidir. Eğitim örgütlerinin belirlenen hedeflere ulaşabilmesinde öğretmenlerin önemli aktör olmaları

(Hattie, 2003) göz önüne alındığında üst düzey kaliteli eğitimden söz edilebilmesi için öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını yükselten ortamların sağlanmasının önemli olduğu söylenebilir. Öznel iyi oluş öğretmenleri tükenmişlik ve depresyondan koruyucu bir faktör olmakla birlikte (Lyubomirsky & Lepper, 1999), öğrenci başarısını da önemli ölçüde etkilemektedir (Sutton & Wheatley, 2003). Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının yükseltilmesi okuldaki öğrenme ve öğretim süreçleri üzerinde olumlu etkiye sahip olmaktadır. Bu bağlamda öznel iyi oluş öğretmenlik mesleği ve eğitim sistemi ile ilgili arzu edilen birçok sonuçla bağlantılıdır (Gray vd., 2017).

Öğrenci öğrenmesinin, okulların ana görevi olduğu göz önüne alındığında, eğitim alan öğrencilerin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin de iyi olması gerektiği açıktır. Unutulmamalıdır ki iyi öğretmenler, iyi öğrenciler yetiştirirler (McCallum & Price, 2010). Öğretmenlerin öznel iyi oluşu, eğitim sistemleri için önem verilmesi gereken bir konudur. Pozitif psikoloji alanındaki araştırma sonuçlarına göre yüksek düzeyde iyi oluş, öğretmenlerin mesleki performansını artıran faydalarla ilişkilidir (Rahm & Heise, 2019).

Nitelikli eğitimin ve öğretimin temel taşlarından birisi olan öğretmenlerin öznel iyi oluş hallerinin desteklenmesi ve sürdürülmesi önemlidir. Öğretmenler ve okul yöneticisi arasında var olan olumlu ilişkiler, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını etkilemekte; olumlu öznel iyi oluş algısı öğretmenlerin üretkenliğini ve mesleki tatmin duygusunu etkilemekte; öğretmenlerin ve öğrencilerin akademik başarısına ve öznel iyi oluş haline etki etmektedir (McCallum, 2021). Okul yöneticilerinin öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını desteklemesi, öğretmenlerin okul aidiyetlerini artırmakta ve işe katılımlarına olumlu etki etmektedir. Bununla birlikte öğretmenler karşılaştıkları stres durumlarını daha kolay ve etkili yönetebilmektedirler (Saarenen, Sormunen, Pertel, Streimann, Hansen, Varava, Lepp, Turunen & Tossavainen, 2012). Öğretmenlerin güçlü bir destek ağına sahip olmaları durumunda tükenmişlik yaşama olasılıkları azalmaktadır (Fiorilli, Albanese, Gabola & Pepe, 2017; Hobfoll, 2001).

Öznel iyi oluş bireyin hayatının her alanına etki edebilmektedir. Birey yaşamının büyük bir bölümünü işyerinde geçirmektedir. Dolayısıyla bireyin öznel iyi oluşundan işyeri yaşamı etkilenebilmektedir. Doğan ve Eryılmaz'a (2012) göre işinden doyum alan akademisyenler işyerlerinde daha mutludurlar. İş ortamındaki stres kaynakları az olan; çalışma yaşam kalitesinden mesleki doyumunu yüksek olan, eş doyum yorgunluğu ve mesleki tükenmişliği az olan; yaşam stillerinden mükemmeliyetçilik, memnuniyet stili ve benlik saygısı yüksek olan bireylerin öznel iyi oluş düzeyleri yüksektir (Yüksel Şahin & Emre, 2021).

Öznel iyi oluşun öğretmenler üzerindeki bireysel etkileri incelendiğinde değişimin yararına inanma ve değişime açık olmalarını, psikolojik doyum ve öz yeterliliğe sahip olmalarını, duygusal zekayı ve duygusal gücü olumlu etkilediği görülmektedir (Chan, 2009; Cop, 2020; Erdil, 2018; Uzakgiden, 2019). Öğretmenler üzerindeki mesleki etkileri incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini olumlu etkilediği ve işle bütünleşmelerini artırdığı görülmektedir (Baş Atik, 2018; Durmaz, 2020). Öğretmenlerin öznel iyi oluşları onların performansları, öğrenci başarısı ve okul iklimi üzerinde etkili olabilecek bir değişkendir.

Eğitim kurumlarındaki olumsuz psikolojik ortamlar öğretmenlerin korku, kaygı ve stres yaşamalarına sebep olmaktadır (Boyle, Borg, Falzon & Baglioni, 1995; Cemaloğlu, 2007; Leymann & Gustafsson, 1996). Öğretmenlerin yaşamış oldukları korku, kaygı ve stres öğretmenlerin performanslarını (Ballou, 2012; Mehdinezhad, 2012; Ripski, LoCasale-Crouch & Decker, 2011) ve başarı durumlarını (Bandura, 1977; Brophy & Good, 1986; Dempo & Gibson, 1985) olumsuz etkilemektedir. Öğretmen performansını ve okul başarısını olumsuz etkileyen korku, kaygı ve stresin nedenleri incelendiğinde, okul kültürünün, okul ikliminin, yönetici tutum ve davranışlarının, iş görenlerin tavrının ve okul yöneticilerinin liderlik stillerinin önemli faktörler olduğu görülmektedir (Cemaloğlu & Çoban, 2018).

Güçlendirici Liderlik

Günümüz örgütlerinin başarısında etkili liderlik çok önemlidir (Giessner, Knippenberg & Sleebos, 2009). Liderlik rolleri, küreselleşme, teknolojik değişimler, artan maliyetler ve azalan kaynaklarla birlikte, daha zorlayıcı hale gelmektedir (Jaffe, 1995; Kinicki, Mckee & Wade, 1996; Murphy, 2002). Günümüzde liderlerin, “tüm soruların cevaplarını bilmesi” ya da “tüm kararları verebilmesi” ne mümkün ne de gerçekçi olduğundan, çalışanlarını güçlendirme girişimlerinde bulunmaları bir zorunluluk haline gelmiştir (Lovelace vd., 2007).

Gelişen ve değişen bir ortam içerisinde örgütler de kendilerini bu duruma adapte etmelidir. Örgütlerin bu adaptasyon sürecindeki bir takım ihtiyaçları örgüt liderince karşılanması gereklidir. Son yıllarda modern örgütsel ihtiyaçları destekleme potansiyeli sergileyen liderlik teorilerine artan bir ilgi vardır (Chow, 2018; Müceldili, Turan & Erdil, 2013). Araştırmacıların ilgisini ve dikkatini çeken bu liderlik teorilerinden birisi de Güçlendirici Liderlik Teorisidir (Chow, 2018; Özaralli, 2015).

Yöneticilerin sergilemiş oldukları liderlik biçimlerinin çalışan davranışları ve olumlu iş çıktıları üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır (Yukl, 2008). Okul yöneticilerince öğretmenlerin güçlendirilmesinin eğitim ortamlarında genellikle olumlu roller oynadığı, öğretmenin güçlendirilmesi konusunda yapılan araştırmalarda görülmektedir (Konan & Çelik, 2021). Güçlendirici liderler olarak okullarda öğretmenleri güçlendirmek okul müdürlerinin görevidir (Bogler & Somech, 2004; Dee, Henkin & Duemer, 2003; Konan & Çelik, 2021; Lee & Nie, 2014; Vrhovnik vd., 2018).

Güçlendirme kavramı liderlik teorisi için yeni kavram değildir. Güçlendirme, 1980’lerde, örgütleri üretkenliklerini artırma yollarına iten ekonomik ve teknolojik değişikliklerle talepleri karşılamanın bir yolu olarak yönetim alanında ortaya çıkmıştır (Amundsen & Martinsen, 2014; Bartunek & Spreitzer, 2006; Fernandez & Moldogaziev, 2011). Bu talepler, verimliliği ve kaliteyi arttırmaya yardımcı olmak için örgütlerde daha fazla esnekliğe ihtiyaç duyulmasına yol açmıştır (Amundsen & Martinsen, 2014).

Güçlendirme kavramı kapsamlı olarak incelendiğinde, genel olarak yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme olarak kavramsallaştırılmıştır. Yapısal güçlendirme, çalışanların birincil görevlerini yerine getirirken karar verme yetkisini arttırmak amacıyla hiyerarşide yetki devrini ve sorumluluk vermeyi içeren bir uygulama veya bir dizi uygulama olarak tanımlanmaktadır (Leach, Wall & Jackson, 2003). Psikolojik güçlendirme ise motivasyonel bir yapı (Conger & Kanungo, 1988), çalışma ortamı veya bağlamı tarafından yaratılan bir dizi biliştir (Thomas & Velthouse, 1990).

Güçlendirmeyi bir liderlik uygulaması olarak ele alan güçlendirici liderlik, yapısal güçlendirmenin bir uzantı olarak son on yılda ortaya çıkmış önemli bir yaklaşımdır. Yapısal güçlendirmeyi araç olarak kullanarak çalışanları örgütsel amaçlar doğrultusunda etkilemeyi ve psikolojik olarak güçlendirmeyi içermektedir. Dolayısıyla güçlendirici liderlik yapısal ve psikolojik güçlendirmeyi birleştiren geniş bir kavramdır (Konan & Çelik, 2021).

Güçlendirici liderlik, çalışanlara yetki devretmekten, özerk ve kendi karar vermelerini teşvik etmekten, bilgi paylaşımından ve koçluktan oluşan, bireysel veya tüm ekiplere yönelik liderlik davranışlarını (Chen, Lam, & Zhong, 2007; Kirkman & Rosen, 1999; Konczak vd., 2000), örgütsel amaçlar ve stratejilerin sınırları içerisinde çalışanların özerk çalışma becerilerini, motivasyonlarını arttırmak amacıyla güç paylaşımı, gelişim ve motivasyon desteği aracılığı ile astları etkileme sürecidir (Amundsen & Martinsen, 2014).

Güçlendirici Liderlik Sınıflandırmaları

Yeni bir liderlik türü olmasına rağmen alanyazında güçlendirici liderlik ile ilgili farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Konczak, Stelly & Trusty (2000) güçlendirici liderliği bilgi paylaşımı, sorumluluk, yetki verme, yenilikçi performans için koçluk yapma, beceri geliştirme ve kendi başına karar verme olmak üzere altı boyutta ele almıştır. Aherne, Mathieu ve Rapp (2005) ile Zhang ve Bartol (2010) yapmış oldukları farklı bir

sınıflandırmada güçlendirici liderliği işin anlamlılığını arttırmak, karar verme sürecine teşvik etme, yüksek performansa olan güveni ifade etme ve bürokratik kısıtlamalardan özerklik sağlamak olmak üzere dört boyutta ele almıştır. Vecchio, Justin ve Pearce (2010) ise bağımsız eylem, fırsatçı düşünme ve işbirlikçi eylem olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Arnold, Arad, Rhoades, Williams ve Drasgow (2000) yapmış oldukları bir diğer sınıflandırmaya göre örnek olarak liderlik etme, koçluk yapma, bilgilendirme, katılımcı karar verme ve ilgi gösterme olmak üzere beş boyutta ele almıştır. Amundsen ve Martinsen (2014) son yıllarda yapmış oldukları güçlendirici liderlik sınıflandırmasında güçlendirici liderliği özerklik desteği ve gelişim desteği olmak üzere iki boyutta ele almışlardır. Alanyazın incelendiğinde farklı şekillerde güçlendirici liderlik sınıflandırılması yapıldığı görülmektedir.

Güçlendirici Liderliğin Boyutları

Konczak, Stelly ve Trusty (2000) tarafından yapılan güçlendirici liderlik sınıflandırması altı boyutludur. Bunlar; yetki verme, sorumluluk, kendi başına karar verme, bilgi paylaşımı, beceri geliştirme ve yenilikçi performans için koçluktur. Konan ve Çelik'e (2018) göre;

Yetki verme: Örgüt üyelerine liderlerin çalışma alanlarındaki karar verme yetkilerinin bir kısmını astlarına devretme davranışlarını içermektedir.

Sorumluluk: Gücün dağıtılması ile birlikte takımların ve bireylerin görevleriyle ilgili performansları ve elde ettikleri sonuçlar açısından denge işlevi gören bir mekanizma sağlar.

Kendi başına karar verme: Bireylerin öz yeterlilik algılarını arttırmayla ilgilidir. Lider, çalışanları güçlendirme sürecinin önemli bir parçası olan bağımsız karar verme davranışlarına yönelik teşvik eder.

Bilgi paylaşımı: Astlarla bilgi paylaşımı, güç paylaşımının bir parçasıdır. Örgütsel görevleri başarmada, görevleriyle ilgili bilgi paylaşımı, çalışanların işleriyle ilgili kendi alanlarında karar almalarında temel bir adımdır.

Beceri geliştirme: Çalışanların işlerinde güçlenmeleri için gereksinim duydukları becerileri geliştirmede uygun öğrenme ortamını sağlayan, izleyenleri bu konuda destekleyen ve bunun için zaman harcayan lider davranışlarını içermektedir.

Yenilikçi performans için koçluk etme: Hata ve geçici başarısızlıktan öğrenmeye fırsat olarak, performans geri bildirim sağlama, çalışanları yeni fikirlere ve hesaplanmış risklere teşvik eden lider davranışı olarak tanımlanmaktadır.

Konczak, Stelly ve Trusty'nin (2000) geliştirmiş oldukları sınıflandırmaları doğrultusunda Konan ve Çelik'in (2018) yapmış oldukları ölçek uyarlama çalışması ile güçlendirici liderliği 3 boyutta ele almışlardır. Bunlar; yetki verme, sorumluluk ve desteklemedir. Konczak, Stelly ve Trusty'nin sınıflandırmasında yer alan kendi başına karar verme, bilgi paylaşımı, beceri geliştirme ve yenilikçi performans için koçluk etme boyutları “destekleme” boyutunu oluşturmaktadır.

Güçlendirici Liderlik ve Diğer Liderlik Türleri

Güçlendirici liderliğin bazı liderlik türleriyle benzerlikleri olmasına rağmen diğer liderlik türlerinden belirgin bir şekilde ayrılmaktadır. Güçlendirici liderlik ile benzerliği olan liderlik türleri katılımcı liderlik, dönüşümcü liderlik, etik liderlik, öz liderlik, lider-üye değişimi ve paylaşılan liderliktir. Bu liderlik türleriyle güçlendirici liderliğin benzer yönlerinin bulunmasıyla birlikte bu liderlik türlerinden ayrıldığı bazı temel noktalar bulunmaktadır.

Hem katılımcı liderlik hem de güçlendirici liderlik kavramları takipçilerin karar alma sürecine aktif katılımını teşvik etse de güçlendirici liderlik daha geniş bir kavramı yansıtır

ve bir alt boyut olarak takipçilerin katılımcı karar verme kavramını içerir (Aherne vd., 2005; Arnold, Arad, Rhoades & Drasgow, 2000).

Dönüşümcü liderlik ve güçlendirici liderliğin yapılarını oluşturan alt boyutlar karşılaştırıldığında güçlendirici liderliğin öncül boyutları takipçilere özerklik sağlanması ya da özerkliğin paylaşılması ve takipçilerin karar alma süreçlerine dahil edilmesiyle ilgilidir. Bu boyutlar dönüşümcü liderliği oluşturan boyutlarda yer almaz (Aherne vd., 2005; Arnold vd., 2000).

Güçlendirici liderlerin etik bir temele dayanması arzu edilebilir olsa da, güçlendirici liderlik etik liderlik kavramından farklıdır. Etik olan tüm liderler ille de güçlendirici liderler değildirler. Örneğin, etik liderler çeşitli görev süreçlerinde etik ilkeleri ve kuralları vurgulayabilir ancak bunları takipçileriyle paylaşmayarak veya tahsis etmeyerek karar alma veya liderlik yetkisinin çoğunluğunu elinde tutabilir (Cheong, Yammarino, Dionne, Spain & Tsai, 2019).

Güçlendirici liderlik, takipçilerin algılanan anlamlılığını ve işlerine karşı güveni, katılımlarına ve serbest özerkliğini artırmayı amaçlayan bir dizi lider davranışıdır. Buna karşılık öz liderlik, çalışanların kendi davranışlarını kontrol etmek için kendileri üzerinde uyguladıkları bir dizi odak bireysel davranış veya stratejidir. Yun, Cox ve Sims (2006) liderlerin güçlendirici davranışlarının takipçilerin özerklik ihtiyacı ile etkileşime girerek takipçilerin öz liderliğini pozitif yönde etkilediğini bulmuştur.

İki kavramın tanımları göz önüne alındığında güçlendirici liderlik ve lider üye değişimi kavramsal olarak farklıdır. Güçlendirici liderlik görevlerine yönelik bireysel motivasyonu artırma ve sorumluluk ve yetki devretme ile ilgili belirli bir dizi lider davranışıdır (Cheong vd., 2019).

Gücün geleneksel bir güç sahibi (Lider) tarafından paylaşılmasına ilişkin kavram her iki kavramında bir parçası olsa da paylaşılan liderliğin aksine, güçlendirici liderlik, takipçilerle ve ekiplerle gücü paylaşmak ve daha fazla özerklik ve sorumluluk tahsis etmek için belirli bir lider davranışları dizisidir (Cheong vd., 2019).

Güçlendirici inisiyatifler kullanan örgütlerin ve takımların, geleneksel hiyerarşik yapılara göre daha iyi performans gösterdiği görülmektedir (Stewart vd., 2012). Günümüz çalışma ortamlarında güçlendirici liderliğe ciddi bir ihtiyaç vardır (Sharma & Kirkman, 2015).

Güçlendirici Liderlik ve Öznel İyi Oluş

Toplumların varlıklarını sürdürmelerinde önemli bir yere sahip olan ve yetişmiş insan gücü kaynağı olarak belirtilen eğitim kurumlarında liderlik, önemli bir kavram olarak görülmektedir. Liderler dolaylı ya da doğrudan sergiledikleri davranışlarla çalışanlarının öznel iyi oluşlarını etkilerler. Seppala (2016), iş hayatının kalitesinin, ilişkilerin, ilhamın ve liderliğin örgütsel mutluluğu etkileyen faktörler olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla, örgüt içerisinde yaşanan olumsuzluklar bireyin tüm yaşamını etkilemekle birlikte örgüt liderinin davranışları da çalışanlarını etkilemektedir. Örgüt liderinin sergileyeceği olumlu ya da olumsuz davranışlar çalışanlarının öznel iyi oluşlarını etkileyebilmektedir.

Liderler çalışanların işlerine yükledikleri anlamı ve işlerine yönelik algılarını şekillendirirler (Smircich & Morgan, 1982). Yöneticilerin liderlik tarzları ve davranışları çalışanların öznel iyi oluşlarını ve davranışlarını etkilemektedir (Gerstner & Day, 1997; Nielsen & Munir, 2009). Çalışanların öznel iyi oluşu örgüte ve işe yönelik deneyimlerini içermektedir (Danna & Griffin, 1999). Sosyal değişim teorisine göre yöneticiler tarafından sergilenen olumlu ve faydalı eylemler, çalışanlar üzerinde aynı şekilde karşılık verme sorumluluğu yaratmakta ve kaliteli ilişkilerin gelişmesine imkan sağlamaktadır (Settoon, Bennett & Liden, 1996).

Güçlendirici inisiyatifler kullanan örgütlerin ve takımların, geleneksel hiyerarşik yapılara göre daha iyi performans gösterdiği görülmektedir (Stewart, Courtright & Barrick, 2012). Günümüz çalışma ortamlarında güçlendirici liderliğe ciddi bir ihtiyaç vardır (Sharma & Kirkman, 2015). Okul yöneticileri öğretmenlerini destekleyerek ve onların güçlenmesini sağlayarak eğitim ortamlarını geliştirebilirler. Okul yöneticilerince öğretmenlerin

güçlendirilmesinin eğitim ortamlarında genellikle olumlu roller oynadığı, öğretmenin güçlendirilmesi konusunda yapılan araştırmalarda da görülmektedir (Konan & Çelik, 2021).

Okul kültürüyle, ikliminin olumlu ve sağlıklı olabilmesinin ve öğretmenlerin daha iyi ortamlarda çalışmalarının, okul yöneticilerinin ortaya koyacakları liderlik stilleriyle yakın ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Açıkalın, 2000; Cemaloğlu, 2007; Özdemir & Kavak, 2017; Yıldırım, 2006). Öğretmenler ve okul yöneticileri arasında var olan olumlu ilişkiler, öğretmenlerin iyi oluşlarını etkilemekte; olumlu iyi oluş algısı öğretmenlerin üretkenliğini ve mesleki tatmin duygusunu etkilemekte; öğretmenlerin ve öğrencilerin akademik başarısına ve iyi oluş haline etki etmektedir (McCallum, 2021). Bununla birlikte öğretmen performansını ve okul başarısını olumsuz etkileyen korku, kaygı ve stresin nedenleri incelendiğinde, okul kültürünün, okul ikliminin, yönetici tutum ve davranışlarının, iş görenlerin tavrının ve okul yöneticilerinin liderlik stillerinin önemli faktörler olduğu görülmektedir (Cemaloğlu & Çoban, 2018).

İş Doyumu

Yönetim biliminde meydana gelen gelişmeler ile birlikte üzerinde devamlı araştırmalar yapılan iş doyumuna yönelik ilk çalışmanın Mayo'nun 1924'te Western Elektrik Firması'nın Hawthorne fabrikasında gerçekleştirdiği çalışma ile başladığı kabul edilir. "Hawthorne Deneyleri" olarak adlandırılan bu çalışmada ışık, dinlenme ve ısı gibi çalışma koşullarında değişiklikler yapılarak verimliliğin artırılması amaçlanmıştır. Bu araştırmada, informal çalışan grup davranışlarının iş doyumuna ve çevresel faktör ilişkisinde belirgin bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. İş doyumuna kavramı öncelikli olarak endüstriyel alanda incelenmiş, daha sonrasında ise diğer alanlarla birlikte eğitim alanı da bu çalışmalara dahil edilmiştir (Yılmaz & Ceylan, 2011).

İş doyumu; iş ortamının, çalışanın kendine özgü psikolojik ve mesleki gereksinimlerine ne ölçüde karşılık verebildiğidir (Weiss, Dawis, England & Lofquist, 1967). Locke'a (1976) göre iş doyumu "işin sunmuş oldukları ile çalışanların beklentileri arasındaki farkın sonucunda ortaya çıkan duygusal durum"dur.

İş doyumu bireysel ve örgütsel açıdan önemlidir. Tatmin olmuş bir iş gücü, bulunduğu örgüte yüksek üretkenlik, olumlu ve sağlıklı bir yaşam ile mutluluk getirir (Özkalp & Kirel, 2001). İş görenler sosyal yönü olan varlıklardır. Bu yönüyle iş görenlerin beklentilerinin ve ihtiyaçlarının karşılanması örgütün sürekliliği ve amaçlarına ulaşmasında önemlidir. Aynı zamanda çalışanların iş doyumlarının sağlanması örgütlerin sosyal görevlerinden biridir (Akıncı, 2002). Örgütlerin belirlenen hedeflere ulaşması; çalışanların yaşam kalitelerinin artırılması ve iş doyumlarının sağlanmasıyla mümkündür. Çalışanların iş hayatı kalitesinin artırılması; çalışma çevresinin ve şartlarının düzenlenmesi, toplumsal, ekonomik ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması ve iş yaşamındaki sorunların en aza indirilmesi yani iş tatminlerinin sağlanması ile mümkündür (Gürsel, Izgar, Altınok & Kesici, 2003). Bir çalışanın yüksek iş doyumuna sahip olması; bireyin işini önemli görmesi, işinde değer ve anlam bulması, kurumun bireyin gelişimini desteklemesi gibi durumlar ile mümkündür (Köksal, 2014). Yoon ve Suh (2003) iş doyumuna sahip çalışanların diğerlerine göre daha iyi hizmet sunduklarını ve daha fazla çalıştıklarını ayrıca örgütleriyle daha ilgili olmaya ve kaliteli hizmet sunmak için kendilerini adamaya eğilimli olduklarını belirtmiştir.

Yüksek düzeyde iş doyumuna sahip bireylerin, bulundukları örgütlere yönelik olumlu bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. İş doyumu bireyin işine yönelik pozitif algılarının bütünü olarak ifade edilebilir. Bireyin işine yönelik olarak oluşan pozitif tutumu işinden tatmin olmasını, negatif tutumu ise bireyin iş doyumunun düşük ya da hiç olmadığını göstermektedir. İş doyumunun bireyin iş ve işten elde ettiği memnuniyet ile şekillendiği söylenebilir.

İş Doyumunun Bileşenleri

İş doyumunu, çalışanların iş yerindeki memnuniyetlerine etki eden çeşitli bileşenlerden oluşmaktadır. İçsel ve dışsal faktörler çalışanların işlerine karşı olan bağlılıklarını ve tutumlarını şekillendiren bileşenlerdir. İş doyumuna etki eden bileşenlerin bilinmesi, çalışanların örgütsel verimliliğini ve işine karşı duydukları tatmini artırma bağlamında önemlidir. İçsel ve dışsal bileşenler, çalışanların iş doyumlarını artıran farklı faktörlerin bir araya getirdiği yapıyı ifade eder (Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959). İçsel ve dışsal bileşenler, çalışanların işlerine karşı olan algılarını farklı şekillerde değerlendirmelerini sağlar. İş doyumunun bileşenlerinden olan içsel bileşenler, çalışanların işlerinden duyduğu anlamı ve tatmin duygusunu biçimlendirir. Dışsal bileşenler, sosyal çevre, finansal ödüller ve iş yeri koşulları gibi dışsal faktörleri içerir. Çalışanların değerleri, kişisel hedefleri ve bireysel özellikleri iş doyumunu etkileyen içsel bileşenlere katkı verirken, iş ortamının kalitesi, kurumsal faktörler, liderlik tarzı ve örgütsel yapı gibi etkenler ise iş doyumunun dışsal bileşenleri oluşturur (Spector, 1997).

İçsel ve dışsal bileşenler çalışanların hem mesleki hem de kişisel gelişimlerine katkı sağlar. İş yerinde çalışanların içsel ihtiyaçlarının karşılanması, onları daha motive ve tatmin olmuş bireyler olmalarına katkı sağlarken; dışsal koşulların iyileştirilmesi çalışanların streslerini azaltarak işten ayrılma eğilimlerini de azaltır. Bu durum, örgütlerin çalışanlarının memnuniyeti sağlama ve iş gücü devrini azaltmaları konusundaki hedeflerine ulaşmalarına katkı sağlamaktadır (Judge, Thoresen, Bano & Patton, 2001). İçsel ve dışsal bileşenler arasındaki dengenin kurulması çalışanların işlerinden duydukları genel doyumlarını artırırken, işlerine karşı bağlılıklarını da güçlendirmektedir. Bu iki değişkenin dengeli olmasıyla birlikte, bireysel doyumla birlikte, kurumsal başarıyı ve örgütsel verimliliği artıran bir yapıyı oluşturarak iş doyumunu sürdürülebilir bir hale getirmektedir (Spector, 1997).

İş Doyumunu Etkileyen Faktörler

İş doyumu, kişiye özel bir durum ve kişiden kişiye değişen bir özellik göstermektedir. Bir kişi için tatmin edici bir iş başka bir kişi için tatmin edici olmayabilir. Bir çalışanın doyumunu sağlayan iş algısı ile iş özelliği değişkendir. Ayrıca, iş özelliğine bağlı tatmini kişi için zamanla değişebilmekte ve bu iş özellikleri kişiyi zaman geçtikçe tatmin etmeyebilmektedir (İmamoğlu, Keskin & Erat, 2004). İş doyumu kişinin değerlerine ve değerlerinin önem derecesine göre de değişebilmektedir. Bir çalışan için ücret birinci derecede tatmin sağlarken bir diğer çalışan için görevinde yükselme olanakları birinci derecede tatmin sağlayabilmektedir (Örücü, Yumuşak & Bozkır, 2006). Çalışanların işinden beklentileri ve kendilerine göre önemi farklıdır. İş doyumu kısmen çalışanların önemli buldukları ihtiyaçlarını sahip oldukları işin ne kadar karşıladığı ile de ilgilidir (Türk, Aydoğan & Kansu, 2003).

İş doyumunu etkileyen faktörler genel olarak örgütsel ve bireysel faktörler olarak ikiye ayrılabilir.

Bireysel Faktörler

Hoppock (1935), iş doyumunun tanımlanmasında en az işin kendisi kadar bireyin ruhsal ve bireysel durumunun da etkili olduğunu belirtmektedir. Bu durum aynı örgüt içerisinde çalışan bireylerin farklı iş doyumunu düzeylerinde olmaları ile açıklanabilir. İş doyumunun oluşmasında önemli bir etkiye sahip olan bireysel faktörler daha çok bireyin kendi kişisel özellikleri ve içsel yapısı ile ilgili olmakla beraber iş doyumunu etkileyen bireysel faktörler; cinsiyet, yaş, iş tecrübesi, eğitim düzeyi, medeni durumu, karakter özellikleri ve çalışmada geçen sürelerdir (Tutuncu & Kozak, 2007).

İş doyumu insan sağlığı ile yakından ilgilidir. Bireyin beklentileri ve içsel değerleri iş doyumunun ana gövdesini oluşturur. İş doyumu örgütlerin verimliliğine ve performansına

etki etmekle birlikte bireyin mutluluğunu sağlama temel önceliklerinden de birisidir (Oshagbemi, 1997; Gemmil & Heisler, 1972; Koch & Steers, 1978).

Örgütsel Faktörler

İş yaşamının en önemli unsurlarından biri olan iş görenlerin iş doyumunda örgüt ile ilgili faktörler büyük ölçüde etkilidir. Bireyin işine beslediği olumlu, olumsuz ya da içsel duygular büyük ölçüde dış faktör ve koşulların sonucunda şekillenmektedir. İş doyumuna etki eden örgütsel faktörler; çalışma koşulları, ücret, terfi imkanı, işin düzeyi, çalışma şartları, çalışma arkadaşları ve yönetim biçimidir (Locke, 1976).

Eisenberg, Fasolo ve Davis-Lamastro (1990), çalışanların örgütleri tarafından desteklenip desteklenmedikleri hakkında genel bir inancıya sahip olduklarını iddia etmişlerdir. Eisenberg ve arkadaşlarına göre çalışanlar, örgütlerin kendilerine yönelik sistematik uygulamalarının ve davranışlarının yansıması olarak işlerine yönelik genel bir algıya sahip olmakta ve bunun sonucunda ister istemez grup davranışlarında benzerlik göstermektedirler. Örgütsel destek algıları yüksek olan çalışanların örgütlerine yarar sağlayan tutum ve davranış sergileme yönünde istekli oldukları görülmektedir.

İş Doyumunun Sonuçları

Bir çalışanın yüksek iş doyumuna sahip olması; bireyin işini önemli görmesi, işinde değer ve anlam bulması, kurumun bireyin gelişimini desteklemesi gibi durumlar ile mümkündür (Köksal, 2014). Çalışanın iş tatminsizliği doğrudan ve dolaylı olarak olumsuz etkilere sahip olabilmektedir (Turgut, 2010). İş doyumsuzluğu çalışanlarda duygu bozukluğu, iştahsızlık, hayal kırıklığı ve uyku bozukluğu gibi rahatsızlıklar oluşturabilmekle (Baştemur, 2006) birlikte çalışma maliyetini de yükseltmektedir (Şengül, 2008).

Yoon & Suh (2003) iş doyumuna sahip çalışanların diğerlerine göre daha iyi hizmet sunduklarını ve daha fazla çalıştıklarını ayrıca örgütleriyle daha ilgili olmaya ve kaliteli hizmet sunmak için kendilerini adamaya eğilimli olduklarını belirtmiştir. Bundan dolayı örgütler, çalışanların iş doyumunu artırmak için çeşitli yönetsel teknikler kullanmaktadırlar. İş doyumunu artırıcı bu teknikler ile çalışanların etkinliklerinde ve performansında olumlu gelişmeler sağlanabilmektedir (Schoderberk, Cosier & Aplin, 1991).

Bireyin iş doyumunu örgütsel anlamda da faydalar sağlamaktadır. Bundan dolayı küresel anlamda başarılı olmuş şirket ve örgütler çalışanlarının üst düzey memnuniyet yaşamaları doğrultusunda hareket etmektedirler. Bu uygulamalar sonucunda çalışanların iş doyumunu mutluluklarını artırmakta ve işlerine bağlanmalarını sağlayarak verimliliklerini artırmaktadır (Özpehlivan, 2018).

İş doyumunun olmaması birey ve örgüt açısından olumsuz sonuçlara da sebep olabilmektedir. Bu olumsuzluklar örgütü iş sonuçları açısından zora sokan ve bireyi örgütten uzaklaştıran durumlardır. Çalışan iş tatminsizliği sonucunda işi bırakma, devamsızlık, disiplinsizlik, işe geç gelme ve itaatsizlik gibi olumsuz davranışlar gösterebilmekte, bu durum ise çalışan ile örgüt arasındaki ilişkileri bozarak örgüte zarar verebilmektedir (Sertçe, 2003). İş doyumsuzluğunun örgüte verdiği zararın yanı sıra çalışanın psikolojik sağlığını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. İş doyumsuzluğu yaşayan çalışanlarda duygusal ve sinirsel çöküntüler oluşturmaktadır (Akıncı, 2002; Koch & Steers, 1978).

Bireyin iş doyumunu veya doyumsuzluğunun oluşmasında örgüt yöneticileri ve yönetimi büyük oranda etkilidir. Örgüt yönetimi açısından iş doyumsuzluğunun yol açtığı başlıca davranışlar; şikayet ve yakınmaların artması, işe gecikme, işe devamsızlık, personel devir oranının artması ve verim düşüklüğüdür (Durak & Serinkan, 2007).

Güçlendirici Liderlik ve İş Doyumu

Yöneticilerin sergilemiş oldukları liderlik biçimlerinin çalışan davranışları ve olumlu iş çıktıları üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır (Yukl, 2008). Okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları davranışlar öğretmenlerin davranışlarını ve iş doyumlarını etkileyebilmektedir. Liderlerin güçlendirme girişimleri hem örgütsel hem de bireysel olarak olumlu sonuçlar sağlamaktadır (Amundsen & Martinsen, 2014; Zhang & Bartol, 2010). Alanyazın incelendiğinde güçlendirici liderlik davranışları iş doyumunu (Amundsen & Martinsen, 2015; Bixby, 2016; Konczak vd., 2000; Vecchio vd., 2010) artırmaktadır.

Astlarıyla gücünü paylaşan, astların otoriteden daha fazla bağımsız olmasını teşvik eden, işbirlikçi çalışmaları sağlayan liderler astlarının yüksek düzeyde iş doyumuna katkı sağlamaktadırlar (Vecchio vd., 2010). Amundsen ve Martinsen (2015) tarafından yapılan çalışmada psikolojik güçlendirilen çalışanların çalışma çabasının ve iş doyumunun arttığı belirlenmiştir. Güçlendirici liderliğin, motivasyonel ve destekleyici yönleri göz önüne alındığında iş çabasına ve iş doyumuna olumlu yönde katkısının bulunmaktadır.

Eğitim Yönetimi ve İş Doyumu

İş; kişinin hayatında sadece ekonomik olarak değil, psikolojik olarak da önemli bir işleve sahiptir (Öztürk & Özdemir, 2003). Kişiyi etkileyen bu işlevler, ülkenin geleceğini de dolaylı olarak etki edebilmektedir. Öğretmenler açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin mesleklerini en iyi şekilde yerine getirebilmeleri ve gelecek nesilleri en iyi şekilde yetiştirebilmeleri için öğretmenlerin işlerinden tatmin olmaları önemlidir (Filiz, 2014).

Öğretmenlerin motivasyonu, iş doyum seviyesi ve morali okulun performansını ve öğrenci başarısını etkilemektedir (Voon vd., 2011). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin iş doyumunun yüksek düzeyde olması eğitim verdikleri okulların performansını ve öğrencilerinin

başarısını artırmaktadır. Ayrıca Ostroff'a (1992) göre, iş doyumu örgütsel etkililiği de artırmaktadır.

Motivasyon ve iş doyumu öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu duygular içinde bulunmalarını sağlayan kaliteli öğretim ve yüksek akademik performans standartlarının temel bileşenleri olarak kabul edilmektedir (Ingwu & Ekefre, 2006). İyileştirilmiş çalışma ortamı ve koşullar, öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen temel faktörler arasında yer almaktadır (Sirima & Poipoi, 2010). Toplum desteği, maddi ve manevi teşvikler, kariyer geliştirme fırsatı, adil ücret, iş yeri koşulları, zamanında terfi, öğrenci başarısı, meslektaşlarla işbirliği, toplum tarafından saygı duyulma, görev ve sorumluluk duygusu öğretmenlerin iş doyumlarında etkili unsurlardandır (Nyamubi, 2017). Bunun yanı sıra iş güvenliği, yönetsel destek, mesleki gelişim ve insan ilişkileri de öğretmenlerin iş doyumu ile doğrudan ilişkili konulardır (Wang & Tran, 2015).

İş Doyumu ve Öznel İyi Oluş

İş doyumu bireysel ve örgütsel açıdan önemlidir. Tatmin olmuş bir iş gücü, bulunduğu örgüte yüksek üretkenlik, olumlu ve sağlıklı bir yaşam ile mutluluk getirir (Özkalp & Kırel, 2001). Çalışanların kişisel durumları ve iş durumları aynı zamanda çalışanların öznel iyi oluşlarını da etkileyebilmektedir. Çalışanların örgüt içinde yaşamış oldukları bireysel ve örgütsel olumlu ya da olumsuz olaylar çalışanların iş doyumlarına ve öznel iyi oluşlarına etki edebilmektedir. Bowling, Eschleman ve Wang'ın (2010) yapmış oldukları çalışmada iş doyumu ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir. Başka bir deyişle öznel iyi oluş düzeyleri yüksek olan çalışanların iş doyumları da yüksek olmaktadır.

Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan alışmalar

Öğretmen öznel iyi oluşu, güçlendirici liderlik ve öğretmen iş doyumunu konularında yurt içinde ve yurt dışında çok sayıda çalışma yapıldığı görölmektedir. Yapılan bu çalışmaların bütöncöl olarak ele alınması önemlidir. Yapılan alışmalar bütöncöl olarak üç ana başlık halinde sunulmuştur.

Öğretmen İyi Oluşu ile İlgili alışmalar

Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sadece bilişsel veya mesleki düzeyde değil, duygusal, psikolojik ve genel yaşam doyumunu boyutlarında hissettikleri bütönsel sağık durumunu ifade eden öznel iyi oluş, doğrudan doğruya yönetsel felsefeden beslenen ve nihayetinde sınıf içi pedagojik pratikleri kökten değıştiren çok boyutlu bir fenomendir. Liderlik davranışlarının bu psikolojik sağık durumu üzerindeki belirleyiciliğı üzerine yapılan araştırmalar son derece çarpıcı bulgular sunmaktadır. Yazar ve Babaoğlan (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları yüksek düzeyde bulunmuş; okul yöneticilerince sergilenen otokratik liderlik stilinin öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu ile negatif bir ilişki içinde olduğı saptanırken, demokratik liderlik ve özellikle “tam serbestlik tanıyan (laissez-faire)” liderlik stilinin iyi oluşla pozitif yönde ilişkili olduğı belirlenmiştir. Yönetim alanyazınında genellikle zayıf veya pasif bir yaklaşım olarak eleştirilen tam serbestlik tanıyan liderliğıin öğretmenlerin iyi oluşunu artırması, öğretmenlik mesleğinin yüksek özerklik talep eden profesyonel yapısıyla açıklanabilmektedir; nitekim mikro-yönetimden kaçınılması, öğretmenler tarafından psikolojik bir hareket alanı ve güven göstergesi olarak kodlanmaktadır. Aynı çalışmada tam serbestlik tanıyan liderlik ve iyi oluş düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiği, ancak okul türü, kıdem ve eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı raporlanmıştır. Aslan ve Zincirli (2022) de benzer şekilde serbest bırakıcı ve demokratik lider davranışlarının, görev yapılan okul kademesine ve cinsiyete göre iyi oluşta farklılıklara

neden olduğunu saptamış; öğretmenlerin liderlik tarzına yönelik algılarının, öznel iyi oluşlarındaki toplam varyansın yaklaşık %29'unu açıkladığını ortaya koyarak liderliğin istatistiksel gücünü kanıtlamışlardır. Dönüşümsel ve etik liderliğin de iyi oluş üzerindeki dönüştürücü gücü oldukça yüksektir; Dağ (2025) okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının alt boyutları ile öğretmen iyi oluşu arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler tespit ederken, Fidan (2024) dönüşümsel liderlik, öğretmen özerkliği ve öğretmen iyi oluşu arasında kurulan modelde, yönetici davranışlarının ve öğretmen özerkliği algısının, iyi oluşun son derece güçlü ve anlamlı yordayıcıları olduğunu belgelemiştir. Etkileşimlerin ahlaki ve değer odaklı yönünü ele alan Katıtaş vd. (2022) ise, okul yöneticilerinin sergiledikleri etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin hem iş doyumu hem de öznel iyi oluşu üzerinde pozitif yönde anlamlı ilişkilere sahip olduğunu ve iyi oluşu anlamlı bir şekilde yordadığını teyit etmişlerdir. Liderliğin yarattığı makro iklimin ötesinde, yapısal adalet algısı da iyi oluşun temel direğidir; Turan (2023), öğretmenlerin örgütsel destek ve örgütsel adalet algılarının, öğretmen iyi oluşunu tam %30 oranında olumlu yönde açıkladığını saptayarak adil kurumsal politikaların ruh sağlığı üzerindeki kritik işlevini doğrulamıştır.

Brady ve Wilson (2021) tarafından yapılan çalışmada, iş yükü ve aşırı bürokrasi gibi negatif taleplerin iyi oluşu ciddi şekilde zedelediğini, buna karşın yöneticilerin pozitif etkileşimsel tarzları, öğretmen özerkliğine verilen önem ve esnek çalışma koşullarının birer iş kaynağı olarak iyi oluşu artırıcı tampon bir işlev gördüğünü kanıtlamıştır. Beckley (2011) de öğretmenlerin algıladıkları aşırı iş yükü ve sorumlulukların, stres ve zihinsel sağlık düzeylerini doğrudan ve negatif yönde etkilediğini bulgulamış; bedensel (fiziksel) sağlığın ise mental iyi oluşu doğrudan ve pozitif yönde yordadığını, ancak ilginç bir biçimde öğretmen etkililiğinin stres ve mental iyi oluş üzerinde anlamlı bir etkisine rastlanmadığını rapor etmiştir. Acton ve Glasgow (2015), literatür taraması sonucunda öğretmen iyi oluşunun iş stresi ve tükenmişlik karşısındaki kırılganlığını vurgulamış; mesleki başarı için sosyal destek mekanizmalarının ve iş tatmininin temel koruyucu

faktörler olduğunu belirlemişlerdir. Bu bağlamda, Ford ve Collie (2018) güçlü lider-üye etkileşimlerinin ve sosyal desteğin stres seviyelerini düşürerek iyi oluşu tahkim ettiğini; Yin vd. (2016) ise duygusal iş taleplerinin iyi oluşa zarar verdiğini, ancak meslektaşlara duyulan güvenin fayda sağladığını, duygu düzenleme stratejilerinin ise iş talepleri ve güven ile iyi oluş arasındaki ilişkilere aracılık ettiğini saptamışlardır. Bireysel psikolojik kaynakların iyi oluş üzerindeki rolünü test eden Huang vd. (2019), iş karakteristikleri ile öğretmen iyi oluşu arasında öz yeterliğin anlamlı bir aracı rol üstlendiğini, fakat öz denetimin benzer bir aracılık işlevi göstermediğini tespit ederek inanç boyutunun denetim boyutundan daha baskın olduğunu ortaya koymuştur. Kurumsal müdahaleler düzeyinde ise Ross vd. (2012), okul çapında uygulanan pozitif davranışsal müdahaleler ve destekler sistemini etkin şekilde yürüten okullarda öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin anlamlı düzeyde düşük, etkililik ve iyi oluş düzeylerinin ise belirgin biçimde yüksek olduğunu saptayarak sistemik çözümlerin önemini göstermiştir. Tüm bu yönetsel ve psikolojik belirleyicilerin ötesinde, iyi oluşun en hayati sonuçları doğrudan sınıf içi pedagojik pratiklere ve öğrenci performansına yansımaktadır. Uzun (2020) yabancı dil öğretmenleri üzerinde yürüttüğü çalışmada, iyi oluş düzeyi yüksek öğretmenlerin sınıflarında daha çok kişisel deneyim ve örnek paylaştıklarını, öğrencilerin bilişsel gelişimini destekleyen daha fazla ve çeşitli sorular sorduklarını ve daha az negatif eleştiri yönelttiklerini saptamıştır; iyi oluş düzeyi düşük öğretmenlerin ise soru sayılarını sınırladıkları, öğrencileri sıkça eleştirdikleri ve salt düz anlatıma sığındıkları belirlenmiştir. Bu durum, iyi oluşun pedagojik esnekliğin ve yapılandırmacı eğitimin temel koşulu olduğunu kanıtlamaktadır. Sınıf ikliminin döngüsel yapısını inceleyen Ekwulugo (2015) ve Spilt vd. (2011), öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları ilişkilerin niteliğinin öğretmen iyi oluşunu pozitif etkilediğini, artan bu iyi oluşun ise tekrar sınıftaki yaratıcılığı, üretkenliği ve sınıf yönetimini (Ford & Collie, 2018) güçlendirdiğini ampirik ve teorik olarak doğrulamışlardır. Briner ve Dewberry (2007) yürüttükleri araştırmada, öğretmen dışındaki okul personeli için iyi oluş ile okul başarısı arasında bir bağ bulunmazken; sadece

öğretmenlerin iyi oluş düzeyleri ile öğrencilerin okul performansı arasında doğrudan, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu saptayarak, yönetimin sağladığı psikolojik destekle beslenen öğretmen iyi oluşunun öğrenci başarısına etki eden güçlü bir akademik sermaye olduğunu tespit etmişlerdir.

Güçlendirici Liderlik ile İlgili Çalışmalar

Türkiye literatürü incelendiğinde, güçlendirici liderlik çalışmalarının büyük ölçüde betimsel, korelasyonel ve regresyona dayalı desenlerde yoğunlaştığı; değişkenler arası bağlantıların sıklıkla ikili ilişkiler düzeyinde ele alındığı görülmektedir (Tanrıverdi & Şahin, 2026). Eğitim örgütlerinde güçlendirici liderlik, okul yöneticilerinin kontrolü ellerinde tutmak yerine yetkiyi astlarıyla paylaştığı, karar alma süreçlerine katılımı teşvik ettiği ve öğretmenlerin mesleki otonomilerini maksimize ettiği dönüşümcü bir yönetim felsefesini ifade etmektedir. Bu liderlik tarzının en birincil ve doğrudan etkisi, öğretmenin kendi mesleki kapasitesine ve çalıştığı kurumdaki etki gücüne dair geliştirdiği içsel algılar üzerinde gözlemlenmektedir. Aslantaş (2007) tarafından yürütülen araştırmada, güçlendirici liderlik ile psikolojik güçlendirme arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmış olup, liderin sunduğu destekleyici otonominin öğretmenin işin anlamlılık boyutuna yönelik inancını pekiştirdiği teorik olarak kanıtlanmıştır. Bu güçlenme hissinin kaynağı tek boyutlu değildir; Lee ve Nie (2017) öğretmenlerin hem en üst düzey okul müdürlerini hem de doğrudan bağlı oldukları diğer amirleri güçlendirici liderler olarak algılayabildiklerini ve her iki kaynaktan gelen destekleyici davranışların (yetki devri, vizyon sunma) öğretmenlerin psikolojik güçlenme düzeylerini birbirinden bağımsız olarak pozitif yönde yordadığını saptamıştır. Psikolojik olarak güçlenen bir öğretmenin, karşılaştığı mesleki zorlukları aşabilme ve görevleri başarıyla yerine getirebilme konusundaki inancı, yani öz yeterlik algısı da doğal bir ivme kazanmaktadır. Nitekim Aherne vd. (2005) ile Kim ve Beehr (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar,

güçlendirici liderlik ikliminin öz yeterlik üzerinde anlamlı ve pozitif bir etki yarattığını ampirik olarak doğrulamışlardır. Öz yeterlikteki bu artış, aynı zamanda kriz anlarında veya yoğun stres altında öğretmenin esnekliğini koruyabilmesini sağlayan psikolojik dayanıklılık ve örgütsel dayanıklılık olgularıyla da yakından ilişkilidir. Karagözoğlu (2022) araştırmasında güçlendirici liderliğin öğretmen öz yeterliliğini ve örgütsel dayanıklılığı anlamlı düzeyde artırdığını saptarken; Soylu ve Okçu (2022) doğrudan liderlik pratikleri ile psikolojik dayanıklılık arasındaki pozitif korelasyona dikkat çekerek, lider desteğinin öğretmenin toparlanma kapasitesi üzerindeki belirleyici rolünü teyit etmiştir. Liderin sağladığı karar alma süreçlerine katılım ve yetki devri, öğretmenin umut ve iyimserlik gibi psikolojik kaynaklarını beslediğinden, bu durum yenilikçi davranışları da doğrudan tetiklemektedir. Su (2024), uluslararası okullar bağlamında gerçekleştirdiği çalışmada, güçlendirici liderlik uygulamalarının öğretmenlerin risk alma ve yaratıcı çözümler üretme motivasyonunu artırdığını; bu bağlamda yenilikçi davranışların gelişiminde öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin ve hedef odaklı mesleki gelişim imkanlarının kritik birer aracı rol üstlendiğini belirlemiştir. Yenileşme ve motivasyon ilişkisi, Zhang ve Bartol (2010) tarafından da desteklenmiş olup, güçlendirici liderliğin bu iki yapı ile anlamlı ve pozitif ilişkili olduğu rapor edilmiştir.

Güçlendirici liderliğin birey psikolojisi üzerinde yarattığı bu olumlu sermaye, örgüt iklimine ve takım dinamiklerine yayılarak çok daha karmaşık örgütsel davranışları şekillendirmektedir. Koçak (2016), güçlendirici liderlik ile psikolojik sözleşme arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki saptayarak, yönetimin sunduğu desteğin, öğretmen ile okul arasındaki yazılı olmayan karşılıklı beklentiler ve yükümlülükler inancını sağlamlaştırdığını ortaya koymuştur. Bu güven temelli psikolojik sözleşme zemini, aidiyet ve adanmışlık duygularını beslemekte; Işık Seyidoğlu (2022) mesleki bağlılık, Bixby (2016) ile Konczak vd. (2000) ise örgütsel bağlılık boyutlarında güçlendirici liderlik ile aralarında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler saptamışlardır. Kurumuna derinden bağlı ve psikolojik olarak güvende hisseden öğretmenlerin, sadece kendi görev

tanımlarına hapsolmayarak örgütün genel yararı için fazladan çaba göstermeleri beklenmektedir. Çelik ve Konan (2020) ile Zhu (2011) gerçekleştirdikleri çalışmalarda güçlendirici liderliğin, öğretmen öz yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğunu kanıtlayarak bu teorik beklentiyi doğrulamışlardır. Bununla birlikte, psikolojik güven ortamının son derece ilginç ve bir o kadar da rasyonel bir çıktısı olarak örgütsel muhalefet kavramı karşımıza çıkmaktadır. Bayın (2021) tarafından yürütülen araştırmada güçlendirici liderlik ile örgütsel muhalefet arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, geleneksel yönetim anlayışının aksine muhalefeti, liderin öğretmeni yetkilendirmesi sayesinde okulun gelişimi için yapıcı eleştirilerini açıkça dile getirebilme cesareti olarak okumayı gerektirmektedir. Bilgi akışının şeffaflaştığı ve işbirliğinin teşvik edildiği bu demokratik ortamda, Akbel (2020) işbirlikçi iklimin güçlendirici liderlikle paralel geliştiğini saptarken; Aras (2023) ile Srivastava vd. (2006) bilgi paylaşma davranışı ve takım performansı ile liderlik arasında pozitif ilişkiler belirlemişlerdir. Liderin yarattığı bu makro iklimin, pedagojik çıktılara nasıl yansıdığını inceleyen Manliguis ve Tagadiad (2023), güçlendirici liderliğin okul kültürü ile öğretmen yeterliliği arasındaki ilişkide anlamlı bir aracı role sahip olduğunu, okul kültürünün yeterlilik üzerindeki etkisinin liderin özerklik sağlayan davranışlarıyla pekiştirdiğini ve böylece öğretim kalitesinin arttığını bulgulamıştır. Özerklik, güven, bilgi paylaşımı ve yüksek yeterlilik duygusu etrafında şekillenen bu çok boyutlu destek mekanizması, öğretmenlerin işlerinden elde ettikleri tatmin düzeyini artırmaktadır. Dağlı ve Kalkan (2021) güçlendirici liderlik, öz yeterlilik ve iş doyumu arasında; Vecchio vd. (2010) ile Amundsen ve Martinsen (2015) ise doğrudan güçlendirici liderlik ve iş doyumu arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler saptayarak, yetkilendirmenin eğitimde yüksek iş doyumunun vazgeçilmez bir ön koşulu olduğunu alanyazında belirtmişlerdir.

Öğretmen İş Doyumu ile İlgili Çalışmalar

Öğretmen iş doyumu, bireyin mesleki beklentileri ile çalışma ortamının sunduğu olanaklar arasındaki uyumun bir sonucu olarak ortaya çıkan duyuşsal ve bilişsel bir reaksiyonlar bütünüdür. Eğitim yönetimi alanındaki ampirik çalışmalar iş doyumunu yordayan faktörleri incelerken, hem bireysel/demografik değişkenlerin hem de yapısal/yönetimsel çevrenin etkilerini ayırtırmaya odaklanmışlardır. Demografik değişkenlerin iş doyumuna üzerindeki rolüne dair alanyazın bulguları incelendiğinde, belirli parametrelerde fikir birliği görülürken bazılarında çelişkili bulgulara rastlanmaktadır. Toprakçı ve Yılmaz Çıldır (2025) tarafından gerçekleştirilen kapsamlı meta-analiz çalışması, öğretmenlerin medeni durumlarının iş doyumuna üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir etki yaratmadığını ortaya koyarken; araştırmanın yapıldığı coğrafi bölgenin iş doyumuna üzerindeki etkisinin anlamlı olduğunu saptamıştır. Benzer bir şekilde Toprakçı ve Karabulut (2025), öğretmenlerin iş doyumuna düzeylerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini saptamış; Seven ve Balyer (2025) ise cinsiyet, öğrenim durumu, görev yapılan ilçe ve ünvan gibi değişkenlerin genel iş doyumuna ve mesleki motivasyon puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığını, yalnızca yaş değişkenine göre iş doyumunda anlamlı farklılıklar oluştuğunu rapor etmiştir. Öte yandan, mesleki kıdem ve yaş boyutu daha karmaşık bir örüntü sunmaktadır; Toprakçı ve Keskin (2025), mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve bu ilişkinin okul türü ile örneklem bölgesine göre düzenleyici etkilere maruz kaldığını belirlemiştir. Karakuzu (2019) yaş grupları, çalışma süresi, sınıf mevcudu ve cinsiyet değişkenlerinin tamamının iş doyumuna algılarında anlamlı düzeyde farklılıklara yol açtığını tespit ederken, eğitim durumunun etkisiz kaldığını vurgulamıştır. Bu çelişkili bulgulara ek olarak Kenar (2024), iş doyum algılarının öğrenim durumu, medeni durum ve mesleki kıdeme göre değil, cinsiyete göre farklılaştığını saptamıştır. Özellikle Küçüköğlü (2025) araştırmasında, 1-5 yıl arası görece yeni mesleki deneyime sahip öğretmenlerin, 6-10 yıl arası deneyime sahip olanlara kıyasla hem okul müdürü iletişim yeterliliklerine yönelik algılarının hem de iş doyumlarının daha

yüksek olduğunu belirleyerek, mesleğin ilk yıllarındaki yüksek idealizm ve beklentilerin doyuma pozitif yansıdığına işaret etmiştir. Çelik (2019) ise motivasyon ve doyum düzeylerinin cinsiyet ve medeni duruma göre değişmediğini belirterek cinsiyet faktörünün etkisizliği görüşüne destek vermiştir.

Demografik ve bireysel özelliklerin ötesinde, iş doyumundaki asıl varyansın örgütsel ve çevresel faktörler tarafından açıklanmaktadır. Kenar (2024) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin iş doyum algılarının “normal” düzeyde olduğu belirlenmiş; bireysel faktörlerden en yüksek, örgüt iklimi, çalışma koşulları ve fiziksel ortamdan ise en düşük doyumun sağlandığı görülmüştür. Analizler, okul binalarının fiziksel özelliklerinin öğretmen iş doyum düzeylerindeki toplam varyansın tam %38,8’ini açıkladığını kanıtlayarak, donanımsal ve mekansal altyapının psikolojik tatmindeki yüksek belirleyiciliğini net bir biçimde ortaya koymuştur. Fiziksel koşulların yanında ilişkisel dinamikler de temel yordayıcılardır; Küçükoğlu (2025), iş doyumundaki varyansın %18,8’inin okul müdürlerinin iletişim yeterlilikleri, %10,4’ünün ise okul iklimi tarafından açıklandığını saptamış; okul müdürü iletişimi, örgüt iklimi ve iş doyumunu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde bir yapısal ilişki tespit etmiştir. Yöneticinin iletişimsel ehliyeti üzerine yoğunlaşan Eğriboyun (2022) ve Çelik’in (2019) araştırmaları, yöneticilerin sergilediği duygusal iletişim ve etkileşim becerileri ile öğretmenin hem iş motivasyonu hem de iş doyumunu arasında anlamlı, pozitif ve orta-yüksek düzeyde korelasyonlar tespit etmiş; ayrıca içsel motivasyon algısının yüksekliğinin doyumunu doğrudan beslediğini doğrulamışlardır. Doyumu sağlayan yönetsel faktörler bağlamında liderlik stillerinin de kritik önemi bulunmaktadır. Bogler (2001) dönüşümcü liderliğin, Khan ve Gupta (2024) öğretimsel liderliğin, Nooradi vd. (2017) yöneticilerin güç kaynaklarını doğru kullanım biçimlerinin, Cubay (2020) ise liderlik tarzlarının çeşitliliğinin iş doyumunu üzerinde anlamlı ve pozitif yönde farklılaşmalar yarattığını belgelemişlerdir. Özellikle Shead (2010), okul müdürlerinin liderlik değişkenleri arasında yetkilendirmenin iş doyumunu üzerinde en yüksek etkiye sahip faktör olduğunu saptamış; iş gücü kapasitesinin artışının doyumunu pozitif, salt

genel iş yükünün artmasının ise negatif etkilediğini vurgulamıştır. Tüm bu süreçlerde okulun sağladığı adaletin doyum üzerindeki etkisi sıklıkla dolaylı mekanizmalar üzerinden işlemektedir. Kocabaş ve Karabağ Köse (2024), örgütsel adalet ile iş doyumunu ilişkisinde örgütsel bağlılığın güçlü bir aracılık rolü üstlendiğini; adil uygulamaların öğretmende kuruma karşı bağlılık yarattığını ve bu bağlılığın doyuma dönüştüğünü ortaya koymuştur. Benzer bir yapısal modeli test eden Görgülü (2022), örgütsel destek ve örgütsel adalet algılarının, okul içerisindeki örgütsel sinizmi azalttığını; azalan sinizm düzeyinin ise örgütsel bağlılık ve iş doyumunu anlamlı biçimde yukarı çektiği sonucuna ulaşmıştır. Farklılıkların yönetimi bağlamında Ateş (2019), okul ortamındaki farklılıkların kapsayıcı yönetiminin iş doyumunu ve bağlılık ilişkisinde algılanan örgütsel desteğin kısmi aracılık rolü oynadığını saptayarak sosyal desteğin tampon işlevine dikkat çekmiştir. Thekedam (2010) okuldaki olumlu iklim, çevresel etmenler ve mesleğe adanmışlığın belirleyiciliğini yinelerken; Konca ve Dikmenli (2021) okul paydaşlarından biri olan velilerin yaklaşımlarının olumlu yönde artmasının okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu eşzamanlı olarak artırdığını saptamış ve dış çevrenin etkisini vurgulamıştır. Elbette iş doyumunun önündeki en büyük tehdit mekanizması, çalışma ortamının yarattığı kronik stres ve tükenmişlik sendromudur; Wei ve Abdullah (2016) ile Esfandiari ve Kamali (2016) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin iş doyumunu algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasında orta düzeyde ve negatif yönlü tutarlı ilişkiler saptanmış olup, tatminin korunması için psikolojik yıpranmanın engellenmesinin temel koşul olduğu belgelenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın; modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin toplanması, verilerin analizi ve verilerin geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

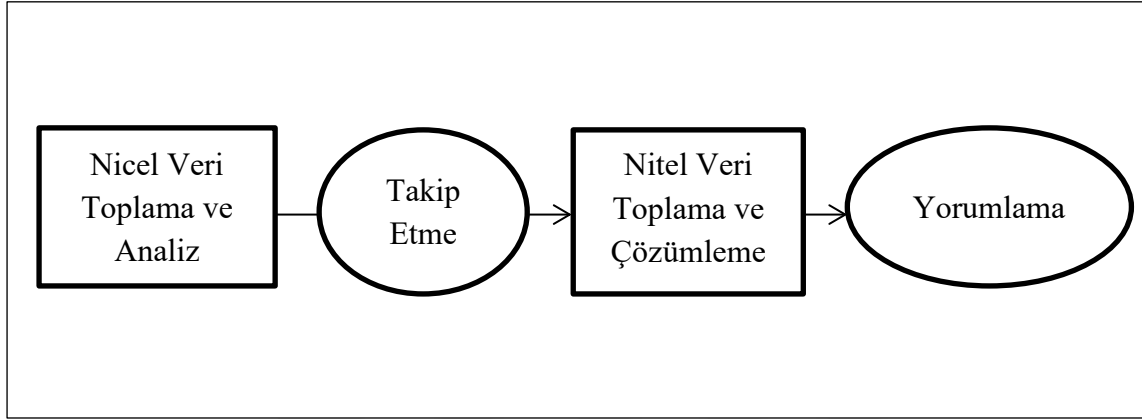
Araştırmanın Modeli

Öğretmen öznel iyi oluşunun okul yöneticisi güçlendirici liderlik davranışları ve öğretmen iş doyumuna göre incelenmesini amaçlayan bu çalışma karma yöntem araştırması modelindedir. Karma yöntem araştırması, bir araştırmacının veri topladığı, topladığı verileri analiz ettiği, bulguları dahil ettiği ve tek bir çalışmada ya da araştırma programında nicel ve nitel yaklaşım veya yöntemlerini kullanarak çıkarımlarda bulunduğu bir araştırmadır (Tashakkori & Creswell, 2007, s.4). Karma yöntem aynı zamanda bakış açılarından çıkarımlara yayılan nicel ve nitel araştırmanın kombinasyonunu içeren bir yöntembilim olarak görülmüştür (Creswell & Clark, 2018).

Karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen, araştırmacının nicel bir aşamayı yöneterek başladığı ve daha sonrasında ikinci bir aşamayla özel sonuçlar aramaya başladığı bir karma yöntem desendir (Creswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson, 2003). İkinci

nitel aşama, ilişkili sonuçları daha derin açıklama amacıyla uygulanır ve bu bulguları açıklamaya odaklanmadır (Morgan, 1998).

Bu araştırma, amacına ve problem durumuna dönük olarak açıklayıcı sıralı karma desenle gerçekleştirilecektir. Açıklayıcı sıralı desen tasarımı Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Açıklayıcı sıralı desen tasarımı

Açıklayıcı sıralı desen, araştırma probleminin genel bir resmini belirlemek için nicel verilere ve sonuçlara gereksinim duymaktadır ancak bu nicel sonuçlar kendi başlarına yetersiz kalmaktadır. Genel tabloyu genişletmek, iyileştirmek ve açıklamak için nitel veri toplama yoluyla nicel sonuçlar üzerine inşa etme ihtiyacı vardır (Clark & Creswell, 2015).

Araştırmanın Nicel Boyutu

Öğretmen öznel iyi oluşunun okul yöneticisi güçlendirici liderlik davranışları ve öğretmen iş doyumuna göre inceleyen bu araştırmanın nicel boyutu ilişkisel araştırma modelindedir. İlişkisel araştırma, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki ya da ilişkilerin incelenirken hiçbir değişkene müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. İlişkisel çalışmalar, iki veya daha fazla nicel değişkenin ilişkili olma derecesini tanımlar ve bunu bir korelasyon katsayısı kullanarak yapar (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

Öğretmen öznel iyi oluşunun okul yöneticisi güçlendirici liderlik davranışları ve öğretmen iş doyumuna göre incelemek için öncelikli olarak doğrulayıcı faktör analizi, betimsel analiz, çoklu ve hiyerarşik regresyon analizi yapılarak bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırmanın Nitel Boyutu

Araştırmanın nitel boyutunda, temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Merriam'a (2015) göre temel nitel araştırmanın merkezinde, bireylerin yaşamlarını ve deneyimlerini nasıl yapılandırdıklarını, dünyayı nasıl anlamlandırdıklarını keşfetmek yer alır. Felsefi olarak yapılandırmacılığa dayanan bu yaklaşımda temel amaç, katılımcıların olaylara veya durumlara yükledikleri anlamları ortaya çıkarmaktır. Önceden belirlenmiş hipotezleri test etmek yerine, verilerin toplanması ve analizinde araştırmacının bizzat “temel araç” olduğu tümevarımsal bir süreç izlenir ve elde edilen bulgular zengin bir betimlemeyle sunulur.

Evren-Örneklem ve Çalışma Grubu

Bu araştırmada nicel ve nitel olmak üzere iki boyut vardır. Bu nedenle nicel boyutun uygulanmasında evrenin belirlenmesi ve nitel boyutun uygulanmasındaki katılımcı grubun belirlenmesi iki ayrı başlık altında verilmiştir.

Nicel Uygulama Evreninin Belirlenmesi

Araştırmanın nicel boyutu kapsamın da örneklem alma yöntemi kullanılmamış, tüm evrene ulaşılmıştır. Araştırmanın evrenini, öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarını sağlıklı bir şekilde değerlendirebilmesi için okul müdürlerinin bulundukları kurumlarda 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılı itibarı ile Kütahya il merkezi ve ilçelerinde en az bir yıldır görev yaptıkları belirlenen 104 ilkokul ve ortaokul oluşturmaktadır. Söz konusu 104 ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerden gönüllü olarak araştırmaya

katılan 820 ilkokul ve ortaokul öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırma doğrultusunda, Kütahya il merkezinde ve ilçelerindeki 104 ilkokul ve ortaokula gidilerek, 820 öğretmenle yüz yüze iletişime geçilerek ve gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. 16 öğretmenin ankette yer alan 3 ölçekten en az birisini tamamen boş bırakmaları nedeniyle anketleri veri setine dahil edilmemiş ve toplamda 804 öğretmenden veri toplanmıştır. Anket uygulanan öğretmenlerin eğitim kademeleri ve görev yaptıkları ilçeler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Evrenine Alınan İlkokul ve Ortaokulların İlçelere Göre Dağılımı ve Katılımcı Öğretmen Sayıları

İlçe adı	İlkokul		Ortaokul	
	Ulaşılan okul sayısı	Katılımcı öğretmen sayısı	Ulaşılan okul sayısı	Katılımcı öğretmen sayısı
Altıntaş	1	9	2	6
Aslanapa	1	5	1	8
Çavdarhisar	1	9	1	8
Domaniç	2	4	1	2
Emet	3	12	3	28
Gediz	6	26	6	20
Hisarcık	2	14	2	9
Merkez	22	172	18	189
Pazarlar	1	3	0	0
Simav	7	55	5	82
Şaphane	2	2	1	1
Tavşanlı	12	74	4	66
Toplam	60	385	44	419

Araştırmanın nicel bölümüne dahil edilen öğretmenlerin demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Nicel Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Düzyey	<i>f</i>	%
Yaş	23-35 yaş	208	25,9
	36-50 yaş	507	63
	51-65 yaş	89	11,1
Cinsiyet	Erkek	406	50,5
	Kadın	395	49,5
Eğitim durumu	Ön lisans	20	2,5
	Lisans	617	76,7
	Yüksek Lisans	167	20,8
Mesleki kıdem	1-9 yıl	154	19,2
	10-18 yıl	354	44
	19-27 yıl	222	27,6
	28 yıl ve üzeri	74	9,2
Medeni hal	Evli	709	88,2
	Bekar	95	11,8
Eğitim kademesi	İlkokul	385	47,9
	Ortaokul	419	52,1

Tablo 2 incelendiğinde, nicel araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre 208'i (%25,9) 25-35 yaş, 507'si (%63) 36-50 yaş ve 89'u (%11,1) 51-65 yaş aralığındadır. Cinsiyet değişkenine göre 406'sı (%50,5) erkek ve 398'i (%49,5) kadındır. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre 20'si (%2,5) ön lisans, 617'si (%76,7) lisans ve 167'si (%20,8) yüksek lisans mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 154'ü (%19,2) 1-9 yıl, 354'ü (%44) 10-18 yıl, 222'si (%27,6) 19-27 yıl ve 74'ü (%9,2) 28 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 709'u (%88,2) evli 95'i (%11,8) bekardır. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin 385'i (%47,9) ilkokul 419'u (%52,1) ortaokul kademesinde görev yapmaktadırlar.

Nitel Uygulama İçin Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Araştırmanın çalışma grubu, nicel uygulamaya katılan gönüllü öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcı grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmacılar amaçlı örneklemede ana olgu hakkında bilgi edinmek ya da onu anlamak için mekanları ve bireyleri maksatlı seçer (Creswell, 2017). Araştırmaya katılacak katılımcılar için üç ölçüt belirlenmiştir. Bu ölçütlerden ilki en az iki okul müdürüyle çalışmış olması, ikincisi son çalışmış olduğu okulda en az iki yıl çalışmış olması ve üçüncüsü ise farklı okullarda görev yapmış olmasıdır. Bu ölçütlerin belirlenme amacı, katılımcıların farklı okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıya sahip olması, farklı okullardaki yapıları karşılaştırabilmesi ve en son görev yaptığı okulda okul müdürü hakkında görüş bildirebilecek bir süre geçirmiş olmasıdır. Bu ölçütler doğrultusunda seçilen katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kütahya Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokul ve ortaokullarda 2025-2026 eğitim-öğretim yılında görev yapan ve araştırmanın nicel bölümüne katılmış 15 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmadaki katılımcılar Ö1, Ö2, ..., Ö15 şeklinde kodlanmıştır. Araştırmanın nitel bölümüne katılan çalışma grubuyla ilgili bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Nitel Araştırma Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Görüşmeci	Cinsiyet	Yaş	Hizmet Süresi	Eğitim Durumu	Branşı
1	Erkek	45	20	Lisans	Fen Bilimleri
2	Erkek	40	18	Yüksek Lisans	Fen Bilimleri
3	Kadın	47	25	Lisans	Sınıf Öğretmenliği
4	Erkek	46	21	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmenliği
5	Kadın	39	15	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmenliği
6	Erkek	45	18	Lisans	Sınıf Öğretmenliği
7	Kadın	55	32	Lisans	İlköğretim Matematik Öğretmenliği
8	Erkek	42	15	Lisans	Sınıf Öğretmenliği
9	Erkek	40	19	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmenliği
10	Erkek	45	21	Lisans	Sınıf Öğretmenliği
11	Kadın	43	19	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmenliği
12	Erkek	36	10	Lisans	İlköğretim Matematik Öğretmenliği
13	Kadın	44	21	Yüksek Lisans	Türkçe Öğretmenliği
14	Erkek	49	25	Yüksek Lisans	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğrt.
15	Kadın	45	20	Yüksek Lisans	Türkçe Öğretmenliği

Tablo 3 incelendiğinde, nitel araştırmaya katılan öğretmenlerin 9'u erkek, 6'sı kadındır. Katılımcılar 36-55 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin hizmet süreleri ise 10-32 yıl arasındadır. Görüşmecilerin 7'si lisans, 8'i yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların 8'i ilkokulda görev yapan sınıf öğretmeni, 7'si ortaokulda görev yapan branş öğretmenidir. Çeşitliliğin sağlanması için farklı eğitim kademelerinden öğretmenlere ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Bu bölümde, araştırma kapsamında kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçlarına yer verilmiştir.

Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmayla ilgili yerli ve yabancı kaynaklar incelenmiş olup, araştırmada kullanılan veri toplama aracı dört bölüm olarak oluşturulmuştur. Veri toplama aracının birinci bölümünde yaş, cinsiyet, medeni durum, branş, eğitim düzeyi, okul türü, mesleki kıdem, kurumda bulunma süresi ve eğitim yöneticisiyle çalışma süresi gibi demografik özelliklere ilişkin kişisel bilgiler yer almaktadır.

İkinci bölümde Renshaw, Long ve Cook (2015) tarafından geliştirilen Ergün ve Sezgin Nartgün (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen İyi Oluş Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 8 maddeden ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; okul bağlılığı (1, 3, 5, 7) 4 madde ve öğretim yeterliği (2, 4, 6, 8) 4 maddeden oluşmaktadır. 4’lü likert tipinde hazırlanan ölçekte puanlama, neredeyse hiçbir zaman (1), bazen (2), sık sık (3) ve neredeyse her zaman (4) şeklindedir. Ölçekte ters kodlanan bir madde bulunmamaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları alt boyutlarda sırasıyla okul bağlılığı ,82, öğretim yeterliği ,89 ve ölçeğin tamamı için ,83 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir.

Üçüncü bölümde Konczak, Stelly ve Trusty (2000) tarafından geliştirilen Konan ve Çelik (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Güçlendirici Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 17 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; yetki verme (1, 2, 3) 3 madde, sorumluluk (4, 5, 6) 3 maddeden ve destekleme (7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17) 11 maddeden oluşmaktadır. 5’li likert tipinde hazırlanan ölçekte puanlama, hiçbir zaman (1), nadiren (2), ara sıra (3), çoğu zaman (4) ve her zaman (5) şeklindedir. Ölçekte ters kodlanan bir madde bulunmamaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları

alt boyutlarda sırasıyla yetki verme ,76 sorumluluk ,82 ve destekleme ,80 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir.

Dördüncü bölümde Weiss, Dawis, England ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilen ve Baycan (1985) tarafından Türkçeye uyarlanan “Minnesota İş Doyum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 20 maddeden ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; içsel doyum (1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 20) 12 madde ve dışsal doyum (5, 6, 12, 13, 14, 17, 18, 19) 8 maddeden oluşmaktadır. 5’li likert tipinde hazırlanan ölçekte puanlama, hiç memnun değilim (1), memnun değilim (2), kararsızım (3), memnunum (4) ve çok memnunum (5) şeklindedir. Ölçekte ters kodlanan bir madde bulunmamaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları alt boyutlarda sırasıyla içsel doyum ,86 ve dışsal doyum ,76 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir.

Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında nicel sonuçların detaylandırılması ve açıklanması amacıyla geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında genellikle veriler istenen sorular veya sorunlardan oluşur ve sorular esnektir (Merriam, 2015). Bu çalışmada katılımcıların farklılıklarını ortaya çıkarma, bakış açısını sınırlamama ve araştırma sırasında yeni sorular sorabilme fırsatı sağladığından dolayı yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanılması uygun görülmüştür.

Nitel verilerin toplanması amacıyla öncelikli olarak araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu ve soruları oluşturulmuştur. Hazırlanan veri toplama aracı için uzman görüşleri (2 eğitim yönetimi uzmanı ve 1 dil uzmanı) alınarak son hali verilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda 12 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve soruları oluşturulmuştur (Ek:6). Hazırlanan ve gerekli izinleri alınan görüşme formunda katılımcıların demografik bilgilerinin yanı sıra açık uçlu sorular

yöneltirilmiştir. Araştırmacı tarafından öğretmenlerin rızası doğrultusunda ses kayıt cihazıyla görüşmeler kaydedilmiştir.

Nicel Veri Toplama Araçları Geçerlik Çalışmaları

Araştırmada kullanılan ölçeklerin, geçerliğinin ve faktör yapısının sınanması için Lisrel 8.80 programından yararlanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA ölçekler için önceden oluşturulmuş faktör yapılarının uygunluğunu araştırmak amacıyla 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) ve IFI (Incremental index)'dir. 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 olmaması gerekmektedir (Şimşek, 2007, s. 86). Tablo 4'te ölçeklere ait kabul edilebilir sınır değerleri verilmiştir. Araştırmadan elde edilen uyum ölçütlerine ait değerler Tablo 4'e göre değerlendirilmiştir.

Tablo 4

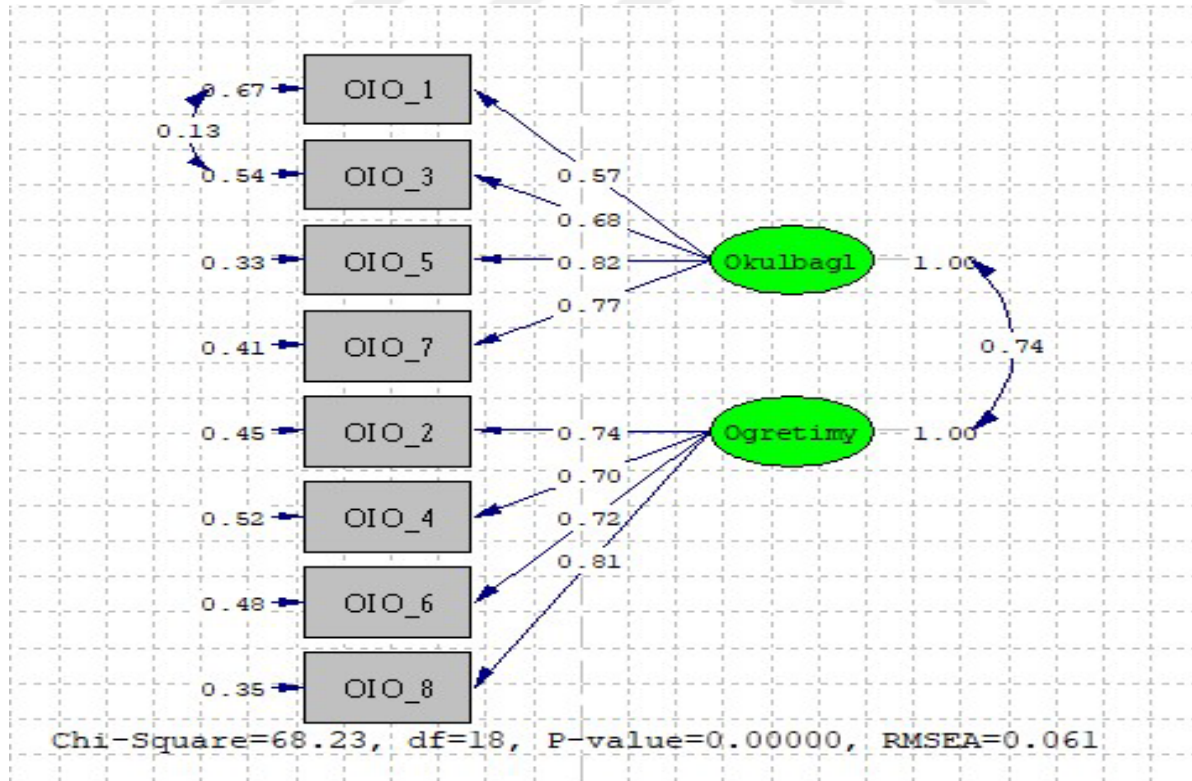
Uyum İndekslerine İlişkin Ölçütler

<i>Uyum indeksi</i>	<i>İyi değer</i>	<i>Kabul edilebilir değer</i>
<i>RMSEA</i>	≤.05	≤.08
<i>SRMR</i>	≤.05	≤.10
<i>NFI</i>	≥.95	≥.90
<i>CFI</i>	≥.97	≥.95
<i>IFI</i>	≥.95	≥.90
<i>GFI</i>	≥.95	≥.90
<i>AGFI</i>	≥.90	≥.85

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

Öğretmen İyi Oluş Ölçeği

Araştırmada, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini ölçmek amacıyla Renshaw, Long ve Cook (2015) tarafından geliştirilen Ergün ve Sezgin Nartgün (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen İyi Oluş Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ölçeğin iki boyutlu yapısının araştırma verileriyle uyumunu test etmek amacıyla DFA yapılmıştır. Öğretmen İyi Oluş Ölçeğinin 8 maddeden oluşan iki faktörlü yapısının geçerliliği analiz edilmiştir. Birinci düzey DFA sonucu bazı değerlerin iyi uyum göstermediğinden dolayı, öneriler doğrultusunda 1.-3. Maddeler arasında modifikasyon yapılmıştır. Yapılan DFA sonucunda uyum indeksi değerleri [RMSEA= .061, SRMR= .03, NFI= .99, CFI= .99, IFI=.99, GFI= .98 ve AGFI=.96] olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi değerlerinin genel olarak iyi uyum değerleri ortaya koyduğu, bu değerlerin kabul edilebilir olduğu ve bir model olarak doğrulandığı görülmektedir. Şekil 2’de ÖİÖÖ’ne ait yol diyagramı verilmiştir.



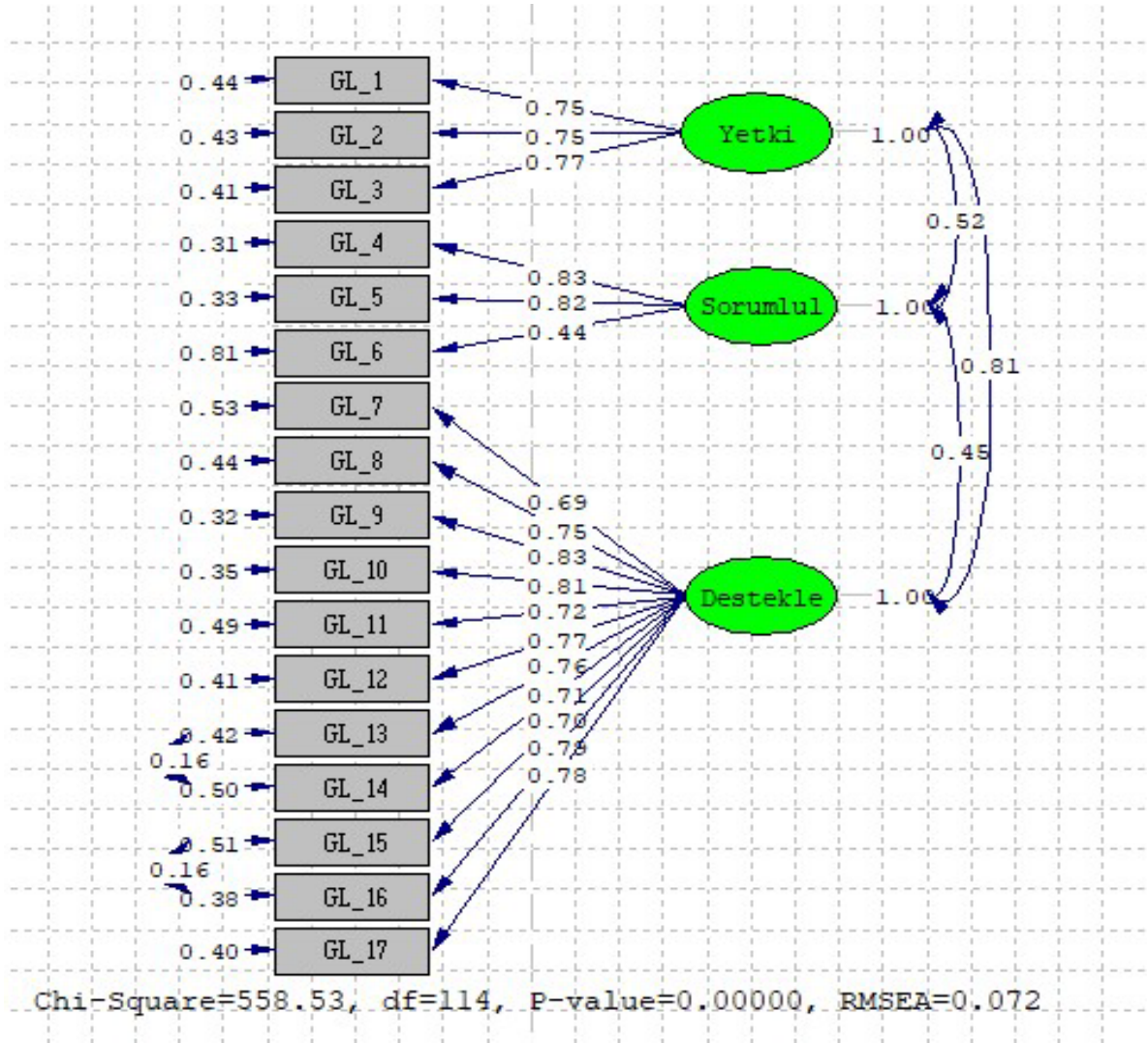
Şekil 2. ÖİÖÖ’ye ait yol diyagramından elde edilen “standart değerler”.

Şekil 2 incelendiğinde ÖİÖÖ'nün faktör yüklerinin ,57 ile ,82 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler maddelerin faktör yüklerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında 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 15,59 ile 24,88 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 ÖİÖÖ'nün iyi uyum gösterdiğine karar verilmiştir.

Güçlendirici Liderlik Ölçeği

Araştırmada, okul yöneticilerinin sergiledikleri güçlendirici liderlik davranışlarını ölçmek amacıyla Konczak, Stelly ve Trusty (2000) tarafından geliştirilen Konan ve Çelik (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Güçlendirici Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında ölçeğin üç boyutlu yapısının araştırma verileriyle uyumunu test etmek amacıyla DFA yapılmıştır. Güçlendirici Liderlik Ölçeğinin 17 maddeden oluşan üç faktörlü yapısının geçerliliği analiz edilmiştir. Birinci düzey DFA sonucu bazı değerlerin iyi uyum göstermediğinden dolayı, öneriler doğrultusunda 13.-14. ve 15.-16. maddeler arasında modifikasyon yapılmıştır. Güçlendirici Liderlik Ölçeğinin 17 maddeden oluşan 3 faktörlü yapısının genel olarak kabul edilebilir uyum değerleri ortaya koyduğu ve bir model olarak doğrulandığı görülmektedir. Uyum indeksi değerleri [RMSEA= .072, SRMR= .05, NFI= .98, CFI=.98, IFI= .98, GFI= .92 ve AGFI=.89] olarak hesaplanmıştır. Şekil 3'de GLÖ'ye ait Yol diyagramı gösterilmiştir.



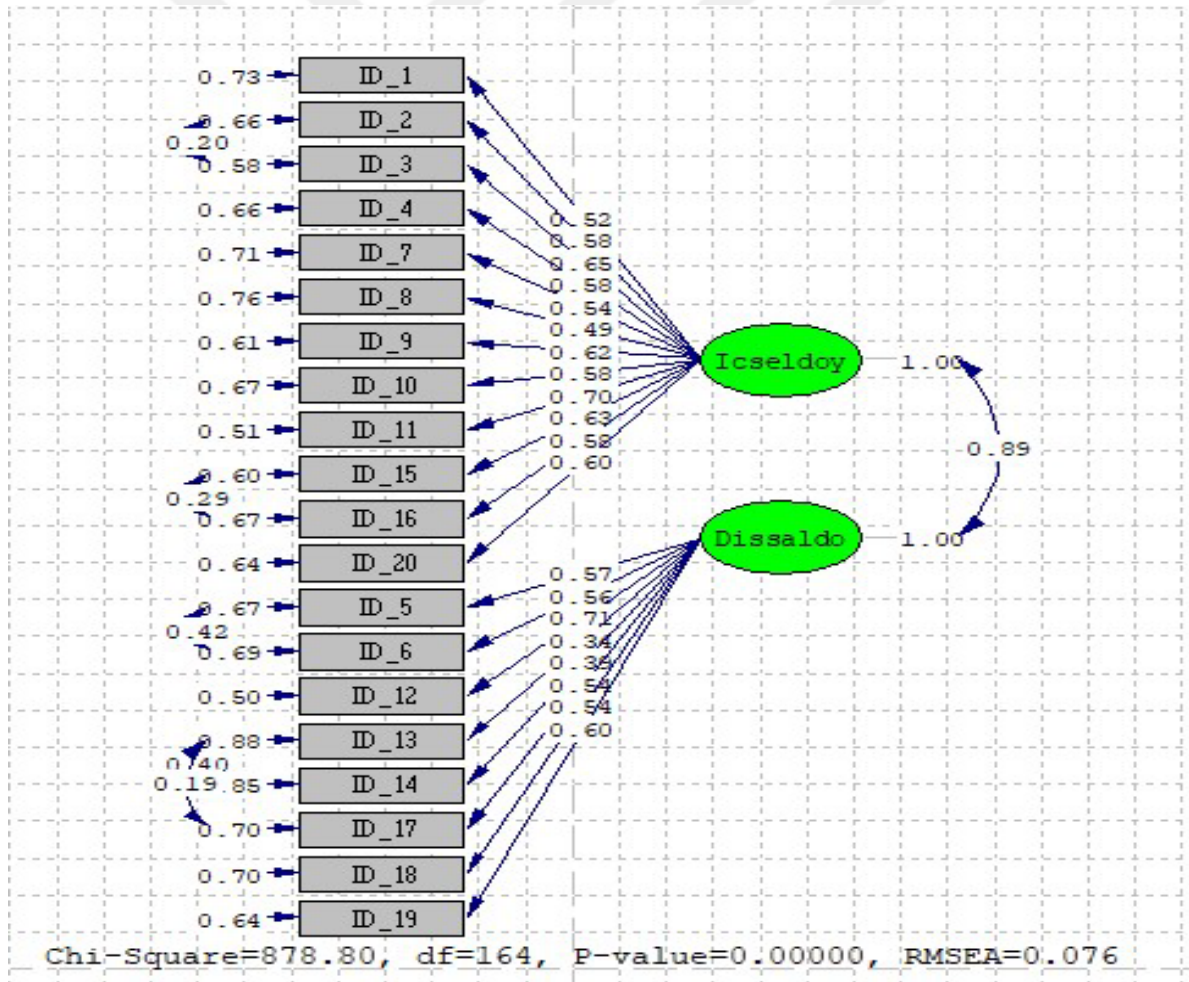
Şekil 3. GLÖ'ye ait yol diyagramından elde edilen “standart değerler”.

Şekil 3 incelendiğinde GLÖ'nün faktör yüklerinin ,44 ile ,83 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 11,40 ile 27,24 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 GLÖ'nün iyi uyum gösterdiğine karar verilmiştir.

Minnesota İş Doyum Ölçeği

Araştırmada, öğretmenlerin iş doyumlarını ölçmek amacıyla Weiss, Dawis, England ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilen ve Baycan (1985) tarafından Türkçeye uyarlanan “Minnesota İş Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında ölçeğin iki boyutlu yapısının araştırma verileriyle uyumunu test etmek amacıyla DFA yapılmıştır. Birinci düzey DFA sonucu bazı değerlerin iyi uyum göstermediğinden dolayı, öneriler doğrultusunda 2.-3., 15.-16., 5.-6. ve 13.-17. maddeler arasında modifikasyon yapılmıştır. Minnesota İş Doyumu Ölçeğinin 20 maddeden oluşan iki faktörlü yapısının geçerliliği analiz edilmiştir. Yapılan DFA sonucunda elde edilen yol diyagramı Şekil 4’te gösterilmiştir.

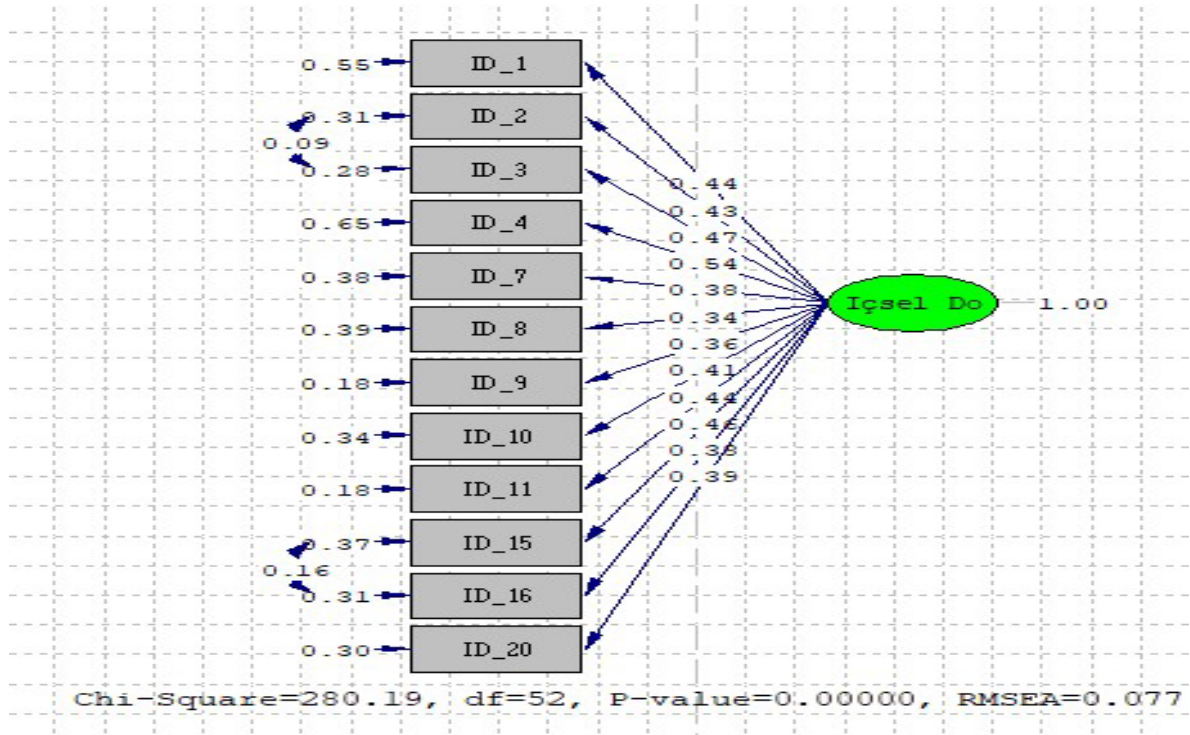


Şekil 4. MİDÖ’ye ait yol diyagramından elde edilen “standart değerler”.

MİDÖ'ye ait yol diyagramında faktörler arası korelasyonlar incelendiğinde, içsel doyum ile dışsal doyum arasında yüksek bir korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r = ,89$).

Kline'a (2011) göre, ,85 ve üzerindeki korelasyonlar gizil değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı göstergesi olarak kabul edilmiş; bundan dolayı bu çalışma için içsel doyum ile dışsal doyum arasında çoklu doğrusal bağlantı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgu, bu çalışmada yer alan bu iki boyut arasında örtüşme olduğunu belirten ölçek geliştiricilerinin argümanlarını desteklemektedir (Meyer, Stanley, Herscovitch & Topolnytsky, 2002). Bu nedenle bu çalışmada, çoklu doğrusallık problemini ortadan kaldırmak amacıyla ölçeğin dışsal doyum boyutu ölçekten çıkarılmış ve içsel doyum boyutu kullanılmıştır.

Ölçeğin tek boyutlu yapısının araştırma verileriyle uyumunu test etmek amacıyla DFA tekrarlanmıştır. Birinci düzey DFA sonucu bazı değerlerin iyi uyum göstermediğinden dolayı, öneriler doğrultusunda 2.-3. ve 15.-16. maddeler arasında modifikasyon yapılmıştır. Dışsal doyum boyutu olmadan Minnesota İş Doyumu Ölçeğinin 12 maddeden oluşan tek faktörlü yapısı için yapılan ikinci DFA sonucunun genel olarak iyi uyum değerleri ortaya koyduğu ve bir model olarak doğrulandığı görülmektedir. Uyum indeksi değerleri [RMSEA= .077, SRMR= .04, NFI= .96, CFI=.97, IFI= .97, GFI= .94 ve AGFI=.91] olarak hesaplanmıştır. Şekil 5'de MİDÖ'ye ait Yol diyagramı gösterilmiştir.



Şekil 5. MİDÖ'ye ait yol diyagramından elde edilen “standart değerler”.

Şekil 5 incelendiğinde MİDÖ'nün faktör yüklerinin ,34 ile ,54 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 13,10 ile 21,65 arasında değiştiği görülmüştür ($t > 2,56; p < .01$). Sonuç olarak DFA'dan elde edilen hem uyum indeks değerleri hem de t değerleri incelendiğinde, 12 madde ve tek faktörden oluşan MİDÖ'nün iyi uyum gösterdiğine karar verilmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan DFA'lardan elde edilen uyum değerleri Tablo 5'de sunulmaktadır.

Tablo 5

Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri

Ölçekler	RMSEA	SRMR	NFI	CFI	IFI	GFI	AGFI
ÖİÖÖ	.061	.03	.99	.99	.99	.98	.96
GLÖ	.072	.05	.98	.98	.98	.92	.89
MİDÖ	.077	.04	.96	.97	.97	.94	.91

Tablo 5 incelendiğinde araştırmada kullanılan ölçeklerin uyum değerlerinin gerekli ölçütleri karşıladığı ve kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer aldığı belirlenmiştir.

Nicel Veri Toplama Araçları Güvenilirlik Çalışmaları

Araştırma kapsamında kullanılan “Okul Müdürü Güçlendirici Liderlik Ölçeği”, “Öğretmen İyi Oluş Ölçeği” ve “Minnesota İş Doyumu Ölçeği” veri toplama araçlarına ait Cronbach’s Alpha değerleri (α) Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Ölçeklere Ait Güvenirlik Katsayıları

<i>Değişkenler</i>	<i>α</i>	<i>Madde sayısı</i>
Öğretmen İyi Oluş Ölçeği	0,87	8
Okul bağlılığı	0,81	4
Öğretim yeterliği	0,83	4
Güçlendirici Liderlik Ölçeği	0,93	17
Yetki verme	0,80	3
Sorumluluk	0,70	3
Destekleme	0,94	11
Minnesota İş Doyumu Ölçeği	0,90	19
İçsel doyum	0,86	12
Dışsal doyum	0,76	7

Öğretmen İyi Oluş Ölçeğine ilişkin Cronbach's Alpha değerleri sırasıyla okul bağlılığı alt boyutu için 0,81, öğretim yeterliği alt boyutu için 0,83 ve ölçeğin tamamı için 0,87 olarak hesaplanmıştır. GLÖ'nin alt boyutlarına ilişkin Cronbach's Alpha değerleri sırasıyla yetki verme alt boyutu için 0,80, sorumluluk alt boyutu için 0,70, destekleme alt boyutu için 0,94 ve ölçeğin tamamı için 0,93 olarak bulunmuştur. Minnesota İş Doyumu Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin Cronbach's Alpha değerleri sırasıyla işsel doyum alt boyutu için 0,86, dışsal doyum alt boyutu için 0,76 ve ölçeğin tamamı için 0,90 olarak bulunmuştur. Kullanılan bir ölçeğin güvenilir kabul edilmesi için Cronbach's Alpha değerinin 0,70 ve daha yüksek değere sahip olması gerektiği (Büyüköztürk, 2012) göz önüne alındığında kullanılan üç ölçeğin de ölçüm güvenilirliğine sahip olduğuna karar verilmiştir.

Nitel Araştırmanın Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları

Nitel çalışmalarda elde edilen sonuçların inandırıcılığını sağlamak için iç güvenilirlik, dış güvenilirlik, iç geçerlik ve dış geçerlik olmak üzere bu dört ölçüt kullanılmıştır. Nicel araştırmalarda kullanılan güvenilirlik yerine nitel araştırmalarda bu kavram yerine tutarlık kavramı önerilmektedir (Guba & Lincoln, 1982). Bu doğrultuda katılımcılarla yapılan görüşmeler benzer yaklaşımlarla yapılmaya çalışılmıştır ve araştırma doğrultusunda alınan notlar, raporlar ve çıkarımlar saklanmak üzere araştırmacı tarafından betimlenerek muhafaza edilmiştir. Araştırma sonucuna ulaşılırken takip edilen sürecin üzerinde çalışılan gerçekliği ortaya çıkarma yeterliği iç geçerliği; ulaşılan sonuçların benzer ortamlara ya da gruplara aktarılabilirliğini dış geçerlik; diğer araştırmacıların aynı veri ile aynı sonuçlara ulaşip ulaşamayacağı iç güvenilirlik; elde edilen araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceği dış güvenilirliği göstermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Nitel veri toplama aracının iç geçerliği için araştırmacı tarafından, katılımcının teyidi yoluyla katılımcılarla birlikte yapılan görüşmelerin özetlerinin katılımcılarla paylaşarak bunların doğruluğuna yönelik görüşleri istenmiştir. Nitel veri toplama aracının

dış geçerliği doğrultusunda katılımcılara araştırma kapsamında sorulan sorularda yer alan kavramlar ve değişkenlerle ilgili gerekli açıklamalar ayrıntılı olarak araştırmacı tarafından yapılmıştır. Böylece araştırmanın genellenebilirliği sağlanılmaya çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması

Nicel verilerin toplanması süreci öncesinde, “Öğretmen İyi Oluş Ölçeği”, “Güçlendirici Liderlik Ölçeği” ve “Minnesota İş Doyum Ölçeği” için ölçekleri uyarlayan yazarlardan e-posta yoluyla gerekli izinler alınmıştır (Ek:1). Ölçeklere, araştırma için hazırlanan “Demografik Bilgiler” bölümü eklenmiştir. Ardından Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği kuruluna etik uygunluk için başvuruda bulunulmuş ve etik uygunluk izni alınmıştır (Ek:2). Etik uygunluk onayı alındıktan sonra Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli yasal izin alınmıştır (Ek:3). 26-28 Temmuz 2023 tarihlerinde okul müdürlerinin büyük bir kısmının yer değişikliği yapması nedeniyle birçok okulun okul müdürü değişmiştir. Yer değişikliği yapmayan okul müdürlerinin listesi Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır (Ek:4). Araştırma kapsamında, öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarını sağlıklı bir şekilde değerlendirebilmesi için bulundukları kurumlarda 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılı itibari ile en az bir yıldır görev yaptıkları belirlenen okul müdürlüklerinde görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine araştırma anketi (Ek:5) uygulanmıştır.

Nitel verilerin toplanması araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme aracılığıyla yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formu (Ek:6) aracılığıyla 8 ilkokul ve 7 ortaokul öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırmada kullanılan nicel ve nitel analiz işlemlerine yer verilmektedir.

Nicel Verilerin İşlenmesi ve Analizi

Araştırma kapsamında 820 öğretmene anket uygulanmıştır. 16 katılımcının anketlerini özensiz doldurması nedeniyle anketleri veri setine dahil edilmemiştir. Elde edilen 804 anket verisi SPSS programına işlenmiştir. Kayıp değer analizi yapılmadan önce veriler, tanımlayıcı istatistikler kullanılarak yanlış ve aşırı girilen verileri tespit etmek için taranmıştır. Veri setine yanlış ve aşırı girilen veri olmadığı tespit edilmiştir. Büyük veri setinde, elde edilen verilerin %5'inin altında seçkisiz bir düzende birkaç veri noktası eksikse, eksik değerleri ele almaya yönelik veriyi silme, en çok cevaplanan seçeneğin atanması ve eksik olan verileri tahmin etme işlemleri uygulanabilir (Tabachnick & Fidell, 2013). Veri setinde kayıp değerler %5'in altında olduğu tespit edilmiştir. Kayıp verilerin seçkisiz (rastgele) dağılıp dağılmadığını anlamak için veri setindeki değişkenler, kayıp veri içermeyen ve kayıp veri içeren olmak üzere gruplandırılmıştır. Bu iki grup arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla “t-testi” yapılmıştır. Yapılan “t-testi” sonucunda anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Anlamlı bir farklılığın olmaması kayıp verilerin seçkisiz (rastgele) dağıldığını gösterir (Alpar, 2011). Araştırma kapsamında elde edilen 804 ölçeğin kayıp verilerinin %5'in üzerinde olmaması ve belirli bir örüntüye sahip olmaması, nedeniyle kayıp veriler içeren boş maddelere EM algoritması yoluyla atama yapılmıştır. Böylece 804 anketle ilk analizler yapılmaya başlanmıştır. 804 veriye ait mahalanobis uzaklıkları ve z puanları hesaplanmıştır. $N < 1000$ için $p = 0.001$ anlamlılık düzeyine göre χ^2 tablo değerinin üzerinde tespit edilen Mahalanobis değerleri ile Z puanları +3 ve -3 aralığından büyük değerler uç değer olarak belirlenen 56 ölçek veri setinden çıkarılmıştır. Veri setinde kayıp veri ve uç değer bulunmaması koşulunu sağlayan 748 ölçek ile analizlere devam edilmiştir.

Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin tek değişkenli normal dağılım gösterme durumları çarpıklık ve basıklık değerleri esas alınarak değerlendirilmiştir. Ölçeklere ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Ölçeklere Ait Normallik Testi Sonuçları

<i>Ölçek ve Boyutları</i>	<i>Çarpıklık Değeri</i>	<i>Basıklık Değeri</i>
Öğretmen İyi Oluş Ölçeği	-0,312	-0,859
Okul bağlılığı	-0,595	-0,498
Öğretim yeterliği	-0,352	-0,762
Güçlendirici Liderlik Ölçeği	-0,256	-0,823
Yetki verme	-0,389	-1,184
Sorumluluk	-0,188	-0,602
Destekleme	-0,407	-0,676
Minnesota İş Doyumu Ölçeği		
İçsel doyum	-0,016	-0,578

Tablo 7 incelendiğinde GLÖ, ÖİÖ ve MİDÖ'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 sorunu 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 Tablo 8'de Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları ile incelenmiştir.

Tablo 8

Öznel İyi Oluş, Güçlendirici Liderlik ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	$\bar{X}$	SS	1	2	3	4	5	6
1. Okul bağlılığı	3,45 ^a	0,50	-	,598**	,479**	,243**	,455**	,359**
2. Öğretim yeterliği	3,36 ^a	0,49		-	,376**	,265**	,342**	,422**
3. Yetki verme	4,52 ^b	0,47			-	,414**	,700**	,341**
4. Sorumluluk	4,38 ^b	0,56				-	,375**	,266**
5. Destekleme	4,33 ^b	0,54					-	,377**
6. İçsel doyum	4,18 ^c	0,46						-

** $p < .01$ ^aÖlçek değeri 1= Neredeyse Hiçbir Zaman, 4= Neredeyse Her Zaman^bÖlçek değeri 1= Hiçbir Zaman, 5=Her Zaman^cÖlçek değeri 1=Hiç Memnun Değilim, 5= Çok Memnunum

Bağımsız değişkenler (güçlendirici liderlik, iş doyum) 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) ve Durbin Watson değerleri belirlenmiştir. Veri setinde var olan bağımsız değişkenler için tolerans değerleri (TV) ,480 - ,833 aralığında olduğu 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 değerleri 1,20 – 2,085 aralığındadır. Bununla birlikte, bağımsız değişkenlere ait artık terimlerin korelasyon 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 $d = 1,81$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre, artık terimlerin sorun oluşturacak bir korelasyona sahip olmadığı belirtilebilir. Gerçekleştirilen analizler ile elde edilen

tolerans değeri (TV), varyans artış faktörünün (VIF) ve Durbin-Watson testinin sonuçları, veri setinde bağımsız değişkenler arasında çoklu eş doğrusallık sorunun bulunmadığı göstermektedir.

Verilerin Analiz Teknikleri ve Verilerin Değerlendirilmesi

Verilerin istatistiksel analizleri SPSS 27 ve Lisrel, 8.8 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 ve MİDÖ 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, OMGLÖ’ne ve MİDÖ’ne ilişkin ifadeler, 1,00-1,80 arası “hiçbir zaman/hiç memnun değilim”, 1,81-2,60 arası “nadiren/memnun değilim”, 2,61-3,40 arası “ara sıra/kararsızım”, 3,41-4,20 arası “çoğu zaman/memnunum” ve 4,21-5,00 arası “her zaman/çok memnunum” biçiminde ele alınmıştır. ÖÖİÖ ölçeği 4’lü Likert tipinde olması sebebiyle ölçek aralığı 0,75 (4-1=3, 3/4=0,75) olarak hesaplanmıştır. ÖİÖÖ’ne ilişkin ifadeler, 1,00-1,75 arası “neredeyse hiçbir zaman”, 1,76-2,50 arası “bazen”, 2,51-3,25 arası “sık sık” ve 3,26-4,00 arası “neredeyse her zaman” biçiminde ele alınmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki yordayıcılık gücünün belirlenmesi için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Cinsiyet, medeni hal ve kurum türü değişkenleri kategorik değişkenler olması nedeniyle veri analizinde kukla (dummy) değişken olarak ele alınmıştır. Hiyerarşik regresyon analizinde Tip-I hatayı kontrol altına almak amacıyla bonferroni düzeltmesi yapılmıştır.

$$\alpha_{\text{düzeltilmiş}} = \frac{\alpha_{\text{orijinal}}}{n}$$

$$\alpha_{\text{düzeltilmiş}} = \frac{0,05}{4} = 0,0125$$

Bu doğrultuda yeni anlamlılık düzeyi olarak ,0125 baz alınmıştır.

Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verilerinin analizi yapılabilmesi amacıyla elde edilen ses kayıtları transkript edilmiştir. Ses kayıtlarının araştırmacıyla katılımcı arasında gerçekleşen konuşmaların kelimesi kelimesine yazıya aktararak analize hazırlanmasına transkript denir (Agarwal, 2019). Araştırmanın elde edilen nitel verileri üzerinden tematik analiz gerçekleştirilmiştir. Tematik analiz, nitel bilginin sistematik kodlanmasıyla geniş veri kümelerinin analizini kolaylaştıran bir analiz tekniğidir. Bu analiz yapılırken tümdengelimsel veya tümevarımsal yol izlenebileceği gibi her iki teknik bir arada da kullanılabilir. Her iki tekniğin beraber kullanımı verilerin kategorilere ayrılmasını ve bulguların yorumlanmasını kolaylaştırmaktadır (Boyatzis, 1998; Fife & Gossner, 2024).

Yapılan bu araştırmada öncelikli olarak nicel araştırmanın yapılması ve daha sonrasında nitel araştırma yapılmış olması, araştırma konusunun önceden belirlenmiş olması ve görüşme sorularının da bu bulgulara dayalı olarak hazırlanması nedeniyle tümdengelimsel yöntem kullanılmakla birlikte farklı temaların da oluşmasına neden olabilecek bilgilerin ve boyutların çıkma ihtimaline karşı tümevarımsal yöntem de kullanılmıştır. Yapılan nitel analizde nicel bulgular doğrultusunda  ne çıkma olasılığı yüksek olan kategoriler ve temalar yazılmıştır. Sonraki süreçte derinlemesine okumalar yapılmış ve bu okumalar doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur. Birbirine benzer kodlar bir araya getirilmeye çalışılarak kavramlar arası bağlantı kurulmaya çalışılmıştır. Birbirine benzer boyutlar birleştirilerek kategorilere yerleştirilmiştir. Elde edilen kodlar içerdikleri anlamlara göre yerleştirildikleri kategorilerde düzenlemeler yapılmıştır. Tümdengelimsel teknik ile oluşturulan kategorilere atanamayan kodlar için yeni kategoriler oluşturulmuştur. Ulaşılan kategorilerin temalara yönelik bağlantıları incelenmiştir. Verilerin analizi sürecinde konunun farklı yönlerden incelenebilmesi ve araştırmanın güvenirliliği için iki eğitim yönetimi uzmanı tarafından nitel veriler ayrı ayrı kodlanmıştır.    nc  bir eğitim yönetimi

uzmanı tarafından da kodlamalar arası uzlaşma sağlanmıştır. Oluşan kodlar üzerinde tartışılarak hangi temalar ve kategoriler altında yer alacağına karar verilmiştir.

Karma yöntem araştırmalarda nicel ve nitel araştırmaların bir arada kullanılmaktadır. Bu yöntem araştırma konusunun kapsamlı ve derinlemesine anlamlandırılması amacıyla farklı veri toplama tekniklerini birleştirir. Bu yöntemle hem istatistiksel genelleme yapılabilirken hem de bireyin deneyimlerinden ayrıntılı bilgiler elde edilebilir. Bu yöntem araştırma süresince güçlü ve zayıf yönlerin dengelenmesiyle daha güvenilir sonuçlar sunar (Creswell & Clark, 2018). Yöntemlerden birinde ortaya çıkan eksikler bir diğer yöntemle giderilmiş olur (Creswell, 2003). Yöntem çeşitliliği nedeniyle bir yöntem ile elde edilen bilgilerin diğer yöntemle karşılaştırılabilir ve böylece araştırma sonuçlarına ait doğruluk düzeyinin artırılması sağlanmaktadır (Holloway & Wheeler, 1996). Böylece farklı iki yöntemle elde edilen bilgiler aynı evren içerisinden doğrulanmış olur. Bu araştırmada da öncelikli olarak nicel veriler toplanarak analizleri yapılmış, daha sonrasında elde edilen bulgular doğrultusunda görüşme formu hazırlanarak veriler elde edilmiştir. Elde edilen bulgular karşılaştırılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümde sırasıyla nicel bulgularına ve nitel bulgularına yer verilmiştir.

Nicel Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri nasıldır?”dır. Bu doğrultuda öğretmenlerin öznel iyi oluşunu belirlemek amacıyla betimsel analiz yapılmış elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşuna Yönelik Öğretmen Algılarının Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	En küçük değer	En büyük değer	$\bar{X}$	SS	Değer
Öğretmen Öznel İyi Oluşu	2,13	4,00	3,42	0,45	Neredeyse her zaman
1. Okul bağlılığı	2,00	4,00	3,45	0,50	Neredeyse her zaman
2. Öğretim yeterliği	2,00	4,00	3,39	0,49	Neredeyse her zaman

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına yönelik görüşlerinin puan ortalamasının 3,42/4,00 ($SS=,45$) olduğu görülmektedir. Bu durumdan öğretmenlerin öznel iyi oluş davranışını neredeyse her zaman sergiledikleri sonucuna varılabilir. Bununla birlikte ölçeğe ait alt puanların en yüksek ortalamanın okul bağlılığı ($\bar{X} = 3,45$, neredeyse her zaman), en düşük ortalamanın ise öğretim yeterliği ($\bar{X} = 3,39$, neredeyse her zaman) boyutunda olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenler okula bağlılığına ve öğretim yeterliğine sahip olduklarını düşünmektedirler.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışları sergileme düzeyine ilişkin öğretmen algıları nasıldır?”dır. Bu doğrultuda öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışlarını sergileme düzeyini belirlemek amacıyla betimsel analiz yapılmış elde edilen bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Okul Yöneticilerinin Güçlendirici Liderlik Davranışlarına Yönelik Öğretmen Algılarının Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	En küçük değer	En büyük değer	$\bar{X}$	SS	Düzey
Güçlendirici Liderlik	3,06	5,00	4,37	0,47	Her zaman
1. Yetki verme	3,33	5,00	4,52	0,47	Her zaman
2. Sorumluluk	2,50	5,00	4,38	0,56	Her zaman
3. Destekleme	2,82	5,00	4,33	0,54	Her zaman

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinin puan ortalamasının 4,37/5,00 ($SS=0,46$) olduğu görülmektedir. Bu durumdan öğretmenlerin okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışlarını her zaman sergiledikleri sonucuna varılabilir. Bununla birlikte ölçeğe ait alt puanların en yüksek ortalamanın yetki verme ($\bar{X} = 4,52$, her zaman), en düşük ortalamanın ise destekleme ($\bar{X} = 4,33$, her zaman) boyutunda olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenler okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışlarını yetki verme boyutunda en fazla sergilediklerini, destekleme boyutunda ise en az sergilediklerini düşünmektedirler.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri nasıldır?”dır. Bu doğrultuda öğretmenlerin iş doyumunu belirlemek amacıyla betimsel analiz yapılmış elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Öğretmenlerin İş Doyumuna Yönelik Betimsel İstatistikler

Değişkenler	En küçük değer	En büyük değer	$\bar{X}$	SS	Değer
Öğretmen İş Doyumu					
İçsel doyum	2,92	5,00	4,18	0,46	Memnun

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin iş doyumuna yönelik içsel doyumlarından ($\bar{X}=4,18$, memnun) memnun oldukları görülmektedir. Buna göre öğretmenler iş doyumlarından memnun olduklarını düşünmektedirler.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışları iş doyumunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışlarının iş doyumuna üzerindeki yordayıcılık etkisini belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmış elde edilen bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Yetki Verme, Sorumluluk, Destekleme Değişkenlerine Göre İçsel Doyumun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh	β	t	p	İkili r
Sabit	2,298	,164		14,017	,000	
Yetki verme	,111	,047	,113	2,345	,019	,086
Sorumluluk	,103	,031	,125	3,374	,000	,123
Destekleme	,214	,040	,251	5,319	,000	,191

$$R=,408; R^2=,167; F=49,625; p=.000$$

Tablo 12’de yer alan regresyon analizi sonuçlarına göre; okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışları, öğretmenlerin iş doyumuna üzerinde anlamlı ve pozitif bir yordayıcı

etkiye sahiptir. Analiz sonuçları; yetki verme, sorumluluk ve destekleme ile birlikte, öğretmenlerin içsel doyum puanları ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=,408$; $R^2=,167$; $F=49,625$; $p=.000$). Yetki verme, sorumluluk ve destekleme birlikte, içsel doyum değişkenindeki toplam varyansın %17'sini açıklamaktadır. Okul yöneticisinin sadece kendi yönetsel davranış modelini dönüştürerek böylesine belirgin, ölçülebilir ve anlamlı bir etki oluşturabilmesi, okulda liderliğin gücüne ve dönüştürücü kapasitesine işaret eden göstergelerden biridir.

Öğretmenlerin psikolojik ihtiyaçlarına cevap veren, ona hata yapma lüksü tanıyan, mesleki vizyonunu genişleten ve bürokratik engellere karşı kalkan olan “Destekleme” boyutu modelin en ağır basan ve en güçlü yordayıcısıdır. Bu veriler bizlere öğretmenin ancak duygusal olarak güvende hissettiği, kurumuna aidiyet duyduğu ve yöneticisi tarafından desteklendiğini bildiği, kendisine verilen sorumluluklardan ve yönetsel yetkilerden iş doyumunu alabilmektedir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışlarını sergileyerek öğretmenleri desteklemesi önemlidir. Fakat öğretmenlerin içsel doyumunu çok daha kişisel ve çok boyutlu bir kavramdır.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “Bireysel değişkenler, örgütsel değişkenler ve öğretmen iş doyumunu kontrol edildikten sonra; okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışları, öğretmenlerin öznel iyi oluşunun anlamlı yordayıcısı mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmen iş doyumunun ve okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmen öznel iyi oluşunun üzerindeki yordayıcılık etkisini belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

İçsel Doyum, Yetki Verme, Sorumluluk ve Desteklemenin Okul Bağlılığı Üzerindeki Etkisi

Yordayıcı Değişkenler	Okul Bağlılığı							
	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	β	t	β	t	β	t	β	t
<i>Model 1</i>								
Yaş	-,045	-,415	-,035	-,326	-,135	-1,340	-,103	-1,124
Cinsiyet	,047	1,251	,049	1,283	,016	,440	,001	,030
Medeni hal	,010	,256	,008	,221	-,016	-,467	-,030	-,942
Mesleki kıdem	,104	,967	,099	,910	,192	1,874	,161	1,733
<i>Model 2</i>								
Öğretmen sayısı			-,225	-1,941	-,248*	-2,299	-,220*	-2,234
Öğrenci sayısı			,240*	2,184	,251*	2,445	,232*	2,482
Okul kademesi			,051	1,052	,052	1,151	,042	1,029
<i>Model 3</i>								
İçsel doyum					,363***	10,552	,196***	5,780
<i>Model 4</i>								
Yetki verme							,286***	6,355
Sorumluluk							,016	,465
Destekleme							,174***	3,892
R^2	,007		,014		,143		,302	
R^2 Düzeltilmiş	,002		,005		,134		,292	
F (Değişim)	1,374		1,631		111,341***		55,892***	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 13 incelendiğinde; araştırmanın temel problemi doğrultusunda, okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışları ve öğretmenlerin içsel iş doyumunun, öğretmen öznel iyi oluşu (okul bağlılığı) üzerindeki yordayıcılık etkisini belirlemek amacıyla dört aşamalı bir hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Söz konusu modele eşzamanlı olarak dahil edilen çok sayıdaki yordayıcı değişkenin, istatistiksel değerlendirmeler sırasında Tip I hataya yol açma riski göz önünde bulundurularak, sahte pozitif bulguları önlemek ve bulguların istatistiksel kanıt gücünü maksimize etmek amacıyla kısmi regresyon katsayılarının anlamlılık testlerinde Bonferroni düzeltmesi (Bonferroni correction) yapılmıştır. Bağımsız

değişkenlerin anlamlılıkları, klasik α değeri yerine bu katı eşik değere (,0125) göre yeniden değerlendirilmiştir.

Bonferroni düzeltmesi işlemi sonrasında elde edilen nihai bulgular incelendiğinde, Model 1’de yer alan bireysel değişkenler incelendiğinde yaş ($\beta=-,045$, $t(748)=-,415$, $p>.05$), cinsiyet ($\beta=,047$, $t(748)=1,251$, $p>.05$), medeni hal ($\beta=,010$, $t(748)=,256$, $p>.05$), ve mesleki kıdem ($\beta=,104$, $t(748)=,967$, $p>.05$) değişkenlerinin okul bağlılığı boyutunu anlamlı yordamadığı görülmektedir.

Model 2 incelendiğinde bireysel değişkenlerin kontrol altına alınması ile öğretmen sayısı ($\beta=-,225$, $t(748)=-1,941$, $p>.05$) ve okul kademesi ($\beta=,051$, $t(748)=1,052$, $p>.05$) değişkenlerinin okul bağlılığını anlamlı yordamadığı görülmektedir. İstatistiksel olarak geleneksel sınırdan anlamlı görünen öğrenci sayısı ($\beta=,240$, $t(748)=2,184$, $p<.05$) değişkeninin okul bağlılığı üzerindeki yordayıcı etkisinin, yeni eşik değerin ($p<.0125$) üzerinde kalarak anlamlılığını yitirdiği tespit edilmiştir. Söz konusu değişkenlerin yordayıcı gücünün istatistiksel gürültü olduğu tespit edilmiştir.

Model 3 incelendiğinde bireysel ve örgütsel değişkenlerin kontrol altına alınması ile içsel doyum okul bağlılığı boyutuna ilişkin toplam varyansın % 14 kadarını açıkladığı görülmektedir ($R^2=,143$; $F(\text{değişim})=111,341$, $p<.001$). Model 3’te bireysel ve örgütsel değişkenlerin kontrol altına alınması ile içsel doyum ($\beta=,363$, $t(748)=10,552$, $p<.001$) değişkeninin okul bağlılığı üzerinde yüksek pozitif etkisini olduğu görülmüştür.

Model 4 incelendiğinde; yöneticilerin güçlendirici liderlik davranışlarından yetki verme ($\beta=,286$, $t(748)=6,355$, $p<.001$) ve destekleme ($\beta=,174$, $t(748)=3,892$, $p<.001$) davranışlarının okul bağlılığının pozitif ve istatistiksel açıdan yüksek derecede anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Sorumluluk verme davranışının bağımlı değişken üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir belirleyiciliği bulunmadığı tespit edilmiştir ($\beta=,016$, $t(748)=0,465$, $p>.05$). Model 4’ün varyansın toplamda %30’unu açıkladığı ve model genelindeki uyumun yüksek düzeyde anlamlı olduğu saptanmıştır ($R^2=,302$; $F(\text{değişim})=55,892$, $p<.001$). Yapılan analiz sonuçlarına göre model 1 ve model 2’nin okul

bağlılığı boyutunu anlamlı yordamadığı fakat model 3 ve model 4'ün anlamlı yordadığı görülmektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde bireysel değişkenler (yaş, cinsiyet, medeni durum, kıdem) ve örgütsel değişkenler (öğretmen sayısı, öğrenci sayısı ve okul kademesi) hiçbir modelde anlamlı yordayıcı değildir. Bu durum, okul bağlılığının doğuştan gelen veya zamanla biriken demografik özelliklerle değil, örgütsel yönetsel pratiklerle şekillendiğini gösterebilir.

Öğretmenin mesleğin kendisinden aldığı kişisel haz (içsel doyum) okul bağlılığını doğrudan etkileyen bağımsız bir faktördür. Güçlendirici liderliğin alt boyutlarından yetki verme ve destekleme okul bağlılığını artırırken, sorumluluk boyutunun anlamsız kalması tesadüf değildir. Yöneticiler öğretmenlere sadece “görev ve sorumluluk” yüklediğinde (yetki devri yapmadan ve desteklemeden) öğretmenin okula bağlılığı artmamaktadır. Öğretmen, inisiyatif alabildiği (yetki) ve arkasında müdürünü hissettiği (destek) zaman okula bağlanır.

Gerçekleştirilen diğer hiyerarşik regresyon analizinde öznel iyi oluşun bir diğer boyutu olan öğretim yeterliğine bireysel değişkenlerin, örgütsel değişkenlerinin, içsel doyumun, yetki verme, sorumluluk ve desteklemenin etkisi incelenmiş olup Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

İçsel Doyum, Yetki Verme, Sorumluluk ve Desteklemenin Öğretim Yeterliği Üzerindeki Etkisi

Yordayıcı Değişkenler	Öğretim Yeterliği							
	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	β	t	β	t	β	t	β	t
<i>Model 1</i>								
Yaş	-,136	-1,263	-,110	-1,018	-,227*	-2,325	-,218*	-2,322
Cinsiyet	,042	1,119	,049	1,293	,010	,294	,007	,225
Medeni hal	,034	,892	,039	1,040	,010	,293	,000	-,005
Mesleki kıdem	,196	1,824	,151	1,383	,259**	2,619	,252**	2,645
<i>Model 2</i>								
Öğretmen sayısı			-,034	-,292	-,062	-,588	-,057	-,568
Öğrenci sayısı			,112	1,020	,125	1,253	,126	1,312
Okul kademesi			-,036	-,757	-,035	-,808	-,041	-,991
<i>Model 3</i>								
İçsel doyum					,427***	12,824	,319***	9,144
<i>Model 4</i>								
Yetki verme							,206***	4,459
Sorumluluk							,087*	2,435
Destekleme							,042	,911
R^2	,010		,018		,196		,265	
R^2 Düzeltilmiş	,004		,008		,188		,254	
F (değişim)	1,820		1,979		164,454***		23,050***	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 14 incelendiğinde; araştırmanın temel problemi doğrultusunda, okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışları ve öğretmenlerin içsel iş doyumunun, öğretmen öznel iyi oluşu (öğretim yeterliği) üzerindeki yordayıcılık etkisini belirlemek amacıyla dört aşamalı bir hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Söz konusu modele eşzamanlı olarak dahil edilen çok sayıdaki yordayıcı değişkenin, istatistiksel değerlendirmeler sırasında Tip I hataya yol açma riski göz önünde bulundurularak, sahte pozitif bulguları önlemek ve bulguların istatistiksel kanıt gücünü maksimize etmek amacıyla kısmi regresyon katsayılarının anlamlılık testlerinde Bonferroni düzeltmesi (Bonferroni correction)

yapılmıştır. Bağımsız değişkenlerin anlamlılıkları, klasik α değeri yerine bu katı eşik değere (,0125) göre yeniden değerlendirilmiştir.

Bonferroni düzeltmesi işlemi sonrasında elde edilen nihai bulgular incelendiğinde, Model 1’de yer alan bireysel değişkenler incelendiğinde yaş ($\beta=-,136$, $t(748)=-1,263$, $p>.05$), cinsiyet ($\beta=,042$, $t(748)=1,119$, $p>.05$), medeni hal ($\beta=,034$, $t(748)=,892$, $p>.05$) ve mesleki kıdem ($\beta=,196$, $t(748)=1,824$, $p>.05$) değişkenlerinin öğretim yeterliği boyutunu anlamlı yordamadığı görülmektedir.

Model 2 incelendiğinde bireysel değişkenlerin kontrol altına alınması ile öğretmen sayısı ($\beta=-,034$, $t(748)=-,292$, $p>.05$), öğrenci sayısı ($\beta=,112$, $t(748)=1,020$, $p>.05$) ve okul kademesi ($\beta=-,036$, $t(748)=-,757$, $p>.05$) değişkenlerinin öğretim yeterliğini anlamlı yordamadığı görülmektedir.

Model 3 incelendiğinde bireysel ve örgütsel değişkenlerin kontrol altına alınması ile içsel doyum öğretim yeterliği boyutuna ilişkin toplam varyansın % 20 kadarını açıkladığı görülmektedir ($R^2=,196$; $F(\text{değişim})=164,454$, $p<.001$). Model 3’te bireysel ve örgütsel değişkenlerin kontrol altına alınması ile içsel doyum ($\beta=,427$, $t(748)=12,824$, $p<.001$) değişkeninin öğretim yeterliği üzerinde yüksek pozitif etkisini olduğu görülmüştür.

Model 4 incelendiğinde; yöneticilerin güçlendirici liderlik davranışlarından yetki verme ($\beta=,206$, $t(748)=4,459$, $p<.001$) ve sorumluluk ($\beta=,087$, $t(748)=2,435$, $p<.001$) davranışlarının okul bağlılığının pozitif ve istatistiksel açıdan yüksek derecede anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Destekleme davranışının bağımlı değişken üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir belirleyiciliği bulunmadığı tespit edilmiştir ($\beta=,042$, $t(748)=,911$, $p>.05$). Model 4’ün varyansın toplamda %27’sini açıkladığı ve model genelindeki uyumun yüksek düzeyde anlamlı olduğu saptanmıştır ($R^2=,265$; $F(\text{değişim})=23,050$, $p<.001$). Yapılan analiz sonuçlarına göre model 1 ve model 2’nin okul öğretim yeterliği boyutunu anlamlı yordamadığı fakat model 3 ve model 4’ün anlamlı yordadığı görülmektedir.

Bireysel değişkenlerin ve örgütsel değişkenlerin öğretim yeterliğini yordamada başarısız olması, “öz-yeterlik” kavramının doğası ile doğrudan ilişkilidir. Sosyal Bilişsel Kurama göre, öz-yeterlik inancının yaşın ilerlemesiyle, cinsiyetle veya bir kurumda geçirilen yılların salt niceliğiyle kendiliğinden oluşan durağan bir özellik değildir. Okul mevcudu veya kademesi gibi değişkenlerin de yordayıcı olmaması, öğretmenlerin mesleki inanęlarının fiziksel yapılardan ziyade algılanan “sosyal ve psikolojik iklimden” beslendiğini göstermektedir.

Öğretmenler mesleklerinin dışsal donanımlarından ziyade, mesleğin içsel yapısından doyum sağladıklarında, öğretim yeterlikleri artmaktadır. Öğretmenlerin öğretim yeterliği dışarıdan verilen ödüllerle değil, işin ruhundan aldıkları içsel doygunlukla şekillenmektedir.

Yetki verme, içsel doyumdan sonra öğretim yeterliğini yordayan en güçlü ikinci değişken olarak öne çıkmaktadır. Öğretmen, müdürden aldığı yetki ile sınıfında yeni bir öğretim tekniği denediğinde ve bu tekniğin öğrenci üzerindeki olumlu sonuçlarını doğrudan gözlemlediğinde, kendi yeterliğine olan inancı yükselebilmektedir. Yetkinin öğretmenlerde olması, onlara öğrenme ve gelişim döngüsünü bizzat yönetme fırsatı sunar.

Modele pozitif ve anlamlı katkı sağlayan ikinci alt boyut ise “sorumluluk” olmuştur. Sorumluluk, öğretmeni edilgen bir uygulayıcı pozisyonundan çıkararak okulun akademik ve sosyal hedeflerinin aktif bir öznesi haline dönüştürür. Sorumluluk, özerkliğin bir başboşluk veya koordinasyon eksikliği yaratmasını engelleyen, çalışanın içsel kontrol mekanizmasını devreye sokan kilit bir unsurdur.

Çalışma bulgularında yetki vermenin katsayısının sorumluluğa kıyasla daha yüksek olması, eğitim örgütlerinin doğası gereği dikkat çekicidir. Öğretmenler halihazırda mesleki etik ve sınıf içi denetimler sebebiyle yoğun bir sorumluluk hissi altındadırlar. Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları temel eksiklik çoğu zaman “sorumluluk” değil, bu sorumluluğu layıkıyla yerine getirebilecekleri “yetki ve özerkliğin” kendilerine verilmemesidir. Analiz

sonuçları, öğretmenin öğretim stratejilerini uygulama yeterliği inancının, yöneticiden gelen somut yetki devriyle ivme kazandığını istatistiksel olarak ispatlamaktadır.

Nitel Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nitel boyutunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma deseni gereğince nicel sonuçları, elde edilen nitel bulguların nasıl açıkladığını anlayabilmek ve detaylandırabilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler doğrultusunda kodlar, kategoriler ve temalar düzenlenerek bulgulara ulaşılmış ve yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin öznel iyi oluş halleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla “Görev yaptığınız okulda öznel iyi oluş haliniz hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına ilişkin görüşleri Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15

Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarına İlişkin Görüşleri

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Okul Bağlılığı	Yönetimsel Destek ve Adalet	Destekleyici Yönetim
		Adalet ve Tarafsızlık
		Bürokrasiden Arındırma
	Meslektaş Dayanışması	Olumlu İletişim
		İş Birliği
	Öğrenci ve Veli Etkileşimi	Öğrenci Sevgisi ve Saygısı Veli Profili ve Desteği
Öğretim Yeterliği	Fiziki Altyapı ve Donanım	Fiziki İmkanlar ve Materyal
		Sınıf Mevcutları
	Konum ve Ulaşım	Eve Yakınlık
	Mesleki Doyum ve Motivasyon	Öğrenci Başarısıyla Doyum
		Üretkenlik ve Mutluluk
	İş Yüğü ve Stres	Görev Dışı İşler
		Zaman Baskısı ve Olumsuzluklar
		Öğrenci Hazırbulunuşluğu

Tablo 15’de görüldüğü üzere araştırma kapsamındaki bulgular üç tema altında incelenmiştir. Bu temalar okul iklimi ve sosyal ilişkiler, fiziksel koşullar ve kaynaklar ile mesleki duyuşsal durum ve yeterlilik algısıdır. Elde edilen temalar nicel araştırmadan ve nitel araştırmadan ulaşılan bulgulara ve literatüre dayanılarak adlandırılmıştır. Bu bağlamda oluşturulan okul bağlılığı teması altında yönetimsel destek ve adalet, meslektaş dayanışması ile öğrenci ve veli etkileşimi kategorileri altında incelenmiştir. Yönetimsel destek ve adalet kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *adalet ve tarafsızlık, destekleyici yönetim ve bürokrasiden arındırma* kodları altında incelenmiştir. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö2: Okul idaresi yapılan iş ve işlemlerde tarafsız davrandığını düşünüyorsam ve bunu öğretmeni de desteklediğini hissediyorsam o zaman kendimi iyi hissediyorum. (Adalet ve tarafsızlık)

Ö5: Sorun yaşadığımızda, veliyle olsun herhangi bir şeyle, bizim hep arkamızda duran bir duruş sergiliyor. (Destekleyici yönetim)

Ö9: ... gelen idareciler tarafından yaptıklarımın desteklenmesi beni okula bağlıyor.
(Destekleyici yönetim)

Ö12: Okul yönetiminin öğretmene değer veren bir yaklaşımının ve destekleyici bir tutumunun olması...(Destekleyici yönetim)

Ö5: Mesela müdürümüz işte sürekli evrak, bir şeyler talep etmediği için, böyle gereksiz ... bürokrasi işlerine girmedeği için bu mesela sadeleştiriyor.(Bürokrasiden arındırma)

Veriler, öğretmenlerin öznel iyi oluşunda insan ilişkilerinin ve yönetim tarzının belirleyici olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, okul yönetiminin tarafsızlığını ve arkalarında duran destekleyici tavrını örgütsel bağlılığın temel şartı olarak görmektedirler. Eğitim yönetimi açısından en dikkat çekici bulgulardan biri, “bürokrasiden arındırma” kodudur; müdürlerin gereksiz evrak işlerinden kaçınarak süreçleri sadeleştirilmesi, öğretmenlerin asıl işleri olan eğitime odaklanmalarına fırsat tanıyarak iyi oluşlarını artırmaktadır.

Meslektaş dayanışması kategorisine yönelik öğretmen görüşleri Olumlu iletişim ile iş birliği kodları altında incelenmiştir. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö1: Her girdiğimde öğretmenler “günaydın” der... güler yüzlü. (Olumlu iletişim)

Ö11: ...öğretmen arkadaşlarımla güler yüzlü, yakın, candan davranması... Bu çok büyük bir faktör benim için. (Olumlu iletişim)

Ö2: Arkadaşlık ortamımız çok samimi mesela.(İş birliği ve samimiyet)

Ö8: Okulumun ne kadar kalabalık olsa da seviyor olmam, okuldaki idareci ve meslektaşlarımla gayet uyum içinde çalışması... (İş birliği)

Ö14: Arkadaş ortamım beni çok etkiliyor olumlu yönde. (İş birliği)

Meslektaşlar arasındaki “güler yüz”, samimiyet ve iş birliği, okulda güçlü bir sosyal destek ağı oluşturmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin aidiyet duygusunu güçlendirmektedir.

Öğrenci ve veli etkileşimi kategorisine yönelik öğretmen görüşleri öğrenci sevgisi ve saygısı ile veli profili ve desteği kodları altında incelenmiştir. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö1: Öğrencilerin bana karşı saygılı olması... Bunlar beni okula bağlıyor.(Öğrenci sevgisi ve saygısı)

Ö2: Öğrencilerin yüzündeki gülümseme en çok beni okula bağlayan bir şey. Yani okula gittiğim zaman öğrenciler beni neşeyle karşılıyorlar. Bu beni okula gerçekten bağlıyor. (Öğrenci sevgisi ve saygısı)

Ö4: Çünkü çocuğu sevmeyen bir kişinin öğretmenlik yapması çok zor. O çocukların civıltıları, size sarılmaları... (Öğrenci sevgisi ve saygısı)

Ö15: Okula bağlayan faktörlerin en önemlisi; öğrencilerin sevgisi... (Öğrenci sevgisi ve saygısı)

Ö3: Velilerimizin bize hani maddi anlamda da destek olabilmesi... Tabii bu da öğretim yeterliliğimizi olumlu yönde etkiliyor. (Veli profili ve desteği)

Ö6: velilerle iletişimim olsun... tahmin ettiğim, olmasını istediğim seviyede. (Veli profili ve desteği)

Ö12: Okul çevresinden, velilerden ve yerel halktan saygı görmek hani beni olumlu yönde, okuldaki iyi oluş halimi olumlu yönde pekiştiriyor. (Veli profili ve desteği)

Öğrenci sevgisi ve saygısı öğretmenin duygusal ateşleyicisi, velilerin maddi/manevi desteği ve saygısı öğretmenin sadece moralini değil, öğretim yeterliliği algısını da doğrudan olumlu yönde etkilemektedir.

Öğretmenlerin okula bağlılığını artıran başlıca etkenler, olumlu sosyal ilişkiler ve içsel motivasyon kaynaklarıdır. Katılımcılar, öğrencilerle kurdukları bağ ve başarı algısı, mesleğe duydukları sevgi ve kendilerini değerli hissetmeleri gibi duygusal faktörlerin okul bağlılığını güçlendirdiğini vurgulamıştır. Ayrıca, öğretmenler arası işbirliği ve yönetim desteği gibi sosyal destek mekanizmaları da bağlılığı olumlu etkilemiştir. Yani

öğretmenler, destekleyici ilişkiler ve pozitif okul iklimi içinde kendilerinin aidiyetlerinin arttığını hissetmektedir.

Öğretim yeterliği teması, fiziki altyapı ve donanım, konum ve ulaşım, mesleki doyum ve motivasyon ile üretkenlik ve mutluluk kategorileri altında incelenmiştir. Fiziki altyapı ve donanım kategorisine yönelik öğretmen görüşleri; fiziki imkanlar ve materyal ile sınıf mevcutları kodları altında incelenmiştir. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö1: Laboratuvarımızın olması beni etkiliyor... Dersimizle ilgili yardımcı kaynaklarımız var. (Fiziki imkanlar ve materyal)

Ö3: Örneğin işte akıllı tahtanın olması, okulda çeşitli her türlü malzemeye ihtiyaç gereği hani ulaşabilmem... (Fiziki imkanlar ve materyal)

Ö4: Yeni yapılan bina ile birlikte içeri girdiğiniz zaman sizi eğitim öğretime çeken bir ortam, tertemiz, pırıl pırıl bir ortam bizi bekliyor. (Fiziki imkanlar ve materyal)

Ö1: Sınıf mevcutları yeteri kadar, kalabalık değil, olması gereken kadar; 20-25 kişilik. (Sınıf Mevcutları)

Ö10: Fiziki imkanlar, sınıf mevcutları... bunlar doğrudan etkiliyor bence. (Sınıf Mevcutları)

Laboratuvar, akıllı tahta, yardımcı kaynaklar ve temiz bir okul ortamı, eğitim-öğretim sürecini kolaylaştırarak öğretmenin öznel iyi oluşunu artırmaktadır. Sınıf mevcutlarının 20-25 kişi bandında olması, sınıf yönetimini kolaylaştıran kritik bir etkenlerdendir.

Konum ve ulaşım kategorisine yönelik öğretmen görüşleri eve yakınlık kodu altında incelenmiştir. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö1: Okulum evime yakın. (Eve yakınlık)

Ö7: Bir tanesi de, ilk bu okula geliş sebebim de, okulumun eve yakın olması faktörü. (Eve yakınlık)

Okulun öğretmeninin evine yakın olması, yolda geçirilen süreyi ve yorgunluğu azaltarak öğretmenin iş-yaşam dengesini kurmasına yardımcı olan bir iyi oluş kaynağıdır.

Mesleki doyum ve motivasyon kategorisine yönelik öğretmen görüşleri; öğrenci başarısıyla doyum ile üretkenlik ve mutluluk kodları altında incelenmiştir. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö2: Öğrenci başarısında ne kadar, iyi durum görürsem... öğretim yeterliliğimi arttırdığımı hissediyorum.(Öğrenci başarısıyla doyum)

Ö4: İşte “Öğretmenim sayenizde matematiğim yüz geldi...” gibi dönütler daha fazla teşvik ediyor insanı. (Öğrenci başarısıyla doyum)

Ö9: Bu okulda uzun yıllardır olmamın nedeni kendimi mutlu ve üretken ve bir şeyler verdiğimi hissediyorum.(Üretkenlik ve mutluluk)

Ö11: Okula gider gelirken, ayaklarım geri geri gitmiyor... Gelirken mutlu olarak geliyorum. (Üretkenlik ve mutluluk)

Öğretmenler en büyük içsel motivasyonunu “öğrenci başarısından” ve “üretken olduklarını hissetmekten” almaktadırlar. Öğrencilerden alınan olumlu dönütler, okula “ayakları geri geri gitmeden” mutlu bir şekilde gelmelerini sağlamaktadır.

İş yükü ve stres kategorisine yönelik öğretmen görüşleri; zaman baskısı ve olumsuzluklar, görev dışı işler ve öğrenci hazırbulunuşluğu kodları altında incelenmiştir. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö13: Genel görev tanımına uygun olmayan iş ve işlemlerin önümüze getirilmesi oluyor... öğretim yeterliliğim tabii ki olumsuz etkileyebiliyor.(Görev dışı işler)

Ö10: İş yükü, zaman baskısı ve bazı uygulamalar zaman zaman iyi oluşumu olumsuz etkileyebiliyor.(Zaman baskısı ve olumsuzluklar)

Ö12: Öğrencilerin öncelikle hazır bulunuşluk düzeyleri düşük olduğu için bu beni birazcık olumsuz yönde etkiliyor.(Öğrenci hazırbulunuşluğu)

Ö8: ...yeni nesil öğrencilerdeki dikkatini yoğunlaştırma ve toplum olarak doğru yaşama yetisinin zayıf olması öğretim yeterliliğimi etkileyen faktörler... (Öğrenci hazırbulunuşluğu)

Öğretmenler, okulun fiziksel imkânları (laboratuvarlar, sınıf mevcutları) ve eğitim materyallerinin yeterliliği öğretim kalitesini doğrudan etkilemiştir. Örneğin bir öğretmen, “laboratuvar imkanları... öğretim yeterliliğimi artırıyor” diyerek fiziki altyapının önemini vurgulamıştır. Düşük hazır bulunuşluk, öğretim süreçlerinin etkinliğini düşürürken yüksek başarı öğretmeni motive etmiştir. Sosyal destek bağlamında, velilerden ve yöneticilerden alınan olumlu geri bildirim de öğretmenlerin kendine güvenini ve mesleki yeterlilik hissini artırmıştır. Örneğin bir katılımcı, “idare her zaman yanımda” derken, okul idaresinin sağladığı moral desteğin öğretime yansıdığını belirtmiştir.

Öğretmen öznel iyi oluşuna ilişkin bulgular, destekleyici okul ortamının ve güçlendirici deneyim süreçlerinin öğretmen motivasyonu açısından önemli olduğunu göstermektedir. Katılımcı ifadeleri, iş ortamındaki sosyal destek ve bireysel motivasyon kaynaklarının okul bağlılığını; deneyim, kaynaklar ve öğrenci özelliklerinin ise öğretim yeterliliğini şekillendirdiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin öznel iyi oluşunu zedeleyen temel faktörlerin başında, görev tanımları dışındaki işlerin kendilerine yüklenmesi ve zaman baskısı gelmektedir. Ayrıca, yeni nesil öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması, dikkat eksiklikleri ve yaşam becerilerindeki zayıflıklar, öğretmenin kendi öğretim yeterliliğini sorgulamasına ve olumsuz etkilenmesine yol açan ciddi engeller olarak öne çıkmaktadır.

Öğretmenlerin öznel iyi oluşunu artırmak için sadece binaları yenilemek yeterli olmayıp; aynı zamanda adil bir yönetim sergilemek, bürokratik yükleri hafifletmek ve okul içinde güvene dayalı samimi bir kültür inşa etmek önemlidir.

Okul Yöneticilerinin Güçlendirici Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışları hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla “Okul müdürünüzün liderliğini güçlendirici liderlik bağlamında nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerinin Güçlendirici Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Yetki Verme	Özerklik ve Güven	Öğretim Yöntemlerinde Serbestlik
		Tam Yetki ve Güven Duygusu
		Proje ve Etkinliklerde İnisiyatif
	Sınırlı ve Kontrollü Yetki	Riskten Kaçınma ve Merkeziyetçilik
		Seçici Yetki
Sorumluluk Verme	Kapasite ve Uzmanlık Odaklı	İletişimsiz Yetki
		Yetenek ve İlgi Alanına Göre Görev
	İş Yüğü ve Adalet Sorunları	Gönüllülüğü Teşvik Etme
		Çalışan Personele Aşırı Yüklenme
		Eşitsiz Sorumluluk Dağılımı
		Dolaylı Sorumluluk Atama
Destekleme	Kaynak ve İmkan Sağlama	Sonuç Odaklı Takip
		Maddi ve Fiziksel Destek
	Motivasyonel Destek	İdari Kolaylaştırıcılık
		Hata ve Sorunlarda Arkasında Durma
	Destek Yetersizliği	Takdir ve Onore Etme
		Süreçte Yalnız Bırakma
		Risk Almama
		Güvensizliğe Bağlı Destek Eksikliği

Tablo 16’da görüldüğü üzere araştırma kapsamındaki bulgular üç tema altında incelenmiştir. Bu temalar yetki verme, sorumluluk verme ve desteklemedir. Yetki verme teması altında; özerklik ve güven ile sınırlı ve kontrollü yetki kategorileri yer almıştır. Özerklik ve güven kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *öğretim yöntemlerinde serbestlik, tam yetki ve güven duygusu* ile *proje ve etkinliklerde inisiyatif* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö6: Biz sınıfta tamamen özgürüz. Hani şunu yapma, bu etkinliği yapma ya da bak sen bunu ne yaptın tarzında bir şey yok. Yetki tamamen bizim elimizde.(Öğretim yöntemlerinde serbestlik)

Ö12: Mesela derslerde uygulamak istediğimiz farklı bir ölçme yöntemi için izin almak zorunda kalmıyoruz... uygulama serbestliğini bize sağlıyor. (Öğretim yöntemlerinde serbestlik)

Ö15: Bana karşı yetki vermede tam yetki diyebilirim hocam... Yani hiç engel koymadı, tam yetki verdiği için de ben de rahat hareket edebildim.(Tam yetki ve güven duygusu)

Ö4: Bu anlamda tamamen yetkiyi bize vermişti. Ne satılacak, ne satılmayacak, nereden alınacak... tamamen yetkiyi bize vermişti. (Tam yetki ve güven duygusu)

Ö9: Sosyal etkinlik anlamında bana bırakıyor. Yaptığım projeleri, işte velilere ya da çocuklara neler yapacağım, ne gibi ödüller vereceğim, bunun tamamen bana bırakıyor.(Tam yetki ve güven duygusu)

Ö8: Mesela özellikle okullar arası spor müsabakalarında, yetkiler veriyor. Hani grubu oluştur, hatta öğrenci seçmemizi bile bizi öneriyor.(Proje ve etkinliklerde inisiyatif)

Liderlik davranışlarını tam anlamıyla sergileyen müdürler, öğretmenlere öğretim yöntemlerinde serbestlik tanımakta, onlara tam yetki vererek güven duygusunu aşılama ve inisiyatif almalarını desteklemektedir. Öğretmenlerin “yetki tamamen bizim elimizde”

veya “hiç engel koymadı” şeklindeki ifadeleri, okuldaki psikolojik güven ortamının ve mesleki otonominin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Sınırlı ve kontrollü yetki kategorisine yönelik öğretmen görüşleri; *riskten kaçınma ve merkeziyetçilik, seçici yetki ve iletişimsiz yetki* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö3: *Hani böyle yetki verme konusunda çok düşünüyor. Vermek istemiyor. Biraz böyle sınırlandırılmış yetkiler veriyor diyeyim. (Riskten kaçınma ve merkeziyetçilik)*

Ö10: *Belirli konularda karar alma fırsatı tanıyor. Ancak kritik kararlarda yönetim kendine bırakıyor işi. (Riskten kaçınma ve merkeziyetçilik)*

Ö13: *Risk etmek istemiyor sanki... Tabii sınırlandırarak veriyor yetkileri. (Riskten kaçınma ve merkeziyetçilik)*

Ö7: *Yetkiyi daha çok kendi istediği kişilere veriyor. İşin erbabına değil de, kendinin iyi olduğu kişilere veriyor. (Seçici yetki)*

Ö11: *Mesela bana bir yetki verdi ama ben onunla ister istemez bir bağ kopması olduğu için... ne kadar bu konuda ne yapabilirim konusunda bir boşluk da hissettim kendimde. (İletişimsiz yetki)*

Bazı müdürlerin yetki devrinde risk almaktan kaçındığı, merkeziyetçi bir tutum sergilediği ve yetkiyi seçici dağıttığı görülmektedir. Özellikle kritik kararların yönetime bırakılması ve iletişimsiz yetki devri, göstermelik bir güçlendirme yapıldığını ve yöneticinin kontrolü kaybetme korkusu yaşadığını ortaya koymaktadır.

Sorumluluk verme teması altında; kapasite ve uzman odaklı ile iş yükü ve adalet sorunları kategorileri yer almıştır. Kapasite ve uzman odaklı kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *yetenek ve ilgi alanına göre görev ile gönüllülüğü teşvik etme* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö8: Yetenek ve kabiliyeti kimin o konuda daha fazlaysa o öğretmenle önce görüşüyor.(Yetenek ve ilgi alanına göre görev)

Ö12: Verilen görevlerde amacını açıkça ifade edip sorumlulukları verirken de öğretmenin kapasitesini dikkate alıyor. (Yetenek ve ilgi alanına göre görev)

Ö2: Fen Bilimleri öğretmenleri üzerinde TÜBİTAK ya da diğer bilim projeler verilir. Bu konuda zümreler arasında bu işi yürütebilecek arkadaşları belirler. (Yetenek ve ilgi alanına göre görev)

Ö5: Bunu da samimi olarak söylemesi, sorumluluk almaktan kaçınmak yerine gönüllü katılımı olması, hem bizim sorumluluk almamızı sağlıyor hem de gönüllü olarak katılmamızı tabii ki de sağlıyor.(Gönüllülüğü teşvik etme)

Görevlerin öğretmenlerin yetenek ve ilgi alanlarına göre dağıtılması ve gönüllülüğün teşvik edilmesi, kapasite geliştirmeye yönelik olumlu ve modern bir insan kaynakları yönetimi stratejisidir. Öğretmenin kapasitesinin dikkate alınması, işin amacına ulaşmasını kolaylaştırmaktadır.

İş yükü ve adalet sorunları kategorisine yönelik öğretmen görüşleri çalışan personele aşırı yüklenme, eşit olmayan sorumluluk dağılımı, dolaylı sorumluluk atama ve sonuç odaklı takip kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö13: Genelde okul müdürleri de bu çok çalışan gruplar üzerinden sorumluluk verir... Türkçe branşının maalesef iş yükü inanılmaz fazla. Niye bunu seçtik dedirtecek kadar fazla.(Çalışan personele aşırı yüklenme)

Ö14: Bir işi daha çok yapabilecek kişilere veriyor. Bu da yapan kişilerde bazen yorgunluğa sebep oluyor haliyle. (Çalışan personele aşırı yüklenme)

Ö15: Sorumlulukları aslında eşit bir şekilde vermeye çalışıyor arkadaşlara. Ama işte... bazıları elini taşın altına koymak istemiyor... yine iş yükü severek yapanlarda, “hayır” diyemeyenlerde diyelim.(Eşit olmayan sorumluluk dağılımı)

Ö7: Bize dolaylı yoldan geliyor yani. Direkt olarak kendisi hiçbir zaman “şu şu senin sorumluluğun” demiyor... sorumlulukları bize daha çok müdür yardımcılarını veriyor.(Dolaylı sorumluluk atama)

Ö3: Sorumluluklar vermeyi daha çok seviyor. Yani onun çünkü hesabını sormak istiyor, yapılsın istiyor.(Sonuç odaklı takip)

İş yükü ve adalet sorunları kategorisi, eğitim yönetiminde sıkça karşılaşılan “işin, yapanın üzerine yıkılması” durumunu açıkça göstermektedir. Sürekli çalışan personele aşırı yüklenilmesi ve sorumlulukların eşit dağıtılmaması, öğretmenlerde tükenmişliğe ve örgütsel adalet algısının zedelenmesine yol açabilmektedir. Dolaylı sorumluluk ataması yapılması ise, yöneticinin şeffaf ve doğrudan iletişimden kaçındığını göstermektedir.

Destekleme teması altında; kaynak ve imkan sağlama, motivasyonel destek ve destek yetersizliği kategorileri yer almıştır. Kaynak ve imkan sağlama kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *maddi ve fiziksel destek* ile *idari kolaylaştırıcılık* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö1: Biz bir pano yapılacak dediğimiz zaman hiçbir imkanı... Mesela Cumartesi Pazar gelir. Yani o ihtiyacımızı karşılar.(Maddi ve fiziksel destek)

Ö4: Maddi anlamda, hem maddi manevi anlamda hiçbir desteğini esirgemedi.(Maddi ve fiziksel destek)

Ö6: Etkinlik sınıfımız var ayrıyeten... burayı hazırlayarak müdürümüz bizde ne yapmış oluyor? Desteklemiş oluyor.(Maddi ve fiziksel destek)

Ö15: Yani bir gezi yapacaksam hemen işte firmalarla görüşüyor... Gidemeyecek öğrencilere maddi olarak destek veriyor, “Hocam karşılayalım biz” diyor.(Maddi ve fiziksel destek)

Ö5: İhtiyacımız olduğunda da her zaman kendisi bu sürece dahil oluyor. Bir eksiğiniz var mı? İşte maddi olarak, manevi olarak... Bunu da hep sorar.(İdari kolaylaştırıcılık)

Okul müdürlerinin hem maddi/fiziksel kaynakları sağlaması (örneğin hafta sonu gelip pano ihtiyacını karşılaması, sponsor bulması) hem de idari kolaylaştırıcılık yapması öğretmenin işini merkeze aldığını göstermektedir.

Motivasyonel destek kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *hata ve sorunlarda arkasında durma* ile *takdir ve onore etme* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö8: Problemlerle öğretmenleri tek başına bırakmaz, beraber çözmeye çalışır müdürümüz. Olumsuz durumlarda tabiri caizse günah keçisi aramaktan ziyade olumsuz durumu çözmeye çalışan bir tutum sergilemektedir.(Hata ve sorunlarda arkasında durma)

Ö12: Okul yönetimi sınıfa gelip öğretmeni suçlamak yerine öğrencilerle bireysel görüşmeler yaparak bu süreci devam ettiriyor. Bu destek mesleki tükenmişliği ciddi anlamda azaltıyor.(Hata ve sorunlarda arkasında durma)

Ö14: Yapılanları sayar. “İşte şu arkadaşlar şu şu etkinlikleri yaptı. İşte onlara teşekkür ediyorum.”... Bu da onu yapan öğretmeni onore eder.(Takdir ve onore etme)

Ö5: “Hocam elinize sağlık, yapacağınızın her zaman en iyisini yapmışsınız” tarzında hep motive edici bence.(Takdir ve onore etme)

Okul müdürlerinin yaptıkları hatalarda öğretmenin arkasında durulması (günah keçisi aramamak) ve yapılan işlerin onore edilmesi öğretmenleri olumlu etkilemektedir

Destek yetersizliği kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *süreçte yalnız bırakma, risk almama ve güvensizliğe bağlı destek eksikliği* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö2: *Süreç esnasında çok fazla desteklemese de sürecin sonunda tam işin tamamlanması için gereken noktaları koyar.(Süreçte yalnız bırakma)*

Ö3: *Ama mesela hemen o konuda da şey hani desteklemiyor. Yani “Hocam şunu yapsak olmaz, bu olmaz, o olmaz”...(Risk almama)*

Ö7: *Bence hiçbir desteği yok. Çünkü biraz kuralcı, yani kanuncu; onların dışına çıkmaktan çekiniyor.(Risk almama)*

Ö11: *Şimdi sana güvenmiyorsa ya da sen kendini güvenildiğini hissedemiyorsan, bu bir destek eksikliğidir.(Güvensizliğe bağlı destek eksikliği)*

Destek mekanizmasının çalışmadığı durumlarda öğretmeni yalnız bırakma, risk almama ve güvensizlik ön plana çıkmaktadır. Müdürün aşırı kuralcı/kanuncu davranarak yenilikçi adımlara “olmaz” diyerek reddetmesi, okulu bürokratik bir şekilde yönetmesi öğretmen liderliğini ve yenilikçiliğini engel olmaktadır.

Bulgular sentezlendiğinde; okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarının “kişiye ve duruma” göre değişebilmektedir. Sistematik bir güçlendirme kültüründen ziyade, bireysel inisiyatiflere dayalı bir yapı mevcuttur. Müdürler, öğretmenleri güçlendirmek istediklerinde oldukça etkili (kaynak sağlayan, arkasında duran, destek veren) olabilmekte; ancak risk algısı, güvensizlik veya bürokratik kaygılar devreye girdiğinde yönetim stilleri değişebilmekte ve adil olmayan iş dağılımı pratiklerine geri dönebilmektedirler. Özellikle çalışan öğretmene aşırı iş yüklenmesi, okullarda acilen çözülmesi gereken bir örgütsel adalet problemi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin İş Doyumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin iş doyumları hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla “Okuldaki iş doyumunuz hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin görüşleri Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkin Görüşleri

Temalar	Kategoriler	Kodlar
İçsel Doyum	Mesleki Sevgi ve Duygusal Bağlılık	İşi Severek Yapma
		Aidiyet
		Huzur
	Başarı Hissi ve Öz-Yeterlilik	Öğrenci Gelişimini Görme Öğrenci Katılımı
Dışsal Doyum	Sosyal İlişkiler	Yönetici ve Meslektaş Desteği
		Öğrenci Saygısı
		Veli İlişkileri
	Takdir	Çevresel Takdir
	Çalışma Koşulları	Fiziksel Koşullar

Tablo 17’de görüldüğü üzere araştırma kapsamındaki bulgular iki tema altında incelenmiştir. Bu temalar içsel doyum ve dışsal doyumdur. İçsel doyum teması altında; mesleki sevgi ve duygusal bağlılık ile başarı hissi ve öz yeterlilik kategorileri yer almıştır. Mesleki sevgi ve duygusal bağlılık kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *iş severek yapma*, *aidiyet* ve *huzur* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö3: Yani gerçekten hani işimi severek yaptığım için severek gidiyorum... öyle bir pazartesi sendromum yoktur.(İşi severek yapma)

Ö4: Mutlu hissediyorum kendimi bir defa. Yani mesleğimi severek yaptığım için, öğrencileri seviyorum, çocukları seviyorum. (İşi severek yapma)

Ö11: Öğretmenlik yapmaktan memnunum. Ve severek yaptığım bir meslek. (İşi severek yapma)

Ö14: Yani ben okulda mutluyum. Kendimi iyi hissediyorum. (İşi severek yapma)

Ö15: Çünkü gerçekten hani insan mutlu olduğu, sevdiği işe ne kadar değer verirse, yaparsa memnuniyeti o kadar da artıyor. (İşi severek yapma)

Ö8: Bu bir işkolik boyutundan ziyade galiba okula kendimi okula aidiyet hissetmemden kaynaklanıyor... ben bu okulun bir üyesiyim, ben yapmazsam başkası da yapmayabilir...(Aidiyet)

Ö10: Yani işin anlamlı olması, çalışma koşullarına bağlı. (Aidiyet)

Ö1: Derse girdiğim zaman öğrencilerin bana karşı saygılı olması... eve geldiğim zaman o konularda kafam rahat oluyor. (Huzur)

Ö4: O anlamda iş doyumu anlamında kendimi çok huzurlu ve mutlu hissediyorum. (Huzur)

Öğretmenler, işlerini severek yapmalarını “pazartesi sendromu” yaşamamak gibi güçlü bir motivasyonla ilişkilendirmektedir. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin yalnızca bir maaş elde edilen değil, aynı zamanda kişisel bir tatmin ve mutluluk kaynağı olarak algılandığını göstermektedir. Ayrıca, okula yönelik hissedilen “aidiyet” duygusu, öğretmenin inisiyatif almasını ve sorumluluk yüklenmesini (“ben yapmazsam başkası yapmayabilir”) sağlayan bir kurumsal bağlılık göstergesidir.

Başarı hissi ve öz yeterlilik kategorisine yönelik öğretmen görüşleri öğrenci gelişimini görme ve öğrenci katılımı kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö2: Öğrencilerin bir sınava ya da bir ürün üretilcek bir noktada iyi bir yerde olduklarını gördüğüm zaman iş doyumum gerçekten artıyor. (Öğrenci gelişimini görme)

Ö7: Çünkü vermek istediklerimin hepsini tamamen verebiliyorum ve öğrencinin aldığını da görüyorum, geri dönüt oluyor. (Öğrenci gelişimini görme)

Ö12: ...öğrencilerin davranışsal veya duygusal gelişimlerini olumlu olduğunu görmek benim iş doyumumu güzelleştiriyor. (Öğrenci gelişimini görme)

Ö2: ...öğrenciler bir konuyu anlattıktan sonra anladıklarını hissettirip de böyle hep bir ağızdan, parmak kaldırıp söz hakkı istemeleri beni gerçekten mutlu ediyor. (Öğrenci katılımı)

Ö5: O yüzden akademik olarak da çalışkan çocukları görmek, bir şeyleri anlatınca onların sana tepki vermesi, bu bağlamda kendimi iyi hissettiriyor... (Öğrenci katılımı)

Öğretmenlerin öz-yeterlilik algısını besleyen en temel unsur, verdikleri emeğin karşılığını öğrenciler üzerinde görebilmeleridir. Öğrencilerin gelişimini izlemek ve onların derse aktif katılım sağlayarak anladıklarını hissettirmeleri, öğretmenler için en güçlü içsel ödül mekanizmasıdır. Bu durum, öğretmenin sınıftaki varoluş amacını gerçekleştirdiğini hissetmesini sağlamaktadır.

Dışsal doyum teması altında; sosyal ilişkiler, takdir ve çalışma koşulları kategorileri yer almıştır. Sosyal ilişkiler kategorisine yönelik öğretmen görüşleri yönetici ve meslektaş desteği, öğrenci saygısı ve veli ilişkileri kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö10: ... idarenin zaman zaman verdiği bu iş yükü biraz düşürse bile, yani öğrencilerle olan diyalogumuz motivasyonumuzu yükseltiyor. (Yönetici ve meslektaş desteği)

Ö11: ... idareyi seviyorum, öğretmen arkadaşlarımı seviyorum. (Yönetici ve meslektaş desteği)

Ö14: Çok rahat, mutlu bir şekilde diğer arkadaşlarımla şakalaşarak dersime girip çıkabiliyorum. (Yönetici ve meslektaş desteği)

Ö15: ... idarenin bundan daha fazla memnun olması ve teşekkür etmesi sık sık, bunlar bizim iş memnuniyetimizi artırıyor. (Yönetici ve meslektaş desteği)

Ö1: Derse girdiğim zaman öğrencilerin bana karşı saygılı olması...(Öğrenci saygısı)

Ö2: Ya da sınıfa girdiğim zaman öğrencilerin tertipli, düzenli bir şekilde beni karşılamaları iş doyumumu artırıyor. (Öğrenci saygısı)

Ö5: Veliler iyi, çocuklar da böyle bir çalışkan.(Veli ilişkileri)

Ö9: Öğrenciler daha böyle çok daha hareketli, veliler çok daha okulla haşır neşirler mesela. Her anlamda bilgi sahibi olduğunu düşünüyorlar mesela... Bu da iş doyumumu kötü etkiliyor. (Veli ilişkileri)

Ö11: Velilerle bir sıkıntı yok. O da beni doyurduğu için mutluyum. (Veli ilişkileri)

Yönetici ve meslektaş desteği, öğretmenlerin iş motivasyonunu doğrudan yükselten bir faktördür. İdarenin iş yüküne rağmen öğretmenlerle kurduğu diyalogun, onlara teşekkür etmesinin ve öğretmenler arası rahat, şakalaşmaya dayalı iletişimin rahatlatıcı bir iş ortamı yarattığı görülmektedir. Ayrıca çevreden ve meslektaşlardan gelen takdir de bu motivasyonu pekiştirmektedir.

Takdir kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *çevresel takdir* kodu altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö3: Yıllardır o mahallede artık tanınıyoruz. Hani benim sınıfıma kaydı olmasını, velileri çok mutlu ediyor mesela. Bunlar hani bu da tabii ki beni de mutlu eden bir şey.(Çevresel takdir)

Ö13: ...bu durum kurumdaki diğer arkadaşlar tarafından beğenildiğinde, takdir edildiğinde kendimi müthiş mutlu hissediyorum. (Çevresel takdir)

Sosyal ilişkiler boyutunda dikkat çeken bulgulardan biri veli ilişkilerindeki çift yönlü durumdur. Velilerle sorun yaşanmaması veya velilerin okulu tercih etmesi doyumu artırırken; velilerin okula aşırı müdahil olması ve “her anlamda bilgi sahibi olduklarını düşünmeleri” öğretmenler üzerinde baskı oluşturabilmekte ve iş doyumunu olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durum, öğretmen otonomisine yönelik bir tehdit olarak algılanıyor olabilir.

Çalışma koşulları kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *fiziksel koşullar* kodu altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö6: ... memnun olmadığım nokta bir miktar sınıf mevcudunun fazla olması, birazcık kalabalık olması...(Fiziksel koşullar)

Ö9: Aynı zamanda ve bizim çok daha fazla materyale ulaşma konusunda elimiz kolumuz bağlı bu anlamda da. (Fiziksel koşullar)

Ö10: İşte sınıf mevcutları, fiziki durumlar, idarenin durumu... Bunlara bağlı. (Fiziksel koşullar)

En belirgin memnuniyetsizlik alanlarından biri çalışma koşullarıdır. Kalabalık sınıf mevcutları ve eğitim materyallerine ulaşmadaki güçlükler, öğretmenin elini kolunu bağlayan yapısal engeller olarak ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin mesleğe karşı içsel motivasyonları (öğrenci sevgisi, öğretme arzusu) oldukça yüksektir. Ancak bu yüksek potansiyel, okulun fiziksel şartları ve sınırları belirsiz veli müdahaleleri gibi dışsal faktörler tarafından olumsuz etkilenebilmektedir. Bir eğitim yöneticisi okulun başarısını artırmak istiyorsa; öğretmenin içsel motivasyonunu artırmaya çalışmaktan ziyade (çünkü zaten yüksek), sınıf mevcutları, materyal eksikliği ve veli baskısı gibi dışsal engelleri ortadan kaldırarak öğretmene “rahat nefes alacağı” özerk ve donanımlı bir alan oluşturmaya odaklanmalıdır.

Okul Yöneticilerinin Güçlendirici Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumlarına Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumları üzerine görüşlerini belirlemek amacıyla “Okul müdürünüzün güçlendirici liderlik davranışlarının iş doyumunuzu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltmiştir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışlarının iş doyumlarına ilişkin görüşleri Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Öğretmenlerin Okul Yöneticisi Güçlendirici Liderlik Davranışlarının İş Doyumuna Etkisine İlişkin Görüşleri

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Yetki Verme ve İş Doyumu	İçsel Doyum (Olumlu)	Değerli ve İşe Yarar Hissetme
		Sahiplenme
		Özerklik ve Yaratıcılık
		Başarı Hissi
	Olumsuz Etkiler	Adaletsizlik Hissi
		İş Yüğü ve Ezilme
		Aileden Fedakarlık
Sorumluluk Verme ve İş Doyumu	İçsel Doyum (Olumlu)	Güven Duyulduğunu Hissetme
		Gelişim ve Öğrenme
		Motivasyon ve Aidiyet
		Takdir Edilme
	Olumsuz Etkiler	Yorgunluk
		Hesap Verme Baskısı
		Anlamsız Görev Algısı
Destekleme ve İş Doyumu	İçsel Doyum (Olumlu)	Yalnız Olmadığını Hissetme
		Stres Azalması
		Mutluluk ve Moral
	Destek Eksikliği (Olumsuz)	Motivasyon Kaybı Çalışmanın Engellenmesi

Tablo 18’de görüldüğü üzere araştırma kapsamındaki bulgular üç tema altında incelenmiştir. Bu temalar yetki verme ve iş doyumunu, sorumluluk verme ve iş doyumunu ile destekleme ve iş doyumudur. Yetki verme ve iş doyumunu teması altında; İçsel doyum(Olumlu) ve olumsuz etkiler kategorileri yer almıştır. İçsel doyum(olumlu) kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *değerli ve işe yarar hissetme, özerklik ve yaratıcılık, sahiplenme ve başarı hissi* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö1: İşe yaradığımı hissettiğim zaman daha mutlu oluyorum. Okula bağım artıyor.(Değerli ve işe yarar hissetme)

Ö10: Değerli ve güvenli hissetmemi sağlar. İş doyumumu artırır. (Değerli ve işe yarar hissetme)

Ö12: Mesleki olarak öz güvenimi artırıyor, kendimi değerli hissetmemi sağlıyor. (Değerli ve işe yarar hissetme)

Ö3: Böyle bir durumda tabii kendimi daha böyle okulun bir sahibiymiş gibi, daha benimseyerek yaparım işimi.(Sahiplenme)

Ö9: Bana yetki verirse, kendi alanımda daha özgür hissederim... Yaratıcılığım daha olumlu yönde artarak devam eder.(Özerklik ve yaratıcılık)

Ö11: Verdiği yetkiyi yerine getirdiğim zaman kendimi mutlu hissediyorum... eğitim anlamında bir şeyler ortaya çıkartmamın vermiş olduğu güzel bir duygu.(Başarı hissi)

Öğretmenler yetkilendirildiklerinde kendilerini değerli hissetmekte, okula karşı aidiyetleri (sahiplenme) artmakta ve yaratıcılıklarını daha rahat sergileyebilmektedirler. Örneğin, öğretmenlerin “okulun bir sahibiymiş gibi” hissetmeleri veya yetki verildiğinde “kendi alanında daha özgür” hissedererek yaratıcılıklarının artması, yetki devrinin içsel motivasyonu nasıl tetiklediğinin doğrudan kanıtlamaktadır.

Olumsuz etkiler kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *iş yükü ve ezilme, adaletsizlik hissi* ve *aileden fedakarlık* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö2: *Sürekli artık aynı şeylerin tekrar tekrar başkalarından ziyade bana gelmesi biraz motivasyonumu düşürüyor. “Sadece ben mi varım?” sorusunu sorduruyor yani.(Adaletsizlik hissi)*

Ö13: *Bu fazla yetkinin altında eziliyorum bu sefer. Çünkü her yetki yeni bir sorumluluğu, her sorumluluk da daha fazla çalışmayı gerektiriyor... İş doyumumu olumsuz etkiliyor.(İş yükü ve ezilme)*

Ö14: *Tabii bu hani bir anlamda ailenizden fedakarlık yapmanız veya yapmanız gereken bir işten, etkinlikten fedakarlık yapmanız anlamına geliyor.(Aileden fedakarlık)*

Yetki devri adil ve dengeli yapılmadığında, öğretmenlerde “Adaletsizlik Hissi”, “İş Yükü ve Ezilme” ve “Aileden Fedakarlık” gibi ciddi tükenmişlik belirtilerine yol açabilmektedir. Bir öğretmenin “Sürekli aynı şeylerin... bana gelmesi motivasyonumu düşürüyor” şeklindeki ifadesi, yöneticilerin “yetkin” gördükleri öğretmenlere aşırı yüklenmelerinin (adaletsiz dağılımın) oluşturduğu dezavantajı göstermektedir. Bu fazla yetki, yeni sorumluluklar doğurarak öğretmeni ezmekte ve iş doyumunu düşürmektedir.

Sorumluluk verme ve iş doyumunu teması altında; İçsel doyum(Olumlu) ve olumsuz etkiler kategorileri yer almıştır. İçsel doyum(olumlu) kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *motivasyon ve aidiyet, gelişim ve öğrenme, güven duyulduğunu hissetme ve takdir edilme* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö4: *Sorumluluk verdiğinde de yine demek ki sizi önemsemiş ki, size güvenmiş, sorumluluk vermiş size.(Güven duyulduğunu hissetme)*

Ö8: Sorumluluk verme konusunda adaletli olduğunu bilmek... bende sorumluluk almaktan çekinmemeyi ve korkmamayı sağlamıştır. (Güven duyulduğunu hissetme)

Ö5: Yanlış yaptım, bu yanlışımın da bir şey öğrenebilirim... (Gelişim ve öğrenme)

Ö11: Bu sorumluluk beni öğretmenlik anlamında da geliştirmiş oluyor. (Gelişim ve öğrenme)

Ö10: Mesleki olarak bir aidiyet hissettiğim için bir motivasyon artışı oluyor illaki. (Motivasyon ve aidiyet)

Ö4: Bir sorumluluğu yerine getirdiğiniz zaman bir teşekkür etme... demesi iş doyumumuzu olumlu yönde etkiliyor. (Takdir edilme)

Öğretmenler, kendilerine sorumluluk verilmesini yöneticinin bir “güven” göstergesi ve “önemseme” mesajı olarak algılamaktadır. Bu güven ortamı, hata yapmaktan korkmamayı ve bu sayede mesleki gelişimi (öğrenmeyi) beraberinde getirmektedir. Ayrıca, yerine getirilen bir sorumluluğun ardından gelen bir “teşekkür” (takdir edilme), iş doyumunu doğrudan ve olumlu yönde etkilemektedir.

Olumsuz etkiler kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *yorgunluk, hesap verme baskısı ve anlamsız görev algısı* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö14: Bir de böyle tabii ki haklı olarak da idareciler farklı etkinliklerde istediğinde tabii bu yorucu oluyor, oldukça yorucu oluyor yani. (Yorgunluk)

Ö15: Çok aşırı sorumluluk yüklendiği zaman bu da verimi düşürüyor ve insanda bir yük, bir ağırlık oluyor. Yorgunluk oluyor. (Yorgunluk)

Ö13: Bir de bu sorumluluğun hesap sorma kısmı var çünkü... bir de hesap sorma noktasına gelince o zaman öğrencinin yerine bir bizim yazmadığımız kalıyor yani. Tabii ki olumsuz etkiliyor. (Hesap verme baskısı)

Ö3: Eğer biraz yapılan çalışma çocuğa çok fazla bir şey getirmeyecekse... o zaman o sorumluluk iş doyumumu olumsuz etkiliyor.(Anlamsız görev algısı)

Verilerdeki en çarpıcı idari hatalardan biri, sorumluluğun bir “Hesap Verme Baskısına” dönüşmesidir. Sorumluluk eğer öğretmene “hesap sorma” amacıyla veriliyorsa veya verilen görev öğrenciye bir fayda sağlamayacak kadar “anlamsız” görülüyorsa, bu durum iş doyumunu hızla düşürmektedir. Ayrıca, idarecilerin farklı etkinlik talepleri öğretmenlerde fiziksel ve mental yorgunluk yaratmaktadır.

Destek verme ve iş doyumunu teması altında; içsel doyum(olumlu) ve destek eksikliği(olumsuz) kategorileri yer almıştır. İçsel doyum(olumlu) kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *mutluluk ve moral, yalnız olmadığını hissetme* ve *stres azalması* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö8: Okul müdürüm hangi konuda olursa olsun her zaman yanımızda olduğunu hissettirmiştir.(Yalnız olmadığını hissetme)

Ö12: Okul idaresi bizi yalnız bırakmayarak hani bu konuda iş doyumumuzu olumlu etkiliyor. (Yalnız olmadığını hissetme)

Ö10: İşin stresini alıp bizden, iş doyumumuzu yükseltir diye düşünüyorum.(Stres azalması)

Ö3: Size değer verildiğini görünce kendinizi daha mutlu hissedersiniz. Daha enerjik, o işi böyle daha şevkle yapmaya başlarsınız.(Stres azalması)

Ö14: İnsanlar mutlu olduğunda, okula mutlu geldiğinde sınıfa da mutlu geliyor ve daha çok işe yarıyor.(Mutluluk ve moral)

Müdürün desteği, öğretmenlerin “Yalnız olmadığını hissetmesini”, moral bulmasını ve iş stresinin azalmasını sağlamaktadır. Öğretmenler “idarenin her zaman yanlarında olduğunu” hissettiklerinde iş doyumları olumlu yönde etkilenmektedirler.

Destek eksikliği(olumsuz) kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *motivasyon kaybı* ve *çalışmanın engellenmesi* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö2: Yalnız bir şey yaptığınızda desteklenmediğinizi görmek de o da tam aksine, olumsuz etkiliyor.(Motivasyon kaybı)

Ö15: Desteklemediğinde tabii ki olumsuz, motivasyonumuz düşüyor bizim olumsuz yönde.(Motivasyon kaybı)

Ö15: Onlar bize destek vermediği sürece... O yüzden bizim yapacaklarımızın da önüne geçmiş oluyor, yapamıyoruz çalışmalarımızı. Bu da iş doyumumuzu azaltıyor.(Çalışmanın engellenmesi)

Destegin olmaması sadece durağanlık oluşturmamakta; aktif bir şekilde “Motivasyon Kaybına” ve “Çalışmanın Engellenmesine” yol açmaktadır. Bir öğretmenin ifade ettiği gibi, idare destek vermediğinde öğretmenlerin yapacaklarının “önüne geçilmiş” olunmakta ve bu da iş doyumunu doğrudan azaltmaktadır.

Bu bulgular, güçlendirici liderliğin bütüncül (holistik) bir süreç olduğunu kanıtlamaktadır. Okul müdürü sadece yetki ve sorumluluk vererek kenara çekilemez; bunu adil bir şekilde dağıtmalı, görevleri anlamlandırmalı ve süreç boyunca öğretmeni hem psikolojik hem de materyal olarak desteklemelidir. Aksi takdirde, “güçlendirme” niyetiyle yapılan davranışlar öğretmende yalnızlık, aşırı iş yükü ve hesap verme baskısı oluşturarak örgütsel sinizmi tetikleyebilir.

Okul Yöneticisinin Güçlendirici Liderlik Davranışlarının Öğretmen İyi Oluşuna Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmen öznel iyi oluşu üzerine görüşlerini belirlemek amacıyla “Okul müdürünüzün güçlendirici liderlik davranışlarını

öznel iyi oluşunuz bağlamında nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin okul yöneticileri güçlendirici liderlik davranışlarının öznel iyi oluşlarına ilişkin görüşleri Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Güçlendirici Liderlik Davranışlarının İyi Oluşlarına Etkisine İlişkin Görüşleri

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Yetki Verme	Okul Bağlılığı	Aidiyet
		Kuruma Güven
		İlişkisel Çatışma
	Öğretim Yeterliliği	İnovasyon ve Araştırma
		Motivasyon Artışı
		Rol Çatışması
Sorumluluk Verme	Okul Bağlılığı	Bağ Kurma
		Ekip Ruhu
		Kaçınma
	Öğretim Yeterliliği	Tecrübe Edinme
		Beklentiye Karşılama
		Gayreti
Destekleme	Okul Bağlılığı	Zaman Yönetimi Sorunu
		Karşılıklılık
		Aile Hissi
	Öğretim Yeterliliği	Kurumda Kalma İsteği
		Risk Alma Cesareti
		Kaynak Kolaylığı
		Pozitif Enerji Transferi

Tablo 19’da görüldüğü üzere araştırma kapsamındaki bulgular üç tema altında incelenmiştir. Bu temalar yetki verme, sorumluluk verme ve desteklemedir. Yetki verme teması altında; okul bağlılığı ve öğretim yeterliliği kategorileri yer almıştır.

Okul bağlılığı kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *aidiyet, kuruma güven* ve *ilişkisel çatışma* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö4: Okulu benimsemek, okul için bir şeyler yapmak insanı olumlu yönde etkiliyor... bir aile ortamı olarak görmeye başlıyorsunuz.(Aidiyet)

Ö12: Okula aidiyet olan duygularımı arttırıyor.(Aidiyet)

Ö4: Size güvendiğinizin bir göstergesi olarak düşündüğümüz zaman yetki vermesi tabii ki okulu bağlılığınızı [arttırır].(Kuruma güven)

Ö15: Hani evet sana verdi yetki ama neye göre sana veriyor? ...arkadaşlar arasındaki ilişkileri zayıflatabiliyor zaman zaman.(İlişkisel çatışma)

Yetki devri, öğretmenin sınıf içindeki motivasyonunu arttırmakta ve “daha fazla ne verebilirim” odaklı inovasyon ve araştırma yapmasına zemin hazırlamaktadır.

Öğretim yeterliliği kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *inovasyon ve araştırma*, *motivasyon artışı* ve *rol çatışması* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö2: Aldığım yetkiyi doğru yapabilmek için eksikliğim varsa onları araştırıyorum.(İnovasyon ve araştırma)

Ö6: Daha fazla nasıl farklı soru çözebiliriz? ... Nasıl ileriye gidebiliriz diye. Bu da bizi açıkçası birazcık gaza getiriyor.(İnovasyon ve araştırma)

Ö10: İş motivasyonum artıyor.(Motivasyon artışı)

Ö4: Sınıfa girdiğimiz zaman yetki tamamen bizde... O rahatlık eğitim öğretim anlamında öğrencilere daha fazla ne verebilirim odaklanmış oluyor.(Motivasyon artışı)

Ö14: Bu sefer siz talimat vermeye başlıyorsunuz. Bu da benim fitratıma çok uygun değil.(Rol çatışması)

Önemli bulgulardan biri, yetki vermenin “ilişkisel çatışma” ve “rol çatışması”na yol açabilmesidir. Öğretmenler arasında “yetkinin neye göre verildiği” sorgulanarak meslektaş ilişkileri zayıflayabilmekte ve öğretmenin liderlik rolünü üstlenmesi kendi fitratına ters düşerek rol karmaşası oluşturabilmektedir.

Sorumluluk verme teması altında; okul bağlılığı ve öğretim yeterliliği kategorileri yer almıştır.

Okul bağlılığı kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *bağ kurma*, *ekip ruhu* ve *kaçınma* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö11: Nereye emek verirsen oraya her zaman bir bağ kurulur.(Bağ kurma)

Ö14: İnsanlar birbiriyle daha çok etkileşime girince bağlar daha kuvvetli oluyor.(Bağ kurma)

Ö12: Okulun bir parçası olduğumu hissettiğim için olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.(Ekip ruhu)

Ö3: Ekstradan böyle benim ilgi alanımda olmayıp da aldığım bir sorumluluk olup... okula karşı bağlılığımı düşürebilir.(Kaçınma)

Ö13: İş alanı dışında... olduğunda çok da iyi olmuyorum.(Kaçınma)

Sorumluluk dağıtımında “ilgi alanı” ve “iş yükü dengesinin” kritik olduğu görülmektedir. İlgi alanı dışındaki sorumluluklar öğretmenin okul bağlılığını düşürerek kaçınma davranışına yol açmaktadır. Daha da önemlisi, gereğinden fazla yüklenilen sorumluluklar öğretmende “yorgunluk” oluşturmakta ve ders saatinden çaldığı için “zaman yönetimi sorunu”na neden olarak asıl iş olan eğitim-öğretimi aksatmaktadır.

Öğretim yeterliliği kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *tecrübe edinme*, *beklentiye karşılama gayreti* ve *zaman yönetimi sorunu* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö8: Yeni sorumluluklar demek benim için yeni bilgiler ve tecrübeler demektir.(Tecrübe edinme)

Ö13: Canva kullanmayı bilmiyorum... Bu yetki de benim yeterliliğimi arttırmamı sağladı.(Tecrübe edinme)

Ö14: Benden bir beklenti var. Beklentileri boşa çıkarmamalıyım diyip. Bu da gayretimizi artırıyor.(Beklentiye karşılama gayreti)

Ö4: Ders saati içerisinde bir sorumluluk verilmişse eğitim öğretim aksayacağı için... olumsuz etkiliyor.(Zaman yönetimi sorunu)

Ö1: Öğrencilerime yetiştirmem gereken kazanımlar var, bu kazanımlara yeterli zaman ayıramıyorum.(Zaman yönetimi sorunu)

Destekleme teması altında; okul bağlılığı ve öğretim yeterliliği kategorileri yer almıştır.

Okul bağlılığı kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *karşılıklılık, aile hissi ve kurumda kalma isteği* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö4: Karşı tarafın size değer vermesi sizin de... bulunduğunuz ortama değer vermeniz anlamına geldiği için okul bağlılığını çok olumlu yönde etkiliyor.(Karşılıklılık)

Ö15: Okul bir ailemiz, yuvamız şekline dönüşüyor ve olumlu yönde bizi oraya bağlı hissettiriyor.(Aile hissi)

Ö12: Okuldan ayrılmak istemiyorum. Okul bağlılığında buna bağlı olarak artıyor.(Kurumda kalma isteği)

Öğretmen, yöneticisinden gördüğü değeri okula yansıtarak kurumu bir “aile” olarak görmeye başlamaktadır. Bu bağ, doğrudan öğretmenin “kurumda kalma isteğini” artırarak personel devir oranını düşürücü bir etki yapmaktadır.

Öğretim yeterliliği kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *risk alma cesareti, kaynak kolaylığı ve pozitif enerji transferi* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö12: Destek göreceğimizi hissettiğimiz için deneme yanılmayla hani endişe etmeden bunları deneyebiliyoruz.(Risk alma cesareti)

Ö7: Bir materyal istediğim zaman alınabiliyorsa... olumlu etkiler.(Kaynak kolaylığı)

Ö13: İsteddiğimiz yazara ulaşabilir... ondan öğreneceğimiz birçok şey olacaktır.(Kaynak kolaylığı)

Ö4: Mutlu olduğunuz zaman da sınıfa mutlu giriyorsunuz. Bu pozitif enerjiniz ister istemez öğrencilere de yansıyor.(Pozitif enerji transferi)

Yöneticinin engelleri aşması ve kaynak sağlaması, öğretmenin pozitif enerjisinin doğrudan öğrencilere transfer olmasını sağlamaktadır. Bu bulgular göstermektedir ki; güçlendirici liderlik, sadece işler için yetki vermekten ibaret değildir. Okul müdürleri yetki ve sorumluluk verirken adil olmalı, öğretmenin pedagojik zamanını çalmamalı ve öğretmeni mutlaka “destekleyici” olmalıdır. Aksi takdirde, güçlendirme çabaları öğretmenlerde tükenmişlik ve meslektaşlar arası çatışma ile sonuçlanabilir.

Öğretmenlerin İş Doyumlarının İyi Oluşlarına Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin iş doyumlarının öznel iyi oluşları üzerine görüşlerini belirlemek amacıyla “Okuldaki iş doyumunuz öznel iyi oluşunuzu nasıl etkiliyor?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin iş doyumlarının öznel iyi oluşlarına etkisine ilişkin görüşleri Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Öğretmenlerin İş Doyumlarının Öznel İyi Oluşlarına Etkisine İlişkin Görüşleri

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Okul Bağlılığı	Aidiyet ve Kültür	Aile Ortamı
		Sosyal Destek
	Okulda Kalma İsteği	Vakit Geçirme İsteği
		Ayrılma Niyetinin Azalması
Öğretim Yeterliliği	Öğretimsel Gelişim	Yaratıcılık ve Yöntem
		Araştırma Yapma
	Öğrenci Odaklılık	Sabır
		Vicdani Sorumluluk

Tablo 20’de görüldüğü üzere araştırma kapsamındaki bulgular iki tema altında incelenmiştir. Bu temalar okul bağlılığı ve öğretim yeterliliğidir. Okul bağlılığı teması altında; aidiyet ve kültür ile okulda kalma isteği kategorileri yer almıştır. Aidiyet ve kültür kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *aile ortamı* ve *sosyal destek* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö4: Bir aile gibi oluyorsunuz... Hani bu da okul bağlılığını olumlu yönde etkiliyor...(Aile ortamı)

Ö5: Kendimi 80. Yıl Özel İdare İlkokulu'nda güvende ve değerli hissediyorum.(Aile ortamı)

Ö13: ...öğretmenler arasında kurum kültürü de oluşur. huzursuzluk ve rahatsızlık olmaz.(Sosyal destek)

İş doyumunu, öğretmenlerin okulu bir aile ortamı olarak algılamalarını, kendilerini güvende ve değerli hissetmelerini sağlamaktadır. Bu güven ortamı, kurum kültürünün yerleşmesine ve öğretmenler arasında sosyal desteğin artarak huzursuzlukların önlenmesine katkı sunmaktadır.

Okulda kalma isteği kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *vakit geçirme isteği* ve *ayrılma niyetinin azalması* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö1: *İnsan mutlu olduğu yerde daha çok zaman geçiriyor, daha çok faydalı işler yapabileyim diye kalabiliyorsunuz.(Vakit geçirme isteği)*

Ö15: *...okulda kaldığım süre miktarını arttırıyor.(Vakit geçirme isteği)*

Ö6: *...iş doyumum düşük, okul bağlılığım da düşük olurdu. Ve ne olurdu? İlk fırsatta yine, ayrılmaya çalışırdım...(Ayrılma niyetinin azalması)*

Ö12: *Okuldaki iş doyumunu arttıkça okuldan ayrılma hissi azalıyor.(Ayrılma niyetinin azalması)*

Mutlu ve aidiyet hissededen öğretmenler, okullarında daha fazla vakit geçirme ve faydalı işler yapma isteği duymaktadırlar. İnsan kaynakları yönetimi açısından önemli bir bulgu olarak; iş doyumunu yüksek öğretmenlerin kurumdan ayrılma niyetleri azalmaktadır.

Öğretim yeterliliği teması altında; öğretimsel gelişim ve öğrenci odaklılık kategorileri yer almıştır. Öğretimsel gelişim kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *yaratıcılık ve yöntem* ile *araştırma yapma* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö5: *Farklı öğretim yöntemlerini deniyorum. Öğrenci ihtiyaçlarına daha fazla odaklanıyorum.(Yaratıcılık ve yöntem)*

Ö12: *Çalışmalarımı yaparken yaratıcı öğretimleri destekleyerek yapabiliyorum bu sayede.(Yaratıcılık ve yöntem)*

Ö2: *...öğretim yeterliliğinizi arttırmak için kendiniz geliştirmek adına yeni yönelimlere yönelmek zorunda kalıyorsunuz...(Araştırma yapma)*

Ö8: *...beni bu konuda yeni araştırmalar yapmamı sağlıyor.(Araştırma yapma)*

İş doyumu, öğretmenlerin öğretim yöntemlerinde yaratıcılıklarını kullanmalarını ve farklı yaklaşımları denemelerini teşvik etmektedir. Öğretmenler, öğretim yeterliliklerini artırmak adına kendilerini geliştirmek için yeni araştırmalar yapmaya yönelmektedir.

Öğrenci odaklılık kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *sabır* ve *vicdani sorumluluk* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö5: ...sınıf içi mesela düzeni sağlama, bireysel ilgilenme, iklimi olumlu tutma gibi sabırlı ve çözüm odaklı da davranmamı sağlıyor.(Sabır)

Ö9: ...öğrencilere karşı daha sabırlı, daha sakin, daha yaratıcı...(Sabır)

Ö6: Çünkü biz yani özellikle sınıf öğretmenlerinde tamamen ne var? bir vicdan var yani... Biz öğretim yeterliliğimizi her zaman en yüksek seviyede tutmaya çalışıyoruz yani.(Vicdani sorumluluk)

Sınıf içi iklimin olumlu tutulması bağlamında, doyumlu öğretmenler öğrencilerine karşı daha sabırlı ve çözüm odaklı davranabilmektedir. Özellikle mesleki etiğin bir yansıması olarak, öğretmenler içlerindeki vicdani sorumluluk duygusuyla öğretim yeterliliklerini sürekli en yüksek seviyede tutmaya çalışmaktadırlar.

Elde edilen bulgular, iş doyumunun bireysel bir mutluluk halinden ziyade, kurumsal bağlılığı artıran ve doğrudan sınıf içi eğitim niteliğini yükselten stratejik bir unsur olduğunu göstermektedir.

Bireysel ve Örgütsel Değişkenlerin Öğretmen İyi Oluşuna Etkileri Üzerine Bulgular ve Yorumlar

Bireysel ve örgütsel değişkenlerin öğretmen öznel iyi oluşuna etkileri üzerine görüşlerini belirlemek amacıyla öğretmenlere “Okulunuzdaki öğrenci sayısı, öğretmen sayısı,

bulunduğu kademe, yaşı ve mesleki kıdeminiz öznel iyi oluşunuzu nasıl etkiliyor?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrenci sayısı, öğretmen sayısı, bulunduğu kademe, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerinin öğretmen öznel iyi oluşlarına etkisine ilişkin görüşleri Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Bazı Değişkenlerin Öğretmen Öznel İyi Oluşlarına Etkisine İlişkin Görüşleri

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Öğrenci Sayısı	Kalabalık Sınıfların Negatif Etkisi	Fiziksel Yorgunluk ve Gürültü
		İlgilenememe
	Az (İdeal) Mevcudun Pozitif Etkisi	Kontrol Sorunu
		Birebir İlgi
Öğretmen Sayısı	İş Birliği ve Sosyal Destek	Daha İyi Öğretim
		Fikir Alışverişi
		Kafa Dengi Arkadaş Bulma
	İletişim Sorunları	İş Yükü Paylaşımı
		Gruplaşma
Okul Kademesi	İlkokul (Duygusal Tatmin)	Samimiyetin Kaybolması
		Masumiyet ve Saf Sevgi
	Ortaokul (Akademik ve Zorluk)	Manevi Doyum
		Ergenlik Sorunları
Yaş	Fiziksel Gerileme	Branş Tatmini
		Enerji Düşüklüğü
	Mesleki Olgunluk	Tahammül Azalması
Mesleki Kıdem	Öğretimsel Ustalık	Olaylara Sakin Yaklaşım
		Öğrenciyi Analiz Edebilme
	Kurumsal Aidiyet	Hataları Azaltma
		Okulu Sahiplenme
		Özgüven ve Rahatlık
		Heyecan Kaybı

Tablo 21’de görüldüğü üzere öğretmen öznel iyi oluşları öğrenci sayısı, öğretmen sayısı, bulunduğu kademe, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu değişkenler aynı zamanda temalarımızı oluşturmuştur. Öğrenci sayısı teması altında; kalabalık sınıfların negatif etkisi ve az(ideal) mevcudun pozitif etkisi kategorileri yer almıştır. Kalabalık sınıfların negatif etkisi kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *fiziksel yorgunluk ve gürültü, ilgilenememe ve kontrol sorunu* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö1: Öğrenci sayısı 20 ve 30’un arasında olduğu zaman iş doyumumu olumlu yönde etkiliyor ama 30’u geçtiği zaman, 30 öğrencinin üstü olduğu zaman beni biraz yoruyor. (Fiziksel yorgunluk ve gürültü)

Ö2: Öğrenci sayısının artması, okul genelinde sınıf kapısından çıktığınızda gürültü miktarını arttırdığı için biraz olumsuz oluyor işin gerçeği. (Fiziksel yorgunluk ve gürültü)

Ö3: Aldığım zevki azaltıyor. Çünkü hani öğrenci başına geçirdiğim süre azaldığı için, onlarla daha fazla ilgilenemediğimi düşünüyorum. (İlgilenememe)

Ö13: Öğrenci sayısının çok olduğu sınıflarda iyi oluşumuz olumsuz etkileniyor... Bazı öğrencilerin sesini hiç duymuyorum. Ya da katılmadığını fark edemiyorum. (İlgilenememe)

Ö4: Örneğin sorunlu çocuk var; bazen hani sınıf kalabalığından dolayı görmezden gelebiliyorsunuz o çocuğun davranışını. (Kontrol sorunu)

Kalabalık sınıfların fiziksel yorgunluk, gürültü ve kontrol sorunlarına (örn. sorunlu davranışları görmezden gelme zorunluluğu) yol açması, öğretmenin enerjisini öğretimden ziyade sınıf yönetimine harcadığını göstermektedir. Bu durum uzun vadede mesleki tükenmişliğe zemin hazırlayabilir.

Az(ideal) mevcudun pozitif etkisi kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *birebir ilgi ve daha iyi öğretim* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö11: Sınıf diye baz aldığım zaman da şimdi her çocuğa ulaşabilme ihtimalim daha yüksek. Her çocuğuyla ilgilenebilme, her çocuğu görebilme, her çocuğa dokunabilme...(Birebir ilgi)

Ö12: Az sınıfta daha güzel sonuçlar elde edebilmek için, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına yetişebilmek için yeterli zaman ayırabileceğimi düşündüğüm için iyi oluşum etkileniyor.(Daha iyi öğretim)

Öğrenci sayısının ideal (az) olması durumunda, öğretmenlerin öğrencilere “birebir ilgi” gösterebildiği ve “daha iyi öğretim” sunabildiği görülmektedir. Bu da mesleki yeterlilik hissini ve iş doyumunu artırarak iyi oluşu pozitif yönde beslemektedir.

Öğretmen sayısı teması altında; iş birliği ve sosyal destek ile iletişim sorunları kategorileri yer almıştır. İş birliği ve sosyal destek kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *fikir alışverişi, kafa dengi arkadaş bulma ve iş yükü paylaşma* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö1: Öğretmen sayımız az olsaydı mesela müdür beyin verdiği yetkileri yapabilmem için hani belki zümremi bulamayacaktım... Yeteri kadar olması, istediğim zaman öğretmen arkadaşlara ulaşabilmem, fikir alabilmemi kolaylaştırıyor.(Fikir alışverişi)

Ö4: Materyal paylaşımı... Mesela siz bir etkinlik yapmışsınızdır... “Arkadaşlar ben bunu yaptım” hani diyebiliyorsunuz... Bunlar olumlu yönde etkiliyor iş doyumumuzu.(Fikir alışverişi)

Ö3: Ne kadar kalabalıkça o kadar çok hani kafa dengi öğretmen arkadaşlar mutlaka... çıkma ihtimali daha çok oluyor.(Kafa dengi arkadaş bulma)

Ö:13 Öğretmen sayısının fazla oluşu iş ve işlemlerin kişilere dağıtılırken daha az iş düşmesine neden oluyor.(İş yükü paylaşımı)

Öğretmen sayısının yeterliliği; fikir alışverişi, materyal paylaşımı, kafa dengi zümreler bulma ve iş yükünün dağıtılması (bürokratik yükün hafiflemesi) gibi boyutlarla öğretmene güçlü bir “iş birliği ve sosyal destek” ağı sunmaktadır.

İletişim sorunları kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *gruplaşma* ve *samimiyetin kaybolması* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö7: Öğretmenler çok olunca da fikir ayrılıkları fazla oluyor. Fikir ayrılıklarından dolayı da gruplaşmalar oluyor. Herkesin kendi arasında belli grubu oluyor.(Gruplaşma)

Ö2: Öğretmen sayısı az olan okullarda aslında güzel, samimi bir ortam oluyor ama... öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda... insanlar kalabalık ortamlarda size yüzünüze gülmek zorunda değil.(Samimiyetin kaybolması)

Kadro büyüdükçe fikir ayrılıklarının artması, gruplaşmaların yaşanması ve samimiyetin kaybolması “iletişim sorunları” kategorisi altında öne çıkmaktadır. Bu bulgu, büyük okullarda yöneticilerin kapsayıcı bir örgüt kültürü inşa etmekte zorlanabileceğini göstermektedir.

Okul kademesi teması altında; ilkokul(duygusal tatmin) ve ortaokul(Akademik ve zorluk) kategorileri yer almıştır. İlkokul(duygusal tatmin) kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *masumiyet ve saf sevgi* ile *manevi doyum* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö3: İlkokul öğrencisinin en güzel tarafı, çok temiz kalpliler... İlkokul öğrencisi hani kin tutmaz, ne bileyim işte kalbindeki zaten ağzında hepsini söyler.(Masumiyet ve saf sevgi)

Ö4: Çocuklar saf, safiyane duygularla... Hani karşınızdaki çocukların bir art niyeti yok. Onun bilincindesiniz... Bu da iyi oluşunuzu olumlu yönde etkiliyor.(Masumiyet ve saf sevgi)

Ö8: Çocukların masumiyetini gördüğümde bu benim iyi oluşum konusunda pozitif yönde katkı sağladığını söyleyebilirim.(Manevi doyum)

İlkokul öğretmenleri, küçük yaş grubunun masumiyeti, saf sevgisi ve kin gütmeyen yapısı sayesinde yüksek bir manevi doyum yaşamaktadır. Bu durum, iyi oluşu “duygusal beslenme” üzerinden etkilemektedir.

Ortaokul(Akademik ve zorluk) kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *ergenlik sorunları* ve *branş tatmini* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö12: Ortaokul kademesinde biraz duygusal olarak zorluyor. Çünkü öğrencilerin özellikle ergenlik dönemlerinin başlangıcı olduğu için bu durumlarda bazen zorluk yaşayabiliyoruz.(Ergenlik sorunları)

Ö13: Öğrenciler çocuk değil. Yaptığı yaramazlığın bilincinde ve bilinçli olarak yapıyor... Öğrenciler tamamen ergenlikten çıkmış değil.(Ergenlik sorunları)

Ö15: Kendi alanım, kendi alanıma hakim olduğum öğrencilere dersimi anlatabilmek, o alandaki o öğrencilerle bir arada olmak, bu iyi oluşumu olumlu yönde etkiliyor.(Branş tatmini)

Ortaokul kademesinde ise ergenlik döneminin getirdiği bilinçli yaramazlıklar ve duygusal dalgalanmalar öğretmenleri zorlamaktadır. Ancak bu zorluk, öğretmenin kendi branşında (uzmanlık alanında) ders anlatabilmesinin verdiği “branş tatmini” ile dengelenmeye çalışılmaktadır.

Yaş kademesi teması altında; fiziksel gerileme ve mesleki olgunluk kategorileri yer almıştır. Fiziksel gerileme kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *enerji düşüklüğü* ve *tahammül azalması* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö1: Yaşımın ilerlemesi iyi oluş halimi azaltıyor... Hani bazen hastalık sayımın artması... Bazen sabah yağmur yağacağı zaman günler ayak ağrılarım oluyor.(Enerji düşüklüğü)

Ö4: O eski enerjinizi ister istemez bulamıyorsunuz. Hani daha böyle enerjikken artık o enerji yavaş yavaş düşmeye başlıyor.(Enerji düşüklüğü)

Ö6: Birazcık, şey ne derler, tolere etme seviyem düşmüş durumda yani. Katlanma seviyem düşmüş durumda gibisinden. Daha az hani gürültü istiyorum.(Tahammül azalması)

Mesleki olgunluk kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *olaylara sakın yaklaşım* kodu altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö11: Yaşın vermiş olduğu bir olgunluk olur ya, daha sakın yaklaşıyorsun. “Ya bir bakıyorsun bu işi nasıl halledebilirim?”... diyerekten bunu zaten gösteriyorsun.(Olaylara sakın yaklaşım)

Ö14: İnsan yaşlandıkça öğretmenliği daha iyi öğreniyor... Tansiyonun, nabzın yavaşladığı gibi hareketleri de yavaşlıyor, daha anlayışlı oluyor, daha tecrübeli oluyor.(Olaylara sakın yaklaşım)

İlerleyen yaş; enerji düşüklüğü, ağrılar ve gürültüye karşı tahammülün azalması gibi fiziksel dezavantajlar oluşturmaktadır. Fakat bu dezavantaj, tecrübenin getirdiği “olaylara sakın yaklaşım” (örneğin kriz anlarında tansiyonun düşmesi) ile mesleki olgunluk kategorisinde telafi edilmektedir.

Mesleki kıdem teması altında; öğretimsel ustalık ve kurumsal aidiyet kategorileri yer almıştır. Öğretimsel ustalık kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *öğrenciyi analiz edebilme ve hataları azaltma* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö1: İlk yıllarda bazı sorulara cevap verirken hani öğrencinin ne sorması gerektiğini... anlayamıyordum. Ama kıdemle beraber neyi sormak istediğini... rahatlıkla kurabiliyorum.(Öğrenciyi analiz edebilme)

Ö4: Hani artık siz de sınıf öğretmenisiniz, çocuğun tuvaletinin gelip gelmediğini bile anlayabiliyorsunuz artık. Yani bu tamamen mesleki kıdeme, o tecrübeye bağlı.(Öğrenciyi analiz edebilme)

Ö8: Tecrübeler arttıkça daha az hata yapıyorsun. Daha önceki yaptığın hatalara düşmüyorsun veya yeni durumlara daha çabuk uyum sağlıyorsun.(Hataları azaltma)

Kıdemin artması, öğretmenin öğrenciyi bir bakışta analiz edebilmesini ve pedagojik hataları en aza indirmesini (“öğretimsel ustalık”) sağlamaktadır.

Kurumsal aidiyet kategorisine yönelik öğretmen görüşleri özgüven ve rahatlık, okulu sahiplenme ve heyecan kaybı kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö8: Kıdemim ne olursa olsun... artık ben bu okula bağlı... Şöyle söyleyeyim, bu okula bağlılığımı arttırmak zorundayım.(Okulu sahiplenme)

Ö7: Kıdemim okul bağlılığını... O olumlu etkiliyor. Neden dersiniz... Artık okula giderken daha rahat gidiyorum, daha özgüvenliyim.(Özgüven ve rahatlık)

Ö2: Mesleki kıdemin artması, artık, belli bir doyuma ulaştığınız zaman sizi mutlu edecek şeyler azalmaya başlıyor. Bu da iyi oluşunuzu zayıflatıyor.(Heyecan kaybı)

Özgüven, rahatlık ve okulu sahiplenme gibi kurumsal aidiyet duyguları gelişirken; belli bir mesleki doyuma ulaşmanın getirdiği “heyecan kaybı”, iyi oluşu zayıflatan sinsi bir risk olabilmektedir. Bulgular, okul yöneticilerinin “tek tip” bir motivasyon stratejisi izleyemeyeceğini kanıtlamaktadır. Kariyerinin başındaki bir öğretmen ile sonundaki bir öğretmenin, ilkokulda çalışan ile ortaokulda çalışanın destek ihtiyaçları farklıdır. Buna göre gerekli önlemler alınmalıdır.

Araştırmanın Nicel Boyutu Sonuçlarının Değerlendirilmesi Üzerine Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın nicel boyutu sonuçlarının öğretmenlerce değerlendirilmesi belirlemek amacıyla öğretmen öznel iyi oluşu, okul müdürü güçlendirici liderlik davranışları ve öğretmen iş doyumları hakkında ulaşılan nicel bulgular paylaşılmış ve değerlendirmeleri alınmıştır. Araştırmanın nicel boyut sonuçlarına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Araştırmanın Nicel Boyut Sonuçlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Öğretmen İyi Oluşu	İçsel Motivasyon Kaynakları	Öğrenci Sevgisi
		Öğrenci Gelişimini Görme Hazzı
	Mesleki Gelişim ve Destek	Güncel Kalma
		İdari Destek
Güçlendirici Liderlik Algısı	İyi Oluşu Tehdit Eden Unsurlar	Veli ve Öğrenci Tutumları
		Otorite Kaybı
	Liderlik Davranışının Tutarsızlığı	Müdüre Göre Değişkenlik
		“Her Zaman” İfadesine İtiraz
Öğretmen İş Doyumu	Olumlu Liderlik Deneyimleri	Destekleyici Yaklaşım
		Yeni Nesil İdareci Profili
	Olumsuz Liderlik Deneyimleri	Otoriter ve Bürokratik Tavır
		Puan Odaklı Yapay Liderlik
Öğretmen İş Doyumu	Manevi Tatmin	Vicdani Rahatlık
		Geleceğe Eser Bırakma
	Gerçekçi ve Eleştirel Bakış	Dışsal Baskılar ve İş Yüğü
		Zamanla Azalan Doyum

Tablo 22’de görüldüğü üzere araştırmanın nicel boyutu öğretmen değerlendirmeleri kapsamındaki bulgular üç tema altında incelenmiştir. Bu temalar öğretmen öznel iyi oluşu, güçlendirici liderlik algısı ve öğretmen iş doyumudur. Öğretmen öznel iyi oluşu teması altında; içsel motivasyon kaynakları, mesleki gelişim ve destek ile iyi oluşu tehdit eden unsurlar kategorileri yer almıştır. İçsel motivasyon kaynakları kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *öğrenci sevgisi* ve *öğrenci gelişimini görme hazzı* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö2: Öğretmenlerimiz, yaptığı işte girdiği sınıflarda genel olarak öğrencilerin yüzlerindeki tebessümden dolayı bir iyi oluşları var zaten.(Öğrenci sevgisi)

Ö7: Sınıfta masum, seni aç bir şekilde bekleyen ve topluma hazır olman için yani hazırlayacağın bir çocuk var tamam mı? Şimdi orada sen orada her şeyi bitirirsin.(Öğrenci sevgisi)

Ö8: Sadece o çocukların bakışları, gülüşleri bile, bu iyi oluşu arttıran en büyük neden bence.(Öğrenci sevgisi)

Ö11: Çünkü farklı bir dünya seni seven bir grup gerçekten masum. O yüzden bence öğretmen sınıfa girdiği zaman mutlu olmalı.(Öğrenci sevgisi)

Ö3: Sonradan bir de baktım ki o kadar güzeller ki hani böyle leblebi demeden leblebiyi kavramaya başladılar.(Öğrenci gelişimini görme hazzı)

Öğretmenlerin öznel iyi oluşu temel olarak “öğrenci sevgisi” ve “öğrenci gelişimini görme hazzı” kodlarına dayanmaktadır. Öğrencilerin masumiyeti, yüzlerindeki tebessüm ve öğretmene duydukları sevgi, sınıf içinde doğal bir mutluluk ve iyi oluş ortamı yaratmaktadır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin konuları kavramaya başlaması (gelişim göstermeleri), mesleki hazzın en saf halini sunmaktadır.

Mesleki gelişim ve destek kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *güncel kalma* ve *idari destek* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö4: Hani onlardan da faydalandığımız zaman kendinizi güncelleyebiliyorsunuz, yenileyebiliyorsunuz. O anlamda iyi oluşu ben de bu şekilde beklerdim açıkçası.(Güncel kalma)

Ö15: Öğretmenlerin iyi oluşu hani olumlu yönde etkiliyor idarenin desteklemesi, iyi oluşumuzu artırıyor.(İdari destek)

Bu kategori “güncel kalma” ve “idari destek” kodlarından oluşmaktadır. Öğretmenler, kendilerini yenileyebildiklerinde ve güncel tutabildiklerinde öznel iyi oluşlarının olumlu etkilendiğini ifade etmektedirler. Okul idaresinin destekleyici tutumu, öznel iyi oluşu doğrudan artıran bir diğer önemli unsurdur.

İyi oluşu tehdit eden unsurlar kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *veli ve öğrenci tutumları* ile *otorite kaybı* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö10: Çünkü öğrencilerin tutumları, işte velilerin tutumları günümüzde çok artık değiştiği için, bence iyi oluş düzeyleri yüksek olması benim açımdan çok iyi bir şey değil.(Veli ve öğrenci tutumları)

Ö1: Öğretmenin sınıf içindeki otoritesinin, yetkisinin çok fazla olmaması... Öğretmen arkadaşlarının iyi oluş halini etkiliyor.(Otorite kaybı)

Bu kategori “veli ve öğrenci tutumları” ile “otorite kaybı” kodları etrafında şekillenmiştir. Günümüzde veli ve öğrencilerin değişen olumsuz tutumları, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini tehdit etmektedir. Sınıf içindeki yetki ve otoritenin azalması da öğretmenlerin psikolojik zindeliğini olumsuz etkileyen yapısal bir sorun olarak görülmektedir

Öğretmen güçlendirici liderlik teması altında; liderlik davranışının tutarsızlığı, olumlu liderlik deneyimi ve olumsuz liderlik deneyimi kategorileri yer almıştır. Liderlik davranışının tutarsızlığı kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *müdürle göre değişkenlik* ve “*her zaman*” ifadesine itiraz kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö1: *Hani bütün okullarda müdürler, veya bütün müdürlerimiz olumlu, destekleyici bir liderlik göstermeyebiliyorlar.(Müdürle göre değişkenlik)*

Ö6: *Ben de çoğunun zaten mutlu olduğunu, huzurlu olduğunu düşünüyorum. ... Ben yarı yarıya bulduğumu düşünüyorum.(Müdürle göre değişkenlik)*

Ö9: *Ben iki tane müdürle gerçek anlamda çalıştım. Bir müdürüm çok daha farklı, bu güçlendirici liderlik anlamında yetki verme, sorumluluk verme anlamında hep kendisini ortaya koyan, güvenmeyen bir profildi.(Müdürle göre değişkenlik)*

Ö2: *Yani 8-9 civarında çalıştığım okul müdüründen belki üç tanesi, güçlendirilmiş güçlendirici liderlik davranışlarını sergilediğini düşünürüm. Geri kalanının çok fazla düşünmem. (“Her zaman” ifadesine itiraz)*

Ö11: *Şimdi her zaman dediği için ben biraz orada bu görüşün arkasında değilim. ... Ben genel çerçevede bunun değerlendirmesinin olumlu olduğunu düşünmüyorum. (“Her zaman” ifadesine itiraz)*

“Müdürle göre değişkenlik” ve “her zaman ifadesine itiraz” kodları bu kategoriye oluşturur. Öğretmenler, destekleyici ve yetki veren güçlendirici liderlik davranışlarının her okulda veya her müdürde görülmediğini, yöneticiden yöneticiye ciddi farklılıklar olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle öğretmenler, nicel verilerde karşlarına çıkan güçlendirici liderliğin “her zaman” sergilendiği yönündeki genel ifadelere karşı çıkmakta ve bu görüşün arkasında durmamaktadırlar.

Olumlu liderlik deneyimleri kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *destekleyici yaklaşım* ve *yeni nesil idareci profili* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö3: *Yani mesela benim kardeşim de Düzce'de öğretmen. O da mesela yaptıkları ufak bir çalışmayı bile o kadar çok arkasında hani destekleniyor ki...(Destekleyici yaklaşım)*

Ö5: *Şimdi ben kendi böyle bir idareciyle çalıştığım için mutluym. ... Şu an o zaman empati yapan müdürler, müdür yardımcıları var.(Destekleyici yaklaşım)*

Ö8: *Yeni bir idareci nesli de geldi aslında. ... İşlerin nasıl yürütülebileceğini, sadece emirler... emir vakilerle yürütülemeyeceğinin belki farkındalar.(Yeni nesil idareci profili)*

Bu kategori “destekleyici yaklaşım” ve “yeni nesil idareci profili” kodlarını içermektedir. Empati yapabilen ve öğretmenlerin çalışmalarının arkasında durarak onları destekleyen idareciler, sahadaki olumlu liderlik örnekleridir. Okuldaki işlerin sadece “emirvaki” ile yürütülemeyeceğinin farkında olan yeni nesil bir idareci profilinin varlığı, güçlendirici iklimi beslemektedir.

Olumsuz liderlik deneyimleri kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *otoriter ve bürokratik tavır* ile *puan odaklı yapay liderlik* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö10: *Belli bir şeyler söyleniyor, okul müdürleri bu söyledikleri şeylerin daha sonra arkasında durmadıkları için ortada bir boşluk oluşuyor.(Otoriter ve bürokratik tavır)*

Ö14: *Ama genelde biraz soğuk bir rüzgar var bürokraside yani. Hani “Bunu böyle yapacaksın, şunu şöyle yapıyorsunuz, şunu yapmıyorsunuz” deyip öğretmenlerin genelde motivasyonu düşüyor.(Otoriter ve bürokratik tavır)*

Ö13: *Sanırım bu okuldaki yapılan her türlü etkinlik, proje, yarışma vesaire okul yani idareciler için bir puan getiriyormuş. ... Liderlik etme konusunda müthişler o yüzden.(Puan odaklı yapay liderlik)*

Bu kategori, “otoriter ve bürokratik tavır” ile “puan odaklı yapay liderlik” kodlarından oluşmaktadır. İdarecilerin söylediklerinin arkasında durmaması ve “bunu böyle yapacaksınız” şeklindeki soğuk bürokratik söylemler öğretmen motivasyonunu düşürmektedir. Okuldaki proje ve etkinliklerin yalnızca idarecilere “puan getirdiği” için yapılması, öğretmenlerde yöneticilerin liderlik şovlarının yapay olduğu algısını hissettirmektedir.

Öğretmen iş doyumunu teması altında; manevi tatmin ile gerçekçi ve eleştirel bakış kategorileri yer almıştır. Manevi tatmin kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *vicdani rahatlık* ve *geleceğe eser bırakma* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö5: *En kötü okulda çalışsak bile oradaki bir iyiliğe böyle tutunmaya çalışıyoruz ya, öyle oluyor hani. İdareci kötü olsa bile.(Vicdani rahatlık)*

Ö11: *Çünkü bunun mükafatını veren ne başımızdaki sistemi oturturan insanlar ne idareci ne farklı bir şey. Bu duyguyu sadece verebilen tek şey bana göre öğrencinin öğretmende yaşattığı duygudur.(Vicdani rahatlık)*

Ö8: *Yani ölene kadar bu meslek, hani peygamber mesleği devam ediyor bence. ... Yani aslında mesleğimiz devam ediyor. Evet, emekli oldum ama bu çocuklar beni arayacak...(Geleceğe eser bırakma)*

Ö10: *Yani eski öğrencilerin bir taraflara gelip yüksek mertebelerde durması, öğretmenler gününde olsun ya da diğer önemli günlerde olsun öğrencilerin araması, sorması, bu konuda iş doyumunu arttıran sebeplerden diyebilirim.(Geleceğe eser bırakma)*

“Vicdani rahatlık” ve “geleceğe eser bırakma” kodları bu kategorinin temelini oluşturur. Sistem veya okul idarecileri kötü olsa bile, öğretmenler öğrencide yaşattıkları duyguyla ve vicdani rahatlıkla mesleğe tutunmaktadırlar. Eski öğrencilerin iyi yerlere gelmesi,

öğretmenlerini arayıp sorması; öğretmenlerin “geleceğe eser bıraktıkları” hissini pekiştirerek en büyük iş doyumunu kaynağı olmaktadır.

Gerçekçi ve eleştirel bakış kategorisine yönelik öğretmen görüşleri *dışsal baskılar ve iş yükü* ile *zamanla azalan doyum* kodları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bu kodlarla ilgili görüşlerine yönelik yanıtları aşağıda yer almaktadır.

Ö13: *Çünkü sürekli bir bindirme diyeyim. İş üstüne iş bindirme. İş ekleme olduğu için artık öğretmenler “bu meslek yapılmaz” demeye başladı.(Dışsal baskılar ve iş yükü)*

Ö13: *CİMER şikayeti denen bir şey var. ... Şimdi kızmak bile sorun.(Dışsal baskılar ve iş yükü)*

Ö1: *İlk yıllar olumlu sonuçlanıyor ama yaş ilerledikçe yaş ilerledikçe bu iş doyumunu azalıyor diyebilirim.(Zamanla azalan doyum)*

Ö2: *Biz gençken iş doyumumuz daha fazlaydı. Zamanla bu azalmaya başladı.(Zamanla azalan doyum)*

Bu kategori “dışsal baskılar ve iş yükü” ile “zamanla azalan doyum” kodlarını içerir. Sürekli eklenen iş yükü ve CİMER şikayeti gibi dışsal baskılar, öğretmenlerin “bu meslek yapılmaz” noktasına gelmesine neden olmaktadır. En çarpıcı bulgulardan biri ise; gençlikte ve mesleğin ilk yıllarında yüksek olan iş doyumunun, yaş ilerledikçe ve zaman geçtikçe azalma eğilimi göstermesidir.

Araştırmanın bu üç değişkeni birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Öğretmenler, iş doyumunu ve öznel iyi oluşu büyük ölçüde kendi iç kaynaklarından ve öğrencilerinden sağlamaktadır. Ancak zayıf veya yapay liderlik (özellikle puan odaklı idareciler), otorite kaybı ve dışsal şikayet mekanizmaları (CİMER vb.) bu içsel motivasyonu sürekli tehdit etmektedir. Güçlendirici liderlik sergileyen “yeni nesil” yöneticiler ise, bu dışsal baskılara karşı bir kalkan görevi görerek öğretmenin öznel iyi oluşunu ve doyumunu korumasına yardımcı olmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırma sonucunda elde edilen bulgular araştırma problemleri doğrultusunda ve ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmış, öğretmen öznel iyi oluşunun, okul yöneticisi güçlendirici liderlik davranışlarının ve öğretmen iş doyumlarının arttırılmasına yönelik araştırmacılara ve uygulayıcılara bazı önerilerde bulunulmuştur.

Nicel ve Nitel Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın nicel bölümü kapsamında elde edilen bulgular, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bu sonuç öğretmenlerin anlamlı kişisel ve mesleki yaşantılarının olduğunu, yaşantılarından memnuniyet duyduklarını, çevreleriyle sağlıklı ve uyumlu ilişkiler kurduklarını, bireysel beklenti ve ihtiyaçları arasında güçlü bir uyumun olduğunu göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının yüksek olduğu görülmektedir (Dağ, 2025; Seymen, 2023; Katıtaş, Karadaş & Coşkun, 2022; Arslan, 2018). Bu sonuç, öğretmenlerin yaşadıkları olumsuzluklara rağmen pozitif ruh hallerini koruyabildiklerini göstermektedir. Bazı araştırmalarda öğretmen öznel iyi oluşunun ortalamanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir (Arslan & Zincirli, 2022; Heidmets & Liik, 2014; Renshaw vd., 2015). Yapılan bazı araştırmalarda ise bu araştırmalardan farklı olarak orta düzeyde

öğretmen öznel iyi oluşuna sahip olunduğu belirlenmiştir (Yaman, 2023; Kılıç, 2022; Dülger, 2021). Yapılan çalışmalardaki bu farklılıkların mesleki ve örgütsel unsurlar, örneklem ve sosyo-kültürel yapılardan kaynaklanabildiği söylenebilir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının yüksek olması, okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları güçlendirici liderlik davranışlarının sonucunda sosyo-duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın nitel bölümü kapsamında öğretmen öznel iyi oluşu ile ilgili elde edilen bulgular öğretmenlerin öznel iyi oluşunun tek boyutlu bir duygu durumu olmadığı (Doğan & Culha, 2023); aksine çevresel, yönetsel ve mesleki faktörlerin etkileşimi ile şekillenen dinamik bir yapı olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen öznel iyi oluşunu etkileyen en önemli etkenlerden birisi yönetici davranışdır. Heidmets ve Liik'in (2014) araştırmasına göre okul müdürlerinin liderlik davranışları öğretmenlerle etkileşimine ne kadar olumlu yansırса öğretmenlerin öznel iyi oluşu da artmaktadır. Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarında okul yönetiminin tutumunun önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Öğretmenler, yöneticilerinin destekleyici, bürokrasiden arındırılmış ve adaletli bir liderlik tarzını sergilemesi durumunda öznel iyi oluşlarının arttığını ifade etmişlerdir. Yöneticilerin kriz anlarında öğretmenlerinin arkasında durması ve iş yüklerini azaltmaları da öznel iyi oluş düzeylerini yükseltmektedir (Mercer vd., 2025; Sak, 2025). Fakat yöneticilerin tarafsızlığını yitirdikleri ya da öğretmenlerin adalet algıları zedelendiğinde öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri düşmektedir (Elovainio vd., 2001; Gündüz vd., 2020; Özsavaner, 2019; Özer & Günlük, 2010; McCrae & Costa, 2008). Öğretmenler arasındaki pozitif etkileşim, öğretmenlerin okula bağlılığını artıran en güçlü içsel motivasyon kaynaklarından birisi olduğunu göstermektedir. Öğretmenler samimi diyaloglar ve zümre işbirliği ile kendilerini yalnız hissetmemekte ve bu durumun da stresle baş etme kapasitelerini artırmaktadır. Dolayısıyla, okuldaki pozitif bir iklim varlığı, öğretmen öznel iyi oluşunu desteklemektedir (Kosnik vd., 2022; McDonough vd., 2021; Wood & Quickfall, 2024). Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri algıları ile öğrenci başarısı arasında güçlü bir karşılıklı

belirleyicilik ilişkisi tespit edilmiştir. Öğretmenler öğrencilerinin akademik ve sosyal gelişimlerine tanık olduklarında kendilerini daha üretken ve yeterli hissetmektedirler. Fakat, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinin düşük olması ya da davranışsal problemlerinin olması, öğretmenler üzerinde duygusal yıpranmaya ve yeterliliklerini sorgulamalarına neden olabilmektedir (Pretsch vd., 2012). Bundan dolayı, öğretmen öznel iyi oluşu, sınıf içi performans çıktılarından doğrudan etkilenen, başarı odaklı bir duygusal yapı sergilemektedir. Okulun fiziki imkanlarının varlığı öğretmenlerin öğretim sürecini kolaylaştırması nedeniyle öğretim yeterliliklerini arttırırken; bu imkanların yokluğu ya da eksikliği var olan potansiyeli kısıtlayan bir faktör olarak görülmektedir. Öte yandan, “görev tanımı dışındaki işler” (Kosnik vd., 2022; McDonough vd., 2021) ve bürokratik baskı (Mercer vd., 2025), öğretmenlerin enerjisini azaltarak öğretim yeterliliğini ve öznel iyi oluşunu tehdit eden en önemli faktörlerdendir.

Öğretmenlerin öznel iyi oluş hali, destekleyici bir yönetim anlayışı, güçlü meslektaş dayanışması ve tatmin edici öğrenci çıktıları ile beslenen çok katmanlı bir yapı şeklindedir. Öğretmen görüşleri, öğretmenin okula bağlılığının sadece fiziksel olarak “okula gidip gelme” eylemi olmadığını, bundan ziyade duygusal bir yatırım süreci olduğunu göstermektedir. Öğretim yeterliliğinin sürdürülebilirliği, öğretmenlerin üzerindeki bürokratik ve yönetsel yüklerin azaltılması ve öğretmenlerin sınıf içi başarı hazzı yaşayabileceği ortamların sağlanmasıyla doğrudan ilişkilidir.

Sonuç olarak, nicel ve nitel bulguların bütünleştirilmesiyle, eğitim yönetiminde öğretmen öznel iyi oluşunu sağlamada bir okulun hem psikososyal destek sunmasının hem de iş yükünü makul düzeyde tutmasının önemli olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamlı değerlendirme, öğretmen öznel iyi oluşunun artırılmasının öğrenci başarısının ve okul başarısının da dolaylı olarak güçlendirebileceği fikrini desteklemektedir (Dreer, 2023).

Nicel ve Nitel Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma nicel bölümü kapsamında elde edilen bulgular, öğretmenlerin okul yöneticilerini yüksek düzeyde güçlendirici lider olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Güçlendirici liderlik, astların özerkliğini arttıran, onlara sorumluluk veren ve gelişimlerini destekleyen bir liderlik tarzıdır (Amundsen & Martinsen, 2014). Alanyazındaki bazı çalışmalarla benzerlik gösteren bu sonuç (Dağlı & Kalkan, 2021; Koçak & Burgaz, 2017; Konan & Çelik, 2017; Özer, 2023), modern okul yönetiminde otoriter liderlik yerine paylaşımcı liderlik anlayışına bıraktığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Diğer araştırmalar incelendiğinde, Gümüş (2013) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarını kararsızlık düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ertürk'ün (2022) yapmış olduğu çalışmada ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmaların farklı bölgelerde ve örneklerde yapılması bu farklılıkların nedeni olabilir. “Yetki verme” boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olması, okul yöneticilerinin öğretmenlerinin uzmanlığına güven duyduğunu ve karar alma süreçlerine katılımlarını sağlama eğiliminde olduklarını göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu Karagözoğlu (2022) ile Çelik ve Konan'ın (2021) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Araştırmanın dikkate değer bir sonucu da, “destekleme” boyutunun “yetki verme” boyutuna göre daha düşük kalmasıdır. Her ne kadar “yüksek” bir puan seviyesinde olsa da, aradaki bu fark farklı şekillerde yorumlanabilir. Bunlardan ilki yöneticiler yetki ve sorumluluğu öğretmenlerine verdikten sonra onlara gerekli olan desteği sağlayamıyor olabilirler. İkinci olarak ise müdürlerin yetki devrini “kendi işlerini hafifletmek” olarak algılatıp bu süreçte öğretmeni izlemeyip ve destek olma aşamasını ihmal etmesi, bu farkın nedeni olabilir. Araştırma kapsamında okul müdürlerinin, öğretmenlerine güvenerek, inisiyatif almalarını teşvik eden ve gücünü paylaşmaktan çekinmeyen liderler olarak algılanmaktadır. Fakat, yetki vermenin yüksek, desteğin ise biraz düşük olması; okul yöneticilerinin “görev verme” konusundaki yetkinliklerinin, “süreci destekleme ve rehberlik etme” yetkinliklerinden biraz daha gelişmiş olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmanın nitel bölümü kapsamında okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışları ile ilgili bulunan bulgular, genel olarak okul müdürlerinin “görev odaklı” olduğu, işi ehline verdiği fakat bu durumun çalışan öğretmenler üzerinde iş yükü oluşturduğu, maddi konularda ise destekleyici olduğu ancak riskli durumlarda daha merkeziyetçi davrandığı görülmüştür. Araştırma bulguları, okul müdürlerinin yetki verme konusunda ikili bir strateji izlediğini göstermektedir. Öğretmenler, öğretim yöntemleri, sınıf içi etkinlikler ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde yüksek düzeyde özerkliğe sahip olduklarını belirtmektedirler. Bu durum, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine duyulan güvenin göstergesi olarak yorumlanabilir. Fakat, okulu ilgilendiren önemli kararlar, riskli durumlar ya da mali sonuçları olan durumlarda yöneticinin yetkiyi paylaşmaktan kaçındığı ve merkeziyetçi bir tutum sergilediği görülmektedir. Öğretmenlerin “risk etmek istemiyor” ve “kritik kararlarda yönetim kendine bırakıyor” gibi ifadeleri, yetki vermenin sınırlarının okul müdürünün “belirlediği güvenli alanlarda” kullanıldığını ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, yetkinin liyakate dayalı dağıtmaktan ziyade, yöneticiye yakınlık ya da seçici bir şekilde dağıtıldığına dair eleştiriler, güçlendirici liderlik davranışlarına zarar vermektedir. Sorumluluk verme konusunda, okul müdürlerinin görev dağılımlarını öğretmenlerin sahip olmuş oldukları ilgi, yetenek ve kabiliyetlerine göre yapmaya çalıştığı görülmektedir. Bu yaklaşım, örgütsel verimlilik noktasında rasyonel bir strateji olmasa da, öğretmenler arasında adalet algısının zedelenmesine neden olmaktadır. Yine, işini iyi yapan, sorumluluk sahibi ve gönüllü öğretmenlere sürekli olarak daha fazla iş verilmesi, sorumluluk vermenin bir güçlendirme aracı olarak değil de, yapılacak işi garantiye alma stratejisine dönüştüğünü göstermektedir. Güçlendirici liderliğin destekleme boyutunda okul müdürü, fiziksel kaynakların temin edilmesi, maddi destek verilmesi ve bürokratik engellerin kaldırılması konularında son derece başarılı algılanmaktadır. “maddi manevi hiçbir desteğini esirgemedi” ve “imkan sağlıyor” ifadeleri, okul müdürlerinin destekleme rolünü etkin bir biçimde sergilediklerini göstermektedir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda okul yöneticilerinin liderlik profili, güçlendirici liderlik tanımının

“gelişimsel” yönünden ziyade “görev odaklı” yönüne daha yakındır. Okul yöneticisi; öğretmenlerinin işlerini yapabilmeleri için gerekli ortamı sağlamakta başarılıdır fakat öğretmenleri karar alma süreçlerine katma ve riskleri paylaşma konularında daha bürokratik bir tutum sergilemektedir. Kurt’a (2012) göre öğretmenlerin öz yeterliklerinin artırılmasında okul müdürlerinin öğretmenleri kendi faaliyet alanlarındaki iş ve işlemler de yetkilendirmeleri önemlidir. Öğretmenlerin kendilerini güçlü hissedebilmeleri için sadece yetki ve destek verilmesi yeterli değildir. Bu süreçte öğretmenler arasında adil bir iş yükü dağılımı ve risk anlarında öğretmenler psikolojik güven ile desteklenmesi gerekmektedir. Okul yöneticisinin, “iş yapan öğretmene yüklenme”si yerine, sorumluluğu tüm öğretmenlere dağıtacak şekilde bir mekanizma geliştirmesi, öğretmen motivasyonu ve okul iklimi açısından çok önemlidir.

Nicel veri setinden elde edilen yüksek güçlendirici liderlik genel algısı ile nitel mülakatlardan elde edilen; yoğun bürokratik engeller, kuralcı reddedişler, kayırmacılık, aşırı iş yükü ve risk almama gibi temalar, ilk bakışta bir çelişki gibi algılanabilir. “Öğretmenler anketlerde bu kadar yüksek puan verirken, mülakatlarda neden bu kadar derin yapısal sorunlardan bahsetmektedirler?” sorusu karma desenin çözmesi gereken temel sorunsaldır. Karma desen açısından bakıldığında, bu iki veri setinin aslında birbirini yalanlamamaktadır.

Öğretmenler, Konan ve Çelik (2018) tarafından uyarlanan güçlendirici liderlik ölçeğini yanıtlarken; ağırlıklı olarak kendi sınıf içi eğitim-öğretim planlamaları, yöntem seçimleri, öğrenci ilişkileri ve materyal kullanımı gibi konularda yöneticiden gördükleri müdahalesizliği baz alarak “Yetki verme” boyutuna ölçeğin en yüksek puanını vermişlerdir. Nitel görüşmelerdeki “Biz sınıfta tamamen özgürüz”, “Öğretim yöntemlerinde serbestlik” ifadeleri bu sayısal yüksekliği doğrudan doğrulamaktadır. Dolayısıyla nicel ve nitel veriler, öğretmenin “pedagojik egemenlik alanında” tam bir uyum içindedir.

Buna karşılık, nicel verilerde “Destekleme” boyutunun neden görece en düşük puanı aldığı, nitel görüşmelerde görülen “Destek yetersizliği” ve “Sınırlı yetki” temalarında gizlidir. Yöneticiler gücü paylaşıyor gibi görünse de, bu paylaşım merkezi otoritenin, il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinin baskısının ve yasal mevzuatın tehdit edilmediği risksiz, güvenli alanlarda yerine getirilmektedir. Kararlar okulu dışarıya karşı (veli şikayetleri, hukuki yaptırımlar, soruşturma riskleri) bağlayıcı bir nitelik taşıdığına, yöneticiler derhal “riskten kaçınma ve bürokratik merkeziyetçilik” refleksini, adeta bir savunma mekanizması olarak devreye sokmaktadırlar. Bu durum, Amundsen ve Martinsen’in (2014) güçlendirici liderlik teorisindeki en üst düzey olan gerçek anlamda “gelişimsel destek ve vizyoner ilham” basamağına okul yöneticilerinin henüz tam manasıyla ulaşmadığını kanıtlamaktadır.

Karma verilerin ortaya koyduğu bir diğer büyük çıkarım, “Sorumluluk verme” kavramının okullarda güçlendirmeden koparılarak bir iş dağıtım sorununa dönüşmesidir. Nicel analizde yüksek bir ortalamaya sahip olan sorumluluk boyutu, nitel verilerin derinliğiyle birleştiğinde adalet ekseninde ciddi kırılmaların yaşandığını göstermektedir. Yöneticilerin, işlerin hızlı ve kaliteli yürümesi için yetkinlikleri ölçüsünde çalışkan öğretmenlere durmaksızın görev vermesi kısa vadede okulun başarısı için son derece rasyonel görünse de, iş yapma kapasitesi düşük personelin iyileştirilmeyip görmezden gelinmesi ve tüm yükün idealist, özverili öğretmenlerin üzerine yıkılması, güçlendirici liderliğin etik temellerine zarar vermektedir.

Bu bulgu, eğitim bilimleri alanında Karagözoğlu ve Boydak Özan (2024) ile Ertürk’ün (2022) öğretmen özerkliği ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerine ulaştıkları bulgularla güçlü bir şekilde örtüşmektedir; zira algılanan adaletsizlik ve aşırı iş yükü, öğretmenin okulu için fazladan çaba harcama isteğini hızla tüketmektedir. Müdürlerin sorunlu öğretmenle yüzleşmek yerine dolaylı iletişimle müdür yardımcıları üzerinden sadece işi yapanlara görev tebliğ etmeleri veya sadece sonuç odaklı ve baskıcı bir hesap sorma mekanizması kurmaları öğretmene zarar vermektedir. Örgütün temel yapı taşları

olan güven iklimi (Özer & Çelikten, 2023) ve psikolojik sözleşme (Koçak & Burgaz, 2017), liyakat adı altındaki bu örtük ve adil olmayan görev dağılımı pratiğiyle zarar görmektedir.

Nicel ve Nitel Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma nicel bölümü kapsamında elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin içsel doyum düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç alanyazındaki benzer çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Başaran & Güçlü, 2018; Öztürk & Şahbudak, 2015; Taşdan & Tiryaki, 2008). Bu sonuç öğretmenlerin mesleği sadece maddi bir gelir kapısı olarak değerlendirmedikleri; aksine öğretme eylemlerinden, öğrenci gelişimlerine tanıklık etmekten ve mesleki otonomiden manevi bir haz aldıklarını kanıtlamaktadır. Eğitim bilimleri alanyazında, öğretmenlerin dışsal doyum puanlarının genellikle daha düşük, içsel doyum puanlarının ise yüksek çıktığı görülmektedir (Karataş & Güleş, 2010). Bu durum, öğretmenlerin zorlu çalışma koşullarına rağmen mesleki ideallerini korudukları şeklinde yorumlanabilir. Araştırmaya katılan öğretmenler, mesleklerinin onlara vermiş olduğu manevi sorumluluklardan ve öğretim faaliyetinden memnundurlar. İçsel doyumlarının yüksek olması, eğitim sisteminin en kritik bileşeni olan insan kaynağının, motivasyonel ve psikolojik açıdan göreve hazır olduğunu göstermektedir. Bu yüksek derecedeki memnuniyet, eğitim niteliğini artırmada çok önemli bir potansiyel güçtür.

Araştırmanın nitel bölümü kapsamında öğretmenlerin iş doyumları ile ilgili bulunan bulgular, iş doyumunun büyük ölçüde içsel motivasyonlarına (iş sevmeye, öğrenci başarısı) dayandığı görülmektedir (Nyamubi, 2017; Voon vd., 2011). Dışsal faktörler (veli baskısı, kalabalık sınıflar, materyal eksikliği) zaman zaman doyum azaltıcı etkilere sebep olsa da, güçlü içsel doyum ve olumlu sosyal ilişkiler bu olumsuzlukları dengelemektedir. Öğretmenlerin iş doyumunun çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu ve genel iş doyum seviyelerinin yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları, öğretmenlerin iş doyumunu

sağlayan en güçlü faktörün, öğretmenlik mesleğinin doğasından kaynaklanan içsel ödüller olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin birçoğu iş doyumunu “meslek sevgisi” ile ilişkilendirmiştir. Öğretmenlerin okula giderken “ayaklarının geri gitmemesi” ya da “Pazartesi sendromu yaşamaması”, içsel motivasyonun yüksekliğini göstermektedir. Öğretmenler için öğrencilerinin akademik veya davranışsal ilerlemesini görmesi, en önemli içsel doyum aracıdır (Nyamubi, 2017; Voon vd., 2011). Bir ürün ortaya koyabilme, ya da öğrencinin gelişimine tanıklık edebilme, öğretmenlerde “işe yarama” duygusunu pekiştirmektedir. İçsel doyumun bir diğer boyutu, görevini gerektiği gibi yapmanın vermiş olduğu huzurdur. Bu açıdan değerlendirildiğinde iş doyumunu iş dışı yaşam kalitesini de etkilemektedir. Dışsal faktörler, öğretmenlerin iş doyumunu baskılayan veya destekleyen çevresel unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Bu noktada sosyal ilişkiler olumlu bir etki oluştururken, veli baskısı ve fiziksel koşullar tehdit edici unsurlar olarak görülmektedir. Sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve materyal eksikliği, iş doyumunu olumsuz etkileyen başlıca dışsal faktörlerdir. Yönetsel destek, mesleki gelişim ve insan ilişkileri de öğretmenlerin iş doyumunu ile doğrudan ilişkili konulardır (Wang & Tran, 2015). Katılımcıların görüşleri bütüncül olarak değerlendirildiğinde; aidiyet hissinin dışsal ve içsel faktörleri birleştiren bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenler, fiziksel koşulların yetersizliği ya da iş yükünün fazlalığı gibi olumsuz dışsal faktörlere rağmen, “işini severek yapma” ve “öğrenci başarısı” gibi içsel motivasyon kaynakları sayesinde yüksek iş doyumunu hissetmektedirler. Araştırma kapsamındaki öğretmenler için içsel doyum kaynakları, dışsal doyum kaynaklarına göre daha belirleyici ve sürdürülebilirdir. Fakat fiziksel yetersizlikler ve veli baskısı gibi dışsal faktörlerin iyileştirilmesi mevcut doyumunu daha da yükseltmede önemli etkenler olacaktır.

Araştırma problemleri doğrultusunda uygulanan karma desen, eğitim yönetimi disiplinine öğretmen iş doyumunu süreçleriyle ilgili son derece somut ve stratejik bakış açıları sunmaktadır. Sadece nicel anketlerin kullanıldığı geleneksel araştırmalar, öğretmenlerin iş doyumlarından “memnun” olduğunu raporlayarak okul ortamında hiçbir sorun olmadığı

yanılsamasına neden olabilir. Öte yandan sadece mülakatların kullanıldığı bir çalışma ise, fiziksel koşullar ve veli şikayetlerine fazla odaklanarak okulda derin bir kriz ve mutsuzluk olduğu izlenimini yaratabilir. Ancak karma yöntem, bu iki gerçeğin birbiriyle çelişmeden nasıl aynı anda var olabileceğini ustalıkla ortaya çıkarmıştır: Eğitimciler sistemin dışsal kısıtlılıklarının farkındadırlar, bu durumdan mustarıptırlar, ancak mesleklerine ve öğrencilere duydukları güçlü içsel sevgi, bu dışsal kısıtlılıkların genel memnuniyetlerini yok etmesine izin vermeyecek kadar büyüktür.

Nyamubi (2017) ve Karataş ve Güleş (2010) tarafından literatüre kazandırılan “içsel doyumun örgütsel bağlılığı yaratması” gerçeği, bu araştırmanın hem nicel hem de nitel verileriyle bütünüyle doğrulanmıştır. Öğrencinin bir konuyu anladığında sınıf içinde gösterdiği katılım heyecanı, öğretmenin varoluşsal “işe yarama” inancını ve öz-yeterliliğini besleyen nihai enerji kaynağıdır. Tarar, Akhtar, Husnain ve Akhtar'ın (2015) ifade ettiği gibi, bu içsel ödüllerin öğretmende yarattığı tatmin hissi, öğretmenin okulda kalma niyetini ve kuruma katkı sağlama inancını doğrudan güçlendirmektedir.

Ancak bu araştırmanın karma desen bulgularının eğitim yöneticilerine sunduğu en önemli politika önermesi “dışsal faktörlerin yönetimi” noktasında toplanmaktadır. Voon, Lo, Ngui ve Ayob (2011) ile Başaran ve Güçlü'nün (2018) liderlik üzerine yaptıkları araştırmalar ışığında değerlendirildiğinde; dışsal faktörler (veli, idare, altyapı) aslında öğretmenin mesleki otonomisine açılmış birer cephe. Elde edilen bulgular, yöneticinin teşekkür etmesi, personeliyle şakalaşabilecek düzeyde insancıl bir iletişim kurması ve adil bir iklim yaratmasının, fiziksel eksikliklerin yarattığı olumsuzlukları dengelediğini açıkça göstermektedir. O halde okul müdürünün en birincil görevi, öğretmenleri motive etmek için ekstra teoriler aramak değildir; zira araştırmamız göstermektedir ki öğretmenler zaten yüksek bir içsel motivasyona sahiptirler.

Eğitim liderlerinin stratejik hedefi, öğretmenin sahip olduğu bu yüksek içsel enerjinin öğrencilere engelsiz bir şekilde akmasını sağlamak olmalıdır. Bu engelsiz akış ancak; okuldaki fiziksel sınırlılıkların giderilmesiyle, materyal tedarikinin sağlanmasıyla ve en

önemlisi “velilerin her anlamda bilgi sahibi olduklarını düşünmeleri” şeklinde tezahür eden, öğretmenin mesleki uzmanlık alanına yapılan haksız sınır ihlallerinin sağlam bir idari duruşla engellenmesiyle mümkündür. Veli katılımı bir okulun başarısı için ne kadar değerliyse, veli baskısının engellenmesi de öğretmenin otonomisi ve psikolojik sağlığı için o denli önemlidir.

Sonuç olarak nicel ve nitel sonuçlar, iş doyumunun durağan bir yapı olmadığını; öğrenci sevgisi, yönetici desteği, mesleki bağlılık, yetersiz fiziksel şartlar ve veli baskısı gibi faktörlerin her gün yeniden etkileşime girdiği canlı ve diyalektik bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu veriler ışığında, öğretmenlerinin huzurlu bir otonomi içerisinde, yalnızca öğretme sanatına odaklanabildikleri ve okul idaresini arkalarında aşılmaz bir dağ gibi hissettikleri eğitim örgütleri, sürdürülebilir akademik ve kurumsal başarıyı kaçınılmaz olarak yakalayacaktır.

Nicel ve Nitel Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın nicel bölümü kapsamında elde edilen bulgulara göre, güçlendirici liderliğin alt boyutları olan yetki verme, sorumluluk ve destekleme; öğretmenlerin içsel doyum puanlarıyla düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki göstermektedir. Güçlendirici liderliğin boyutları olan yetki verme, sorumluluk ve destekleme içsel doyum değişkenindeki toplam varyansın %17'sini açıklamaktadır. Bu sonuç, okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının çalışanlarının üzerindeki etkisini ortaya koyan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Amundsen & Martinsen, 2015; Slemp vd., 2022). Güçlendirici liderlik davranışları, bireyin sorumluluk duygusunu, desteklenmesini ve özerkliğini arttırarak iş ortamlarını olumlu değerlendirmelerini sağlamaktadır (Deci vd., 2017). Bundan dolayı okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışları öğretmenlerin iş doyumlarını arttırmaktadır.

Araştırmanın nitel bölümü kapsamında okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumlarına ilişkin elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumunu çoğunlukla olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Okul müdürünün güven duyması, öğretmenlerinin arkasında durması ve onlara değer vermesi öğretmenlerin içsel doyumunu arttırmaktadır (Eğriboyun, 2021). Öğretmenlerin kapasitesinin üzerinde sorumluluk verilmesi, adaletsiz yetki dağıtımı ve yetki vererek destek verilmemesi durumlarında öğretmenlerin iş doyumları düşmektedir. Öğretmene verilen yetki ve sorumluluk destek ile birleştirildiğinde iş doyumunu artırmakta; destek eksikliğinde ise bu durum iş yükü olarak algılanmaktadır. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışları, öğretmenlerin iş doyumunun pozitif yordayıcısıdır (Amundsen & Martinsen, 2015; Bixby, 2016; Konczak vd., 2000; Vecchio vd., 2010). Öğretmenlerin büyük bir bölümü, müdürlerinin destekleyici, yetki veren ve güvenen davranışlarının kendilerini mutlu ettiğini ve onları okula bağladığını belirtmişlerdir. Ancak bu olumlu durumun sürdürülebilir olabilmesi için; yetki ve sorumluluğun adil bir biçimde dağıtılması, verilen görevlerin öğretmenlerce anlamlı olması ve süreç içerisinde okul yöneticisinin destekleyici bir tavırla öğretmenlerinin yanında bulunması gerekmektedir (Ateş, 2019). Aksi durumlarda okul yöneticisinin güçlendirme davranışları, öğretmenlerce iş yükü artışı olarak algılanma riskini ortaya çıkarmaktadır.

Nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, yetki verme ve sorumluluk devretme gibi güçlendirici liderlik uygulamalarının öğretmenlerin içsel iş doyumunu anlamlı biçimde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Ateş & Atik, 2025; Kandemir, 2025). Nicel analiz, yöneticilerin güçlendirici davranışlarının iş doyumunda önemli bir varyans oluşturduğunu saptarken; nitel veriler, öğretmen görüşlerinin bu olumlu etkiyi destekler nitelikte olduğunu göstermiştir. Örneğin, nicel sonuçlar yetki verme davranışını iş doyumunun güçlü bir öngörücüsü olarak bulmuşken, nitel veriler öğretmenlerin yetkilendiklerinde işlerine değer ve sahiplenme hissiyle yaklaştıklarını ortaya koymuştur. Aynı şekilde, nicel

analiz destekleme davranışını anlamlı bulmasa da, nitel bulgular yöneticiden düzenli destek görmenin öğretmenlerin yalnızlık hissini azaltıp motivasyonu artırdığını vurgulamıştır. Bu tutarlılık, güçlendirici liderliğin iş doyumu üzerindeki çok boyutlu etkisini göstermektedir.

Sonuç olarak, hem nicel hem de nitel veriler ışığında, güçlendirici liderlik davranışları okul yöneticilerinin öğretmen motivasyonunu ve iş doyumunu artırmada kritik bir rol oynamaktadır. Araştırmanın bütünleştirilmiş sonuçları, okul yöneticilerinin öğretmenlerine yetki vermeleri, sorumluluk paylaşımı yapmaları ve eşit düzeyde destek sunmaları durumunda, öğretmenlerin kendilerini daha değerli ve motive olmuş hissedeceklerini göstermektedir (Ateş & Atik, 2025; Kandemir, 2025).

Nicel ve Nitel Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okul bağlılığı boyutunun yordanmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, araştırmanın birinci ve ikinci aşamalarda bireysel değişkenlerin (yaş, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem) ve örgütsel değişkenlerin (okuldaki öğretmen sayısı, öğrenci sayısı, okul kademesi) varyansı açıklamada istatistiksel olarak yetersiz kaldığı görülmektedir. Geleneksel eşik değerlerde anlamlı gibi görünen “öğrenci sayısı” değişkeninin, Bonferroni düzeltmesi sonrasında anlamlılığını yitirdiği tespit edilmiştir. Bu durum, eğitim araştırmalarında sıklıkla karşılaşılan istatistiksel gürültünün elendiğini ve kurumsal aidiyetin, okulun fiziki büyüklüğü veya öğretmenin demografik özellikleriyle doğrudan bir ilişkisi olmadığını kanıtlamaktadır. Okul bağlılığı; doğuştan gelen bireysel ve örgütsel özelliklerle değil, örgüt içindeki psikolojik ve sosyal sermayeyle şekillenmektedir.

Bireysel ve örgütsel değişkenlerin kontrol edilmesiyle birlikte içsel doyum değişkeni incelendiğinde, bireyin eyleminden aldığı içsel hazzın ve işin doğasına duyulan ilginin, o işin yapıldığı kuruma yönelik duyulan sadakati organik olarak beslediğini kanıtlamaktadır (Godfrey, Waldeck & Holliman, 2026). Öğretmenlik, duygusal yönü çoğunlukta olan bir

meslek olduğu için, iş yaşamındaki duygusal durumlar öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını etkileyebilmektedir (Yin, vd., 2018).

Bireysel, örgütsel ve içsel doyum değişkenlerinin kontrol edilmesiyle yöneticilerin güçlendirici liderlik davranışları en güçlü açıklayıcılık oranına ulaşmıştır. Okul bağlılığını yordayan en güçlü liderlik davranışlarının sırasıyla “yetki verme” ve “destekleme” olduğu saptanmıştır. Buna karşın “sorumluluk” alt boyutunun okul bağlılığı üzerinde istatistiksel açıdan hiçbir anlamlı belirleyiciliği bulunmamaktadır. Bu son derece kritik bir bulgudur; zira okul yöneticileri öğretmenlere inisiyatif alma hakkı (yetki devri) ve arkalarında hissedecekleri sosyal bir güven ağı (destek) sunmadan, onlara yalnızca idari görevler ve prosedürel yükümlülükler (sorumluluk) attettiklerinde, öğretmenin kuruma olan bağlılığı artmamakta, aksine bu durum bir angarya olarak algılanarak yabancılaşmaya zemin hazırlayabilmektedir (Amundsen & Martinsen, 2014).

Bireysel ve örgütsel değişkenlerin kontrol edilmesiyle birlikte içsel doyum değişkeni toplam varyansın %20'sini açıklayarak, “içsel doyum” değişkeninin öğretim yeterliği üzerindeki güçlü etkisini göstermiştir. Öğretmenlerin öğretim kapasitelerine yönelik inançları, okul mevcudu veya kademesi gibi dışsal donanımlardan ziyade, mesleğin özünden aldıkları içsel tatminle beslenmektedir. Bireysel, örgütsel ve içsel doyum değişkenlerinin kontrol edilmesiyle yöneticilerin güçlendirici liderlik davranışları toplam varyansı %27'ye yükselmiştir. Bu modelde “yetki verme” davranışı öğretim yeterliğini pozitif yönde yordarken; “sorumluluk” ve “destekleme” davranışlarının anlamsız kalması araştırmanın en özgün nicel çıktılarından birini oluşturmaktadır.

Araştırmanın nicel bölümünden elde edilen bulgular kapsamında; öğretmenlerin öznel iyi oluşunun hem okul bağlılığı hem de öğretim yeterliliği boyutlarının, okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışlarından (özellikle yetki verme) ve öğretmenlerin içsel doyumlarından önemli ölçüde etkilenmektedir. “Yetki verme” her iki öznel iyi oluş boyutunda istikrarlı bir yordayıcı iken; “destekleme” davranışı daha çok okula bağlılık üzerinde, “içsel doyum” ise özellikle öğretim yeterliliği üzerinde belirleyici bir role

sahiptir. Öğretmenlerin “okul bağlılığını” yordayan en güçlü değişkenler sırasıyla; yetki verme, içsel doyum ve destekleme olmuştur.

Öğretmenlerin “öğretim yeterliliği”ni yordayan en güçlü değişkenler sırasıyla; içsel doyum ve yetki verme olmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticileri güçlendirici liderlik davranışlarını genel olarak yüksek düzeyde sergilemektedirler. Alt boyutlar arasında en yüksek puanın “yetki verme” boyutunda, en düşük puanın ise “destekleme” boyutunda olduğu görülmüştür. Bu durum, okul yöneticilerinin öğretmenlere özerklik tanıma ve sorumluluk verme konusunda istekli olduklarını ancak mesleki veya duygusal “destekleme” konusunda daha geri planda kaldıklarını göstermektedir. Yetki vermenin hem okul bağlılığı hem de öğretim yeterliliği üzerindeki en istikrarlı ve güçlü yordayıcısı olması, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarında ”karar alma süreçlerine katılımın” ve “özerkliğin”, dışsal bir destekten daha önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin sorumluluğunun ve özyeterliliğinin yüksek düzeyde olması öznel iyi oluşlarını olumlu manada etkiler. Bundan dolayı okul yöneticilerinin öğretmenlerin öz yeterlik ve sorumluluk gelişimi noktasında desteklemeleri iyi oluşlarında fark yaratır (Cansoy vd. 2020; Day & Qing, 2009; Zheng, 2022).

Araştırmanın nitel bölümü kapsamında öğretmenlerin okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmen öznel iyi oluşları bağlamındaki bulguları incelendiğinde; öğretmenlerin genel olarak okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışlarını olumlu karşıladıkları görülmektedir. Okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışları öğretmenlerde değerli hissetme, öz güven, aidiyet ve iş doyumunu sağladığı tespit edilmiştir. Burada dikkat edilmesi gereken bir durum bulunmaktadır. Sorumluluk ve yetki vermenin “kaldırılabilir bir kapasitede” ve “adaletli” olduğunda öznel iyi oluşu arttırmaktadır. Aşırı yükleme yapıldığında veya yetki adil dağıtılmadığında ters etki oluştuğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde aşırı iş yükünün öznel iyi oluşu olumsuz etkilediği yönetilebilir, bir iş yükünün öğretmenlere verilmesinin daha doğru olacağı belirtilmiştir (Kosnik vd., 2022; Mercer vd., 2025; Sak, 2025). Sonuç olarak; okul

yöneticisinin, öğretmene sadece görev veren bir otorite değil; öğretmenlerin potansiyelini ortaya çıkaran, engelleri kaldıran ve ihtiyaçlarını karşılayan bir liderlik rolünü üstlendiğinde, öğretmen öznel iyi oluşu ve okul başarısı maksimum seviyeye ulaşılabilir. Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının sağlanmasında ve sürdürülmesinde meslektaşlarına, olaylara, deneyimlerine, velilerle ve öğrencilerle olan ilişkilerinin gücüne göre değişen farklı durumlarda görev yapmanın zorluklarını başarılı bir şekilde yönetmesi gerekir (Day & Qing, 2009).

Nicel ve nitel araştırmadan elde edilen bütünlük çıkarımlar, öğretmen öznel iyi oluşunun çok boyutlu bir yapı olduğunu göstermektedir. Araştırmanın “içsel doyum” ve “yetki verme” boyutlarına ilişkin sonuçları, Deci ve Ryan’ın (2000) Öz Belirleme Kuramını güçlü bir biçimde desteklemektedir. Kurama göre, bireylerin özerklik, yetkinlik ve ilişkisellik şeklindeki temel psikolojik ihtiyaçları karşılandığında, bireyler içsel motivasyonla hareket ederler ve bu durum kalıcı bir iyi oluş sağlar (Yee & Smith, 2022). Nicel olarak en yüksek yordama gücüne sahip olan “içsel doyum” ve “yetki verme”, öğretmenin kendini okulda bir nesne değil, bir özne olarak konumlandırmasını sağlamaktadır. Nitel bulgularda yer alan “vicdani sorumluluk”, “inovasyon arzusu” ve “aile ortamı” hissi, Öz Belirleme Kuramı’nın temel psikolojik ihtiyaçlarının okul müdürünün güçlendirici uygulamalarıyla nasıl karşılandığının açık bir göstergesidir.

Sonuç olarak, eğitim sistemlerinde sürdürülebilir başarı ve örgütsel sağlık; ne fiziksel binaların kapasitesine ne de uygulanan baskıcı prosedürlere dayanır. Öğretmen öznel iyi oluşu; okul yöneticilerinin “adalet ve destek” şemsiyesi altında yeşeren, öğretmenlere sunulan gerçek bir “özerklik ve yetki” ikliminde gelişen ve gücünü doğrudan öğretmenin vicdanından, içsel doyumundan ve öğrencisine duyduğu saf sevgiden alan canlı bir ekosistemdir. Bu ekosistemi güçlendirici liderlikle beslemek, kurumların geleceğini garanti altına alabilir.

Nitel Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın nitel bölümü kapsamında öğretmenlerin iş doyumunun öğretmen öznel iyi oluşları bağlamındaki bulguları incelendiğinde; öğretmenlerin iş doyumlarının düzeylerinin, onların öznel iyi oluş halleri, okula olan bağlılıkları ve öğretim yeterlilikleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle, iş doyumunun sadece bireysel bir tatmin aracı olmadığını, aynı zamanda kurumsal aidiyet ve mesleki performansı besleyen bir motivasyon kaynağı olduğunu göstermektedir. Özellikle içsel doyum faktörünün, dışsal faktörlere kıyasla öğretmen öznel iyi oluşu üzerinde daha baskın olduğu tespit edilmiştir. Örneğin, bir öğretmen iş doyumunun artmasıyla “daha enerjik bir insan” olduğunu belirtirken, bir başkası okulda mutlu olmanın ev hayatına da yansıdığını, “mutluluğun öğrencilerden eve kadar taşındığını” ifade etmiştir. Bu durum, iş doyumunun sadece okul sınırları içinde kalmadığını, öğretmenin genel yaşam kalitesini ve bütüncül iyi oluşunu şekillendirdiğini kanıtlar niteliktedir.

Sonuç olarak, iş doyumunu; bireysel düzeyde öğretmenin psikolojik sağlamlığını ve yaşam enerjisini artırmakta, kurumsal düzeyde okula aidiyet ve devamlılığını güçlendirmekte, mesleki düzeyde ise öğretim kalitesini ve öğrenci başarısını yükseltmektedir (Nadler vd., 2008; Nyamubi, 2017; Voon vd., 2011; Wang & Tran, 2015). Öğretmenlerin öznel iyi oluşunu destekleyen okul yöneticilerinin, sadece fiziksel şartları değil, öğretmenlerin mesleki haz almalarını sağlayacak, takdir edildikleri ve kendilerini değerli hissettikleri ortamları oluşturmalarının önemli olduğunu ortaya koymaktadır (McDonough vd., 2021; Nadkarni vd., 2022; Van Straaten vd., 2016). Çünkü bir öğretmenin ifadesiyle; “Mutlu öğretmen, mutlu sınıf ve başarılı eğitim demektir”.

Nitel Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bireysel ve örgütsel değişkenlerin öğretmen öznel iyi oluşuna etkilerini çok boyutlu olarak inceleyen bu araştırma; okul kademesi, yaş, mesleki kıdem, öğrenci sayısı ve öğretmen sayısı gibi faktörlerin, öğretmenin psikolojik dayanıklılığı ve mesleki tatmini üzerinde karmaşık ve iç içe geçmiş etkiler yarattığını açıkça kanıtlamaktadır (Seligman, 2021). Okullar yalnızca akademik hedeflerin kovalalandığı bürokratik yapılar değil; öğretmenlerin fiziksel, duygusal ve zihinsel sermayelerini tükettikleri ya da yeniden ürettikleri canlı, psiko-sosyal ekosistemlerdir (Briner & Dewberry, 2007).

Araştırmanın örgütsel büyüklük ve yapısal değişkenlere yönelik sonuçları değerlendirildiğinde; öğrenci sayısının ve sınıf mevcudunun kritik eşiği aşması, öğretmenin sınırlı olan bilişsel yükünün artmasına neden olmaktadır (Brady & Wilson, 2021; Pong, 2022). Nitel bulgular ışığında, kalabalık sınıfların yarattığı kronik fiziksel yorgunluk ve yönetilemez gürültünün, öğretmeni sorunlu davranışları “görmezden gelmeye” zorladığı saptanmıştır. Bu zorunlu pedagojik taviz, öğretmenin içsel rol çatışmasını tetikleyen, mesleki benlik saygısını zedeleyen ve uzun vadede duygusal tükenmişliğe ivme kazandıran temel psikolojik patolojidir (Maslach & Jackson, 1981). İdeal sınıf mevcutlarında ise “birebir ilgi”nin öğretmenin iş doyumunu artırdığı dikkate alındığında; kalabalık sınıflara giren öğretmenlerin destekleyici bir disiplin mekanizması ve toparlanma süreleri ile desteklenmesi gerekmektedir (Özamiz-Etxebarria vd., 2023). Öte yandan, okulda görev yapan öğretmen sayısının artması, bürokratik iş yükünün dağıtılması ve mesleki sosyal sermayenin (örneğin kafa dengi zümreler bulmanın) artması potansiyeli taşısa da, bu durum kendiliğinden yüksek bir iş doyumuna dönüşmemektedir. Kadro büyüdükçe fikir ayrılıkları, alt gruplara bölünmeler, ve iletişimsizlik riski artmaktadır (Shen vd., 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Dolayısıyla, büyük okullarda öğretmenlerin izolasyondan kurtulup anlamlı işbirlikleri geliştirebilmesi, ancak güven temelli bir örgüt kültürü inşa edebilen dönüşümsel okul liderlerinin vizyonuyla mümkündür (Larsen, 2025; McDonough, 2021).

Okul kademelerine ilişkin bulgularımız, öznel iyi oluşun kaynağının hedef kitlenin gelişimsel özelliklerine göre şekillendiğini doğrulamıştır. İlkokul öğretmenliği; çocuğun masumiyetinden ve saf sevgisinden beslenen, yoğun bir “duygusal emek” mesaisidir. Ortaokul öğretmenliği ise, ergenlik döneminin getirdiği türbülanslı duygu durumları ve otorite sorgulamaları ile mücadele etmek zorundadır (Lester vd., 2013). Ortaokul öğretmeni bu zorluğun üstesinden gelebilmek için duygusal alandan ziyade bilişsel alana sığınarak iş doyumunu akademik uzmanlık üzerinden sağlamaktadır. Bu durum, ilkokul ve ortaokul öğretmenleri için tasarlanacak psikolojik destek programlarının içeriklerinin birbirinden tamamen farklı olması gerektiğini göstermektedir.

Son olarak araştırmamız, yaşın ilerlemesiyle fiziksel enerji ve tahammül zayıflasa da, bunun yerini krizleri sakince yönetme, öğrenciyi bir bakışta analiz edebilme ve azalan pedagojik hatalar almaktadır. Meta-analizler kıdemli öğretmenlerin daha yüksek iş doyumuna sahip olduğunu gösterse de (Karaaslan, 2020), nitel verilerimiz bu ustalık evresinde “heyecan kaybı” tehlikesinin oluşabileceğini göstermektedir. Kıdemli öğretmenleri rutinin boğuculuğundan kurtarmak, sistemi var eden bu tecrübeyi heba etmemek adına, onların genç kuşaklara rehberlik edeceği yapılandırılmış “mentorluk” rollerinin eğitim sistemine entegre edilmesi stratejik bir zorunluluktur (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Sonuç olarak; öğretmenlerin öznel iyi oluşu, optimum sınıf mevcudu, destekleyici meslektaş ilişkileri ve mesleki tecrübeyle artan öz güven ile doğru orantılıdır. Fiziksel koşulların (gürültü, kalabalık sınıflar) yarattığı negatif etki, ancak güçlü bir mesleki aidiyet ve öğrenciyle kurulan güçlü duygusal bağ ile telafi edilebilir.

Nitel Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Karma yöntemle desenlenen bu araştırmada, öğretmenlerin öznel iyi oluşları, okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışlarına yönelik algıları ve mesleki iş doyumları

arasındaki ilişkiler, nitel bulguların eşliğinde çok boyutlu bir analize tabi tutulmuştur. Ulaşılan sonuçlar, söz konusu değişkenlerin izole birer kavram olmadığını göstermektedir. Öğretmen öznel iyi oluşu, eğitim sistemindeki her türlü fiziksel ve yönetsel yetersizliğe rağmen, öğretmenin ruhsal dengesini sağlayan ana merkezin “sınıf içi etkileşim” olduğunu doğrulamaktadır. Öğretmenler; değişen veli profilleri, hesap verebilirlik politikaları ve yapısal otorite kayıpları gibi faktörlere rağmen (Sunar, 2020), sınıf kapısından içeriye adım attıklarında dışarıdaki tüm olumsuzlukları maskeleyerek öğrencilerine mutlu ve şefkatli görünme çabasına girmektedirler. Alanyazındaki duygusal emek araştırmaları, gerçek duyguların gizlenip sahte duyguların sergilendiği yüzeysel rol yapmanın çalışan psikolojik olarak tükettiğini savunur (Glomb & Tews, 2004; Lee & Van Vlack, 2018). Ancak bu çalışmada öğretmenlerin sergilediği tutum, yorucu bir maskeleme değil; doğrudan “öğrenci sevgisinden” ve “masumiyet inancından” gücünü alan bir rol yapma, hatta doğal duygu yansımasıdır (Wrobel vd., 2022; Yılmaz vd., 2015). Sınıftaki özerk alan ve öğrencinin gelişimine şahitlik etmek, öğretmen için bir yıkım sebebi değil, aksine mesleki aidiyeti artıran ve yıpranan ruhu iyileştiren bir işlev görmektedir.

Nicel boyutta okul yöneticilerini olumlu değerlendirme eğiliminde olan öğretmenler, derinlemesine görüşmelerde son derece parçalı, tutarsız ve yöneticiye bağlı değişen bir liderlik iklimi tanımlamışlardır. Geleneksel, otokratik yöntemleri terk ederek empati kuran ve yetki devreden yeni nesil idareciler, sahanın olumlu liderlik deneyimlerini beslerken (Arslantaş vd., 2021); diğer yanda “Puan odaklı yapay liderlik” pratikleri varlığını hissettirmektedir. Eğitim sosyoloğu Stephen Ball'un (2003) “Performativite” kuramıyla tanımladığı bu yapaylık; yöneticilerin eğitimsel amaçları bir kenara bırakıp, okulu ve projeleri sadece amirlere sunulacak birer “puan” olarak görmesiyle oluşmaktadır. İşin ruhunu yok eden, öğretmeni bürokratik bir hesap makinesine çeviren ve samimiyetten uzak olan bu performatif liderlik yaklaşımları, öğretmenin yöneticiye karşı yabancılaşmasını hızlandırmaktadır (Doğan & Aslan, 2022).

Öğretmenlerin, yetersiz idari desteğe veya fiziksel koşullara rağmen, meslekten aldıkları vicdani haz ve “geleceğe eser bırakma” ideali sayesinde yüksek bir psikolojik sağlamlık gösterdikleri saptanmıştır (Nartgün & Mor, 2015). Ancak bu sağlamlık statik ve sınırsız değildir. Özellikle artan iş yükü ve dışsal hesap verebilirlik aracı olan “CİMER şikayetlerinin” kimi durumlarda veliler tarafından mesleki onuru zedeleyici bir mobbing mekanizmasına dönüştürülmesi (Yüçetürk, 2012), öğretmeni yalnızlığa ve tükenmişliğe sürüklemektedir. Nitel verilerin açıkça ortaya koyduğu üzere, gençlik idealizmiyle yüksek başlayan iş doyumunu, yıllar süren bu bürokratik aşınma, asılsız şikâyetler ve otorite zayıflamasının birikmesi sonucunda, yaşla ve kıdemle birlikte anlamlı bir düşüş yaşamaktadır (Klassen & Chiu, 2010; Parkhouse & Johnson, 1980).

Sonuç olarak; araştırmanın nicel boyutunda tespit edilen “Güçlendirici liderlik, öğretmen öznel iyi oluşunu ve iş doyumunu artırır” varsayımı geçerlidir. Ancak nitel boyut, bu etkinin sadece “yetki vermek” gibi mekanik bir süreçle işlemediğini göstermektedir. Öğretmenler, iş doyumunu ve içsel motivasyonlarını hâlihazırda kendi manevi kaynaklarından (öğrenci sevgisi, vicdani sorumluluk) üretmektedirler. Dış dünyadan gelen risk faktörleri (CİMER tehdidi ve itibar kaybı) ise öğretmenin bu manevi kaynaklarına sürekli etki etmektedir. Dolayısıyla, günümüz eğitim koşullarında güçlendirici liderliğin en büyük ve asıl işlevi; öğretmeni bu haksız dış taleplere karşı korumak, onu kararlara katarak bürokratik yalnızlığından kurtarmak ve sınıftaki duygusal emeğinin arkasında kurumsal bir iradenin varlığını hissettirmektir. Öğretmenlerin öznel iyi oluşunun sağlandığı ve iş doyumunun kıdemle birlikte düşüşe geçmek yerine korunduğu bir sistem, ancak öğretmeni gerçek anlamda güçlendirmeyi kurumsal bir refleks hâline getiren eğitim liderlerinin yetiştirilmesiyle mümkün olabilecektir.

Araştırmanın nicel boyutu sonuçları ile nitel boyutu sonuçları birbiriyle paralellik göstermektedir. Okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışlarını sergilemesi öğretmen öznel iyi oluşunu ve öğretmen iş doyumunu artırmaktadır. Öğretmenlerin öznel iyi oluşunun ve iş doyumunun artması öğretim yeterliliklerini ve okula bağlılıklarını

arttırarak eğitim kalitesini artırmakla birlikte belirlenen hedeflere de ulaşılmasına katkı sağlayabilmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışların sergilenmesi önemlidir.

Araştırmanın nicel ve nitel bulgularına göre araştırmacılara ve uygulayıcılara aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

Araştırmacılar için;

- Sadece anketlerin yarattığı “sorunsuzluk ve yüksek doyum yanılsamasını” aşmak için nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma desen araştırma çalışmaları arttırılabilir.
- Sadece puan almaya dayalı yapay liderlik pratiklerinin ve dışsal hesap verebilirlik araçlarının (CİMER vb.) öğretmen psikolojisi üzerindeki olumsuz etkisi üzerine çalışmalar yapılabilir.
- İş doyum ve bağlılık araştırmalarında cinsiyet, yaş veya okul mevcudu gibi demografik değişkenlerden ziyade, içsel motivasyon ve örgüt iklimi gibi değişkenlere odaklanılması önerilmektedir.
- Yapılan araştırma kesitsel bir araştırma olması nedeniyle sonraki çalışmalarda boylamsal araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmen öznel iyi oluşu ve güçlendirici liderlik arasındaki ilişkiler farklı değişkenlerle yeniden modellenerek alanyazına katkı sağlanabilir.

Uygulayıcılar için;

- Yöneticiler, yetki verdikleri öğretmenleri kriz anlarında yalnız bırakmamalı; hukuki yaptırımlar veya veli şikayetleri gibi riskli durumlarda öğretmenin arkasında sağlam bir kurumsal destek sunmaları,
- Kurumdaki ekstra görevler ve projeler işin kolay yürümesi adına sadece güvenilir, gönüllü ve çalışkan öğretmenlerin üzerine yıkılmamalı; tüm kadroya adil bir dağılım yapılması,

- Öğretmenin mesleki otonomisine zarar veren asılsız veli baskıları önlenmeli ve görev tanımı dışındaki bürokratik angaryalar okul yöneticilerince minimize edilebilmesi,
- Okulu sadece üst kurumlara “puan” veya “istatistik” üreten bir merkez olarak gören gösterişçi yaklaşımlar yerine, insani değerlerin ve samimiyetin ön planda olduğu bir yönetim sergilenilmesi,
- Öğretmenlerin bilişsel yükünü ve tükenmişliğini azaltmak için sınıf mevcutları optimum düzeye çekilmeli ve okullardaki fiziksel imkanların iyileştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Acton, R. & Glasgow, P. (2015). Teacher Wellbeing in Neoliberal Contexts: A Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(40).99-114.
- Açıklan, A. (2000). *İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile empati becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Agarwal, U., A. (2019). Qualitative interviewing. In R.N. Subudhi & S. Mishra (Eds.), *Methodological issues in management research: advances, challenges and the way ahead*, (79-91). Emerald Publishing Limited.
- 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.
- Akbel, N. (2020). *Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ile okuldaki işbirlikçi iklim arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akehurst G., Comeche J. & Galindo, M.,A., (2009). Job satisfaction and commitment in the entrepreneurial SME, *Small Business Economics*, 32(3), 277-289.
- Akıncı, Z. (2002). Turizm sektöründe iş gören iş tatmini etkileyen faktörler: Beş yıldızlı konaklama işletmelerinde bir uygulama. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Dergisi*, 4, 1-25.
- Alim, E. (2018). *Ergenlerde mükemmeliyetçilik, öznel iyi oluş ve depresyon arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alpar, R. (2011). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler* (3. Baskı). Ankara:

Detay Yayıncılık.

- Aras, M. (2023). Güçlendirici liderlik ve bilgi paylaşma davranışı ilişkisi: tokat il milli eğitim müdürlüğü'nde bir inceleme. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 807 - 824.
- 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(3), 249–269.
- Arslan, Ş. & Zincirli, M. (2022). Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzları ile Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(26), 301-326.
- Arsantaş, İ., İnandı, Y., & Ataş, M. (2021). The relationship between mobbing towards teachers and psychological resilience in educational institutions. *Education Quarterly Reviews*, 4(1), 39-42.
- Amundsen, S., & Martinsen, O. L. (2014). Empowering leadership: Construct clarification, conceptualization, and validation of a new scale. *The Leadership Quarterly*, 25(3), 487–511.
- Amundsen, S. & Martinsen, O. L. (2015). Linking empowering leadership to job satisfaction, work effort, and creativity: The role of self-leadership and psychological empowerment. *Journal of Leadership ve Organizational Studies*, 22(3), 304-323.
- Arslan, G. (2018). Understanding the association between positive psychological functioning at work and cognitive wellbeing in teachers. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 2(2), 113-127.
- Aslantaş, C. (2007). Güçlendirici lider davranışının psikolojik güçlendirme üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik görgül bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 227-240.

- Ateş, A. (2019). *Farklılıkların yönetimi ile iş doyumu ve örgütsel bağlılık ilişkisinde algılanan örgütsel desteğin aracılık rolü*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ateş, S., & Atik, S. (2025). Güçlendirici liderlik ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(22), 715–736. <https://doi.org/10.57135/jier.1803322>
- Aydın, A., Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1470-1490.
- Bakır, N., & Arastaman, G. (2025). Öğretmen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63, 203–243. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1490984>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ballou, G. (2012). A discussion of the mental health of public school teachers. *International Journal of Business Humanities and Techonology*, 2, 184-191.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral changes. *Psychological Review*, 86(2), 191-215.
- Bartunek, J. M., & Spreitzer, G. M. (2006). The interdisciplinary career of a popular construct used in management. *Journal of Management Inquiry*, 15(3), 255-273.
- Baş Atik, Z. (2018). *Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin beş faktör kişilik özellikleri, iş doyumu ve öznel iyi oluşla ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Başaran, M., & Güçlü, N. (2018). Okul yöneticilerinin yönetim biçimleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 949-963.

- Baştemur, Y. (2006). *İş Tatmini ile yaşam tatmini arasındaki ilişkiler: Kayseri Emniyet Müdürlüğünde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Baycan, F. A. (1985). *Farklı gruplarda çalışan gruplarda iş doyumunun bazı yönlerinin analizi*. Boğaziçi Üniversitesi Bilim Uzmanlığı Tezi, İstanbul.
- Bayın, M. A. (2021). *Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel muhalefeti arasındaki ilişkii*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Baykal, E. (2017). Otantik liderlik ve pozitif çıktıları: Pozitif örgütsel davranış bakış açısı. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(3), 42-64.
- Beckley, J. (2011). *The wellbeing of New Zealand teachers: The relationship between healt, stress, job demands and teacher efficacy*. [Doctral dissertation, Massey University]. Albany, New Zeland. <https://mro.massey.ac.nz/handle/10179/3067>
- Bellibaş, M. Ş., Polatcan, M., Kaya, E., & Frick, W. C. (2025). School leadership types and teacher job satisfaction: A meta-analytic review. *Leadership and Policy in Schools*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/15700763.2025.2543807>
- Bixby, K. M. (2016). *The mediation of empowering leadership on psychological empowerment with organizational commitment and job satisfaction* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anderson University, USA.
- Bixby, K. M. (2016). *The mediation of empowering leadership on psychological empowerment with organizational commitment and job satisfaction* (Publication No.10172548) [Doctoral Dissertation, Anderson University]. ProQuest Dissertation and Theses Global
- Blenegen, M. A., (1993). Nurses' Job Satisfaction: A Meta-Analysis Of Related Variables, *Nursing Research*, Jan-Feb, 42(1), 36-41.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.

- 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.
- Bowling, N. A., Eschleman, K. J., & Wang, Q. (2010). A meta-analytic examination of the relationship between job satisfaction and subjective well-being. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 915-934.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. SAGE Publications.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(2), 49-67.
- Brady, J. & Wilson, E. (2021). Teacher wellbeing in England: teacher responses to school-level initiatives. *Cambridge Journal of Education*, 51(1), 45-63. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1775789>
- Briner, R., & Dewberry, C. (2007). Staff wellbeing is key to school success. *Education Review*, 10(1), 29-34
- Brophy, J., & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement . M. Wittrock içinde, *Third handbook of research on teaching* (s. 328-375). New York: MacMillan.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Cameron, K. S., & Spreitzer, G. M. (2012). *The Oxford handbook of positive organizational scholarship*. USA: Oxford University Press.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* , 33, 77-87.
- Cemaloğlu, N. & Çoban, Ö. (2018). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile psikolojik iyi olma durumları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 48 (221), 73-90.

- Cansoy, R., Parlar, H., & Turkoglu, M. E. (2020). A Predictor of Teachers' Psychological Well-Being: Teacher Self-Efficacy. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12 (4), 41-55.
- Cerit, Y. (2009). The effects of servant leadership behaviors of school principals on teachers' job satisfaction. *Educational Management Administration ve Leadership*, 37(5) 600-623.
- Chan, D. W. (2009). Güçlü yönler hiyerarşisi: Hong Kong'daki Çinli öğretmenler arasındaki öznel iyi oluşla ilişkileri. *Öğretmenlik ve Öğretmen Eğitimi*, 25(6), 867-875
- Chen, Z., Lam, W., & Zhong, J. A. (2007). Leader-member exchange and member performance: A new look at individual-level negative feedback-seeking behavior and team-level empowerment climate. *Journal of Applied Psychology*, 92, 202-212.
- Cheong, M., Yammarino, F. J., Dionne, S. D., Spain, S. M., & Tsai, C. (2019). A review of the effectiveness of empowering leadership. *The Leadership Quarterly*, 30(1), 34-58.
- Chow, I. H. (2018). The mechanism underlying the empowering leadership-creativity relationship. *Leadership & Organization Development Journal*, 39(2), 202-217.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. A. Alpay (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık
- Cicognani, E., Albanesi C., & Zani, E. (2008). The impact of residential context on adolescents' subjective well being. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 18, 558-575.
- Clark, V. L., & Creswell, J. W. (2015). *Understanding Research A Consumer's Guide*. New Jersey: Pearson Education.
- 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.

- Conger, J. A. & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Cop, M., R. (2020). *Öğretmenlerin değişim eğilimleri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Quantitative, qualitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*. (H. Ekşi, Çev.) İstanbul: Edam.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3th Ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. (2020). Karma Yöntem Araştırmalarında Veri Toplama. J. W. Creswell, V. L. Clark, & S. Yaman (Dü.) içinde, *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* (Y. Dede & S. B. Demir, Çev., s. 183-216). Ankara.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. & Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crisci, A., Sepe, E. & Malafronte, P. (2019). What influences teachers' job satisfaction and how to improve, develop and reorganize the school activities associated with them. *Qual Quant*, 53(1), 2403-2419.
- Cubay, P. P. (2020). Public Secondary School Administrators' leadership styles, power bases and teachers' job satisfaction. *Journal of World Englishes and Educational Practices*, 2 (2), 36-45.
- Çelik, E., T. & Konan, N. (2021). Okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ile öğretmenlerin özyeterliliği ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 241 - 261.

- Çelik, S. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin algıladıkları yönetici iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Dağ, G. (2025). Dönüşümcü okul liderliği ile öğretmen öznel iyi oluşu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Avrasya Beşeri Bilim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 60-74.
- Dağlı, E. & Kalkan, F. (2021). Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 105 - 123. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.10083>
- Danna, K., & Griffin, R. W. (1999). Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the literature. *Journal of Management*, 25(3), 357-384.
- 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.
- Day, C., & Qing, G. (2009). *Teacher Emotions: Well Being and Effectiveness*. *Advances in Teacher Emotion Research*, 15–31. http://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_2
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 19-43.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" And "Why" Of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- 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.
- Demaris, A. (2004). *Regression with social data: Modeling continuous and limited response variables*. John Wiley & Sons Inc.

- Dempo, M., & Gibson, S. (1985). Teacher's sense of efficiency: An improvement factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173-184.
- Deneve, K. M., & Cooper, H. (1998). Mutlu kişilik: 137 kişilik özelliğinin ve öznel iyi oluşun meta analizi. *Psikolojik Bülten*, 124(2), 197.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective Well-Being: The Science of Happiness and a Proposal for a National Index. *American Psychologist*, 55, 1, 34-43.
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39, 391-406.
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Dinham, S. & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396.
- Doğan T., & Eryılmaz A. (2012), Akademisyenlerde İşle İlgili Temel İhtiyaç Doyumu ve Öznel İyi Oluş, *Ege Akademik Bakış*, 12(3), 383-389.
- Doğan, T., & Eryılmaz, A. (2013). Benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 107-117
- Dreer, B. (2023). On the outcomes of teacher wellbeing: A systematic review of research. *Frontiers in Psychology*, 14, 1205179. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205179>
- Doğan E. (2025). Servant leadership effects on teacher wellbeing and enthusiasm in Turkish schools and the moderating influence of distributed leadership. *Scientific Reports*, 15(1), 31291. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-17311-8>
- Doğan, Ü., & Aslan, M. (2022). Öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 460-485.

- Durak, İ., & Serinkan, C. (2007). Hemşirelerde iş tatmini: denizli devlet hastanesi yoğun bakım ünitelerinde bir araştırma, *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (13), 119-135.
- Durbin, J., & Watson, G. S. (1951). Testing for Serial Correlation in Least Squares Regression. *II. Biometrika*, 38, 159-177.
- Durmaz, C. (2020). Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimine ilişkin algıları ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Dülger, Ş. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kararlara katılımı ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki (İstanbul ili Esenyurt ilçesi örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Eğriboyun, D. (2022). Okullarda iletişim becerilerinin iş motivasyonu ve iş doyumunu üzerindeki aracılık etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(3), 920-940.
- Eisenberger, R., Fasolo, P., & Davis-Lamastro, V. (1990), Perceived organizational support and employee diligence, commitment and innovation, *Journal of Applied Psychology*, 75(1), 51-59.
- Ekwulugo, V. (2015). *An investigation into a group of inner and outer London secondary teachers' perceptions of their own wellbeing at work*. [Doctorial the-sis]. Brunel Üniversitesi, London. <https://bura.brunel.ac.uk/handle/2438/12752>
- Elovainio, M., Kivimäki, M., ve Helkama, K. (2001). Organizational justice evaluations, job control, and occupational strain. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 418-424. <http://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.418>
- Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjectivewell-being. *Journal of Personality and Social psychology*, 51(5), 1058.

- Erdil, R. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, İ. (1994). *İşletmelerde Davranış*, İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Ergün, E. & Sezgin Nartgün, Ş. (2017). Öğretmen öznel iyi oluş ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 385-397. <https://doi.org/10.19126/suje.296824>
- Ertürk, R. (2021). The relationship between school administrators' supportive behaviors and teachers' job satisfaction and subjective well-being. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4), 184–195. <https://doi.org/10.33200/ijcer.956667>
- 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.
- Eryılmaz, A. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(1), 1-22.
- Eryılmaz, A., & Atak, H. (2014). Ergen öznel iyi oluşunun, öz saygı ve iyimserlik eğilimi ile ilişkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 170-181.
- Esfandiari, R. & Kamali, M. (2016). On the Relationship Between Job Satisfaction, Teacher Burnout and Teacher Autonomy. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 8(2), 73-98.
- Fernandez, S., & Moldogaziev, T. (2011). Empowering public sector employees to improve performance: Does it work? *The American Review of Public Administration*, 41(1), 23-47.

- Fidan, K. (2024). *Dönüşümsel liderlik, öğretmen özerkliği ve öğretmenlerin iyi oluşu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage.
- Fife, S. T., & Gossner, J. D. (2024). Deductive qualitative analysis: Evaluating, expanding, and refining theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 23. <https://doi.org/10.1177/16094069241244856>
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(23), 157–172.
- Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P., & Pepe, A. (2017). Teachers' emotional competence and social support: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61, 127–138.
- Ford, M. T., & Collie, R. J. (2018). Teacher emotional well-being and its role in teaching effectiveness. *Educational Psychology*, 38(7), 887-905
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. & Hyun, H.H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8th edition). USA: McGraw-Hill.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Fredrickson, B. L. (2006). Unpacking positive emotions: Investigating the seeds of human flourishing. *The Journal of Positive Psychology*, 1(2), 57-59.
- Fredrickson, B.L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19, 313- 332.
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotion trigger up ward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13, 172-175.
- Gamez-Genovart, M., Oliver-Trobat, M. F., & Rossello-Ramon, M. R. (2025). Research on teacher well-being: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 168, 105264. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105264>

- Garg, P., & Rastogi, R. (2009). Effect of psychological wellbeing on organizational commitment of employees. *Journal of Organizational Behavior*, 8, 42–51.
- Gemmil, G. R., & Heisler, W. J. (1972). Machiavellianism as a Factor in Managerial Job Strain, Job Satisfaction, and Upward Mobility, *Academy of Management Journal*, 15 (1): 51-62.
- Gerstner, C. R., & Day, D. V. (1997). Meta-analytic review of leader – member exchange theory: Cor- relates and construct ideas. *The Journal of Applied Psychology*, 82(6), 827-844.
- Giessner, S. R., Van Knippenberg, D., & Sleebos, E. (2009). License to fail? How leader group prototypicality moderates the effects of leader performance on perceptions of leadership effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 20(3), 434-451.
- Gkorezis, P. (2015). Principal empowering leadership and teacher innovative behavior: A moderated mediation model. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 1030-1044.
- Glomb, T. M., & Tews, M. J. (2004). Emotional labor: A conceptualization and scale development. *Journal of Vocational Behavior*, 64(1), 1-23.
- Godfrey, A., Waldeck, D., & Holliman, A. (2026). Academy primary teachers' perceptions of wellbeing via self-determination theory. *Teaching Education*, 37(1), 36–57. <https://doi.org/10.1080/10476210.2025.2564843>
- Görgülü, H. (2022). *Algılanan örgütsel destek ve örgütsel adaletin örgütsel sinizm, örgütsel bağlılık ve iş doyumunu üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology*, 58(3), 203-210.

- Gregersen, T., Mercer, S., MacIntyre, P.D., Talbot, K., & Banga, C.A. (2020). Understanding language teacher wellbeing: An ESM study of daily stressors and uplifts. *Language Teaching Research*. Epub ahead of print 21 October 2020.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.
- 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.
- Gündüz, M., Duyar, V. D., & Örnekli, Y. (2020). The effect of organizational justice on employee well-being. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(8), 28-48
- Gürsel, M., İzgar, H., Altınok, V. & Kesici, Ş. (2003). *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi İş Doyumu*. Konya: Star Ofset Basım.
- Harding, S., Evans, R., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S., & Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *Journal of Affective Disorders*, 242, 180–87. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- Hattie, J. A. C. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality. Melbourne, Australia.
- Heidmets, M. & Liik, K. (2014). School principals' leadership style and teachers' subjective well-being at school. *Problems of Education in the 21st Century*, 62(1), 40-50. <https://doi.org/10.33225/pec/14.62.40>

- Helliwell, J. F., Huang, H., & Wang, S. (2017). *Social foundations of World happiness*. World Happiness Report 2017, New York: Sustainable Development Solutions Network.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work* (2. baskı). John Wiley
- Hobfoll, S.E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*, 50, 337–421.
- Holloway, I., & Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses*. Oxford: Blackwell Science Ltd.
- Hoppock, R. (1935). *Job Satisfaction*. New York:Harper Publishing.
- Huang, S., Yin, H. & Lijie, L. (2019). Job characteristics and teacher well-being: the mediation of teacher self- monitoring and teacher self-efficacy. *Educational Psychology*, 39(3), 313-331. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1543855>
- Ingwu, E. U., & Ekefre, E. N. (2006). A Framework for measurement of teacher productivity in Nigeria. *Nigeria Journal of Education Philosophy*, 2(2), 1-10.
- İmamoğlu, S. Z. , Keskin, H. & Erat, S. (2004). Ücret, kariyer ve yaratıcılık ile iş tatmini arasındaki ilişkiler: tekstil sektöründe bir uygulama. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi* . 11 (1) , 167-176 .
- Işık Seyidoğlu, G. (2022). *Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki bağlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Siirt.
- Jaffe, D. (1995). The healthy company: Research paradigms for personal and organizational health. In S. Sauter & L. Murphy (Eds.), *Organizational risk factors for job stress* (pp. 13-39). Washington, DC: American Psychological Association.

- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376-407.
- Kahraman, G., & Arastaman, G. (2022). Okul müdürlerinin dönüştürücü liderliği ile öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişki: Korelasyonel bir çalışma. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 9(2), 564–580. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1016859>
- Kallay, E., & Rus, C. (2014). Psychometric properties of the 44-item version of Ryff's psychological well-being scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 30, 15–21.
- Kandemir, A. (2025). The mediating function of organizational commitment in the relationship between teachers' job satisfaction and principals' empowering leadership. *Acta Psychologica*, 260. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105715>
- Karaaslan, İ. (2020). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik, iş doyumu ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Karadağ, E., Başaran, A. & Korkmaz, T. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları liderlik biçimleri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 32-45.
- Karagözoğlu, A. A. (2022). *Güçlendirici liderlik, örgütsel dayanıklılık, öz yeterlilik ilişkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Karagözoğlu, A. A. & Boydak Özan M. (2024). Primary school teachers' views on empowering leadership and empowerment. *Journal of Qualitative Research in Education*, 37, 93-120. DOI: 10.14689/enad.37.1766

- Karakuzu, M. (2019). *Beden eğitimi öğretmenlerinde iş doyumu, meslektaş ilişkileri ve okul idaresi desteğinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Bilim Kitap Kirtasiye Yayınevi.
- Karataş, S., & Güleş, H. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Tatmini İle Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89. <https://doi.org/10.12780/UUSB73>
- Kardaş, F., & Yalçın, İ. (2019). Türkiye’de iyi oluş ile ilgili yapılmış araştırmaların sistematik olarak incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1423-1433.
- Katıtaş, S., Karadaş, H., & Coşkun, B. (2022). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin öznel iyi oluş ve iş doyumları üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*(62), 182-207. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.949243>
- Keleş, N. H. (2011). Pozitif psikolojik sermaye: Tanımı, bileşenleri ve örgüt yönetimine etkileri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 343-350.
- Kenar, S. (2024). *Okul binalarının fiziksel koşulları ile iş doyumu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Khan, F. & Gupta, V. (2024). Examining the relationships between instructional leadership teacher self-efficacy and job satisfaction: A study of primary schools in India. *Journal of Educational Administration*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1108/jea-09-2022-0145>
- Kılıç, A. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile işten ayrılma niyeti algıları arasındaki ilişki: Öznel iyi oluşun aracılık rolü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- 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 ve Organizational Studies*, 24(4), 466-478.

- Kinicki, A., McKee, F., & Wade, K. (1996). Annual review, 1991-1995: Occupational health. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 190-220.
- Kirkman, B. L., & Rosen, B. (1999). Beyond self-management: Antecedents and consequences of team empowerment. *Academy of Management Journal*, 42, 58-74.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702-715.
- Kocabaş, D. A. & Karabağ Köse, E. (2024). Öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel bağlılık ve iş doyum algıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [PAUEFD]*, 61, 296-315. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1186429>
- Koch, J. & Steers, R. (1978). Job Attachment, Satisfaction and Turnover Among Public Sector Employees. *Journal of Vocational Behavior*, 12(1), 119-128.
- Koçak, S. (2016). *Ortaöğretim kurumlarındaki psikolojik sözleşme üzerinde güçlendirici liderlik davranışlarının rolü*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçak, S. & Burgaz, B. (2017). Ortaöğretim kurumlarındaki psikolojik sözleşme üzerinde güçlendirici liderlik davranışlarının rolü. *Eğitim ve Bilim*, 42(191). 351 - 369.
- 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. (2021). Okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ile öğretmenlerin özyeterliliği ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46(206), 241-261.

- Konca, A. S., & Dikmenli, Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerin iş doyumu ve veli yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2005-2035.
- 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, 301-313.
- Kosnik, C., Menna, L., & Dharamshi, P. (2022). Displaced academics: Intended and unintended consequences of the changing landscape of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 45(1), 127-149
- Kozma, A., & Stones, M.J. (1980). Measurement of happiness: Development of the memorial university of new foundland scale of happiness. *Journal of Gerontology*, 35(6). 906-912
- Köksal, O. (2014). İş doyumu ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide bireysel farklılıklar. *İş ve İnsan Dergisi*, 1(1), 53-62.
- Kurniawati, F., Saleh, A. Y., & Safitri, S. (2022). How to foster students' creativity? The effects of teacher subjective well-being mediation on the intellectual humility. Cakrawala Pendidikan: *Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 41(1), 31-42. <https://doi.org/10.21831/cp.v41i1.40055>
- Küçükköse, İ., & Bedel, A. (2015). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sürekli öfke, öfke ifade tarzları ve stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(3), 71-88.
- Küçükoğlu, M. (2025). *Okul müdürlerinin iletişim yeterlilikleri, okul iklimi ve öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Larsen, K. (2025). School leaders, principal turnover, and inclusive education. *Topics in Teacher and Leader Development*, 45(2), 112-130.

- 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. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 41, 67-79.
- 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, M., & Van Vlack, S. (2018). Teachers' emotional labor, burnout, and self-efficacy. *Journal of Educational Research*, 111(4), 430-438.
- Lester, L., Cross, D., Dooley, J., & Shaw, T. (2013). Developmental trajectories of adolescent victimization: Predictors and outcomes. *Social Influence*, 8(2), 107-130.
- Leymann, H., & Gustafsson, A. (1996). Mobbing at work and the development of post traumatic stress disorders. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 251-275.
- Limon, İ., Bayrakci, C., Hamedoglu, M. A., & Aygün, Z. (2023). The mediating role of subjective well-being in the relationship between empowering leadership and organizational resilience. *Hacettepe University Journal of Education*, 38(3), 367-379. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2023.491>
- Ling, V., Lo, M., Ngui S. & Ayob, NB. (2011). The influence of leadership styles on employees' job satisfaction in public sector organization in Malaysia. *International Journal of Business, Management and Social Sciences*. 2. 24-32.
- Lovelace, K. J., Manz, C. C., & Alves, J. C. (2007). Work stress and leadership development: The role of self-leadership, shared leadership, physical fitness and flow

- in managing demands and increasing job control. *Human Resource Management Review*, 17, 374-387.
- Locke, E.A. (1976) *The Nature and Causes of Job Satisfaction*. In: Dunnette, M.D., Ed., *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Vol. 1, 1297-1343.
- Lucas, R. E. & Diener, E. (2008). Personality and Subjective Well-Being. O. P. John, R. W. Robins ve L. A. Parwin (Yay. haz.). *Handbook of Personality: Theory and Research*, içinde (ss.795-814). New York: The Guilford Press.
- Lucas, R.E. & Diener, E. (2009). Kişilik ve öznel iyi oluş. E. Diener, (Ed.), *Sosyal göstergeler araştırma serisi Ed. Diener'in toplu çalışmaları Refah bilimi* içinde (s. 75-102). Springer Science + Business Media.
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46(2), 137-155.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113
- Manliguis, R. M. F., & Tagadiad, C. L. (2023). The Mediating effect of empowering leadership on the relationship between school culture and teaching efficacy. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 7(8), 401-414. <https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2023.7828>
- McCallum, F. (2021). Teachers' wellbeing during times of change and disruption. In M.A. White & F. McCallum (Eds.), *Wellbeing and resilience education: Covid-19 and its impact on education* (pp.183-208). Taylor & Francis.
- McCallum, F., & Price, D. (2010). Well teachers, well students. *The Journal of Student Wellbeing*, 4(1), 19-34.
- McCrae, R. R., & Costa, J. P. (2008). The Five-factor theory of personality handbook of personality. Pervin, L. A. ve John, O. P. (Eds.) *Handbook of personality: Theory and research in*. (pp. 159-181). The Guilford Press, New York.

- McDonough, S. (2021). *Building and sustaining a teaching career*. Cambridge University Press.
- McDonough, S., Papatraianou, L., Strangeways, A., Mansfield, C. F., & Beutel, D. (2021). Navigating changing times: Exploring teacher educator experiences of resilience. In C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating teacher resilience: International approaches, applications and impact* (pp. 279-294). Springer.
- Mehdinezhad, V. (2012). Relationship between high school teachers' wellbeing and teachers' efficacy. *Acta Scientiarum Education*, 34, 233-241.
- Mercer, S. (2021). An agenda for well-being in ELT: An ecological perspective. *ELT Journal*, 75, 14-21
- Mercer, S., Murillo-Miranda, C., & Smid, D. (2025). The invisible influencers: Understanding the motivation, emotions, and well-being of language teacher educators. *The Journal for the Psychology of Language Learning*, 7(1), 27-44.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2023). <https://istatistik.meb.gov.tr/OgretmenSayisi/Index> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *MEB 2024-2028 stratejik planı*. <https://www.meb.gov.tr/meb-2024-2028-stratejik-planı-yayimlandi/haber/32485/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2024/'25*. https://sgb.meb.gov.tr/istatistik_k/2425.pdf
- Morgan, D. L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. *Qualitative Health Research*, 8(3), 362-376.
- Murphy, L. (2002). Job stress research at NIOSH: 1972-2002. In P. Perrewe & D. Ganster (Eds.), *Research in occupational stress and well-being: Historical and current*

- perspectives on stress and health* (Vol. 2., pp. 1-55). New York, NY: Elsevier Science.
- Müceldili, B., Turan, H., & Erdil, O. (2013). The influence of authentic leadership on creativity and innovativeness. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 99, 673-681.
- Myers, D., & Deiner, E. (1995). Who is happy. *American Psychological Society*, 6(1), 10-19.
- Myers, J. E., Sweeney, T. J., & Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling & Development*, 78(3), 251-266.
- Nartgün, Ş. S., & Mor, S. (2015). Psikolojik dayanıklılık ve liderlik arasındaki ilişki. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 5(2), 34-50.
- Natovová, L., & Chýlová, H. (2014). Is there a relationship between Self-efficacy, Well-being and Behavioural Markers in Managing Stress at University Students?. *Journal on efficiency and responsibility in education and science*, 7(1), 14-18.
- Nielsen, K., & Munir, F. (2009). How do transformational leaders influence followers' affective well-being? Exploring the mediating effects of self-efficacy. *Work & Stress*, 23(4), 313-329.
- Nooradi, M., Nia, H. B. & Ouliacy, A. (2017). Are manager's bases of power related to job satisfaction? *Journal of Management and Accounting Studies*, 5 (3), 71-75.
- Nyamubi, G. J. (2017). Determinants of secondary school teachers' job satisfaction in Tanzania. *Education Research International*, 1-7.
- OECD. (2020). Turkey - Country Note - *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: OECD.
- OECD. (2021). *Building teachers' well-being from primary to upper secondary education* (Teaching in Focus No. 42). Paris: OECD.

OECD. (2025). *Results from TALIS 2024:Türkiye*.

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/10/results-from-talis-2024-country-notes_eafd703e/turkiye_f16e16f9/754c2c1a-en.pdf

Okçu, V., Cemaloğlu, N., & Ay, İ. (2025). The Effect of School Principals' Empowering Leadership Behaviors on Well-Being at Work: The Mediating Role of Organizational Ostracism. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 34, 777-791.

Oshagbemi, T, (1997). The influence of rank on the job satisfaction of organizational members, *Journal of Managerial Psychology*, 12 (7). 502-528.

Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77(6), 963–974

Örücü E, Yumuşak S, & Bozkır Y (2006). Kalite yönetimi çerçevesinde bankalarda çalışan personelin iş tatmini ve iş tatminini etkileyen faktörlerin incelenmesine yönelik bir araştırma. yönetim ve ekonomi, *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 39 - 51.

Özamaz-Etxebarria, N., Fernnandez, I. L., Lipnicki, D. M., Mondragon, N. I., & Santabárbara, J. (2023). Prevalence of burnout among teachers during the covid-19 pandemic: a meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 4866. <https://doi.org/10.3390/ijerph20064866>

Özaralli, N. (2015). Linking empowering leader to creativity: The moderating role of psychological (felt) empowerment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 181, 366-376.

Özdemir, N., & Kavak, Y. (2017). *Akademik başarı kıskacındaki okul yöneticileri*. Ankara: PegemA.

Özer, F. (2023). *Okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Kayseri.

- Özer, F. & Çelikten, M. (2023). "An Investigation of School Administrators' Empowering Leadership Levels According to Teachers' Views", *International Social Sciences Studies Journal*, Vol:9, Issue:114; pp:7739-7756. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.71147>
- Özer, G., & Günlük, M. (2010). Örgütsel adaletin muhasebecilerin iş memnuniyeti ve işten ayrılma eğilimine etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 459-485.
- Özkalp, E. & Kirel, Ç. (2001). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özpehlivan, M. (2018). İş tatmini: Kavramsal gelişimi, bireysel ve örgütsel etkileri, yararları ve sonuçları, *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 43-70
- Özsavaner, B. B. (2019). *Örgütsel adalet ve örgütsel destek algısının öznel iyi oluş üzerine etkisi: Havacılık yer hizmeti şirketine yönelik bir araştırma*. (Yükek Lisans Tezi), Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Öztürk, A., & Özdemir, F. (2003). İşletmelerde personel güçlendirmeye dayalı iş doyumunun arttırması. *Atatürk Üniversitesi, İ.İ.B. Dergisi*, 17(1-2), 189-202.
- Öztürk, A., & Siviş Çetinkaya, R. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile tinsellik, iyimserlik, kaygı ve olumsuz duygu düzeyleri arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42, 335-356.
- Öztürk, M., & Şahbudak, E. (2015). Akademisyenlikte iş doyumunu. *Journal of International Social Research*, 8(40), 494-501.
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival guide: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. 3rd Edition, Open University, New York.
- Parkhouse, B. L., & Johnson, J. M. (1980). Job satisfaction of physical education teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 51(4), 603-611.

- Pillay, H., Goddard, R., & Wilss, L. (2005). Well-being, burnout and competence: Implications for teachers. *Australian journal of teacher education*, 30(2), 21-31. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2005v30n2.3>
- Pong, Hok-Ko. (2022). The Correlation between Spiritual Well-Being and Burnout of Teachers. *Religions* 13: 760. <https://doi.org/10.3390/rel13080760>
- Rahm, T., & Heise, E. (2019). Teaching happiness to teachers - development and evaluation of a training in subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 10, 2703.
- Renshaw, T., Bolognino, S., Fletcher, S. & Long, A. (2015). Using mindfulness to improve well-being in schools. *NASP Communiqué*, 43, 4-8.
- Renshaw, T. L., Long, A. C. & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the teacher subjective wellbeing questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289-306.
- Ripski, J., LoCasale-Crouch, J., & Decker, L. (2011). Pre-service teachers: Dispositional traits, emotional states, and quality of teacher student interactions. *Teacher Education Quarterly*, 38, 77-93.
- Ross, S. W., Romer, N. & Horner, R. H. (2012). Teacher well-being and the implementation of school-wide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(2), 118-128. <https://doi.org/10.1177/1098300711413820>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99–104. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395>
- Saaranen, T., Sormunen, M., Pertel, T., Streimann, K., Hansen, S., Varava, L., Lepp, K., Turunen, H. & Tossavainen, K. (2012). The occupational well-being of school staff

- and maintenance of their ability to work in Finland and Estonia – focus on the school community and professional competence. *Health Education*, 112(3), 236-255.
- Sak, M. (2025). Language teacher educator wellbeing in online classes: An analytic autoethnography. *European Journal of Education*, 60(2), 1-11.
- Savur, N. (2013). *Otantik liderlik ve çalışanların psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Schoderberk, P. P., Cosier, R. A., & Aplin, J. C, (1991). *Management*. USA: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Seligman, M.E.P. (1999). Positive social science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(3), 181-182.
- Seligman, M. E. P. (2021). Positive psychology and the PERMA model. *Journal of Positive Psychology*, 16(1), 12-25.
- Seppala, E. (2016). *The happiness track: How to apply the science of happiness to accelerate your success*. Hachette Press.
- Sertçe, S, (2003). *Kamu Kuruluşlarında Yöneticilerin İş Doyumu Üzerine Araştırma, İzmir Emniyet Teşkilatı Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Settoon, R. P., Bennett, N., & Liden, R. C. (1996). Social exchange in organizations: Perceived organizational support, leader-member exchange, and employee reciprocity. *Journal of Applied Psychology*, 81(3), 219-227.
- Seven, Y., & Balyer, A. (2025). Öğretmenlerin İş Doyumu ve Motivasyonlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yıldız Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 1-11. <https://doi.org/10.14744/yjer.2025.001>
- Seymen, S. (2023). *Özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş, iş doyumu ve okul yaşam kalitesi bakımından karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

- Sharma, P. N., & Kirkman, B. L. (2015). Leveraging leaders: A literature review and future lines of inquiry for empowering leadership research. *Group & Organization Management*, 40(2), 193–237.
- Shead, L. M. (2010). *An Investigation of the Relationship Between Teachers' Ratings of Their Principals' Leadership Style and Teachers' Job Satisfaction in Public Education*. Unpublished doctoral dissertations, Liderlik Araştırmaları Merkezi Fakültesi, Our Lady of the Lake University San Antonio, Texas, USA.
- Shen, J., Leslie, J. M., Spybrook, J. K., & Ma, X. (2012). Are principal background and school processes related to teacher job satisfaction? A multilevel study using schools and staffing survey. *American Educational Research Journal*, 49(2), 200-230.
- Sirima, L. C. N., & Poipoi, M. W. U. (2010). Perceived factors influencing public secondary school teachers' job satisfaction in Busia district, Kenya. *Educational Research*, 1(11), 659-665.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.
- Slemp, G. R., Kern, M. L., Patrick, K. J., & Ryan, R. M. (2021). Leader autonomy support in the workplace: A meta-analytic review. *Motivation Science*, 7(3), 325-344. <https://doi.org/10.1037/mot0000211>
- Smircich, L., & Morgan, G. (1982). Leadership: The management of meaning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 18(3), 257–273.
- Soylu, S. & Okçu, V. (2022). Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 752 - 767.
- Spector, P. (1997), *Job satisfaction: Application, assessment, causes and consequences*, California: Sage Publication.

- Spilt, J. L., Koomen, H. M. & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457-477.
- Srivastava, A., Bartol, K. M. & Locke, E. A. (2006). Empowering leadership in management teams: Effects on knowledge sharing, efficacy, and performance. *The Academy of Management Journal*, 49(6), 1239-1251.
- Stewart, G. L., Courtright, S. H., & Barrick, M. R. (2012). Peer-based control in selfmanaging teams: Linking rational and normative influence with individual and group performance. *Journal of Applied Psychology*, 97, 435-447.
- Su, Y. (2024). The relationship between empowering leadership and teachers' innovation behavior among teachers in international schools of Beijing City, China. *Uniglobal Journal of Social Sciences and Humanities*, 3(2), 120-130. <https://doi.org/10.53797/ujssh.v3i2.12.2024>
- Sunar, M. (2020). Öğretmenlik mesleğinin itibarı: Fenomenolojik bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 1681-1700.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.
- Sümbüloğlu, V. & Sümbüloğlu, K. (2019). *Sağlık Bilimlerinde Araştırma Yöntemleri*. Hatiboğlu Yayıncılık.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Şengül, A. (2008). *İş doyumu ve tüketici tatmini ilişkisi kamu ve özel kesim sağlık hizmetlerinde hekimlerin iş doyumunun hasta tatminine etkisi üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. United States of America: Pearson.

- Tanrıverdi, H., & Şahin, F. (2026). Türkiye’deki eğitim alanında güçlendirici liderlik üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Alanyazın*, 7, 1–21. <https://doi.org/10.59320/alanyazin.1849483>
- Tarar, Y. R., Akhtar, M., Husnain, M. & Akhtar, M. (2015). The Impact of Intrinsic Motivation on Employee’s Job Satisfaction. *Management and Organizational Studies*. 2.(3) DOI: 10.5430/mos.v2n3p80.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods [Editorial]. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3-7.
- Taşdan, M. & Tiryaki, E. (2008). Comparison of the level of job satisfaction between at private and state primary school teachers. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54-70.
- Tay, L., & Diener, E. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of personality and social psychology*, 101(2), 354-365.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Thekedam, J. S. (2010). A study of job satisfaction and factors that influence it. *Management and Labour Studies*, 35(4), 407-417.
- 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.
- Toprakçı E. & Karabulut Y.O. (2025) The relationship between teachers' job satisfaction and gender: a meta-analysis study, *E-International Journal of Educational Research*, 16(1), 63-85. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1697593>
- Toprakçı, E. & Keskin, E. (2025). Öğretmenlerin iş doyumu ile mesleki kıdemi arasındaki ilişki: Bir meta analiz çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16 (2), 3147-3178. DOI. 10.51460/baebd.1708509

- Toprakcı, E., & Yılmaz Çıldır, G. (2025). Öğretmenlerin medeni durumlarının iş doyumu üzerindeki etkisi: meta-analitik bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 59-86. <https://doi.org/10.56677/mkuefder.1679513>
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher Job Satisfaction: The Importance of School Working Conditions and Teacher Characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71-97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Turan, C. (2023). *Algılanan örgütsel destek, örgütsel adalet ve öğretmen iyi oluşu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Turgut, E. M. (2010). *İş doyumu ve yaşam doyumu ilişkisi ve İstanbul'daki devlet üniversite hastanelerinde çalışan ameliyathane hemşirelerine yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tutuncu, O. & Kozak, M. (2007). An investigation of factors affecting job satisfaction. *International Journal of Hospitality & Tourism Administration*, 8 (1), 1-19.
- Türk S, Aydoğan E, & Kansu N. (2003). *İşsel motivasyonun iş tatmini üzerindeki etkisi. Türk Tarih Kurumu matbaası ve nurol matbaası'nda yapılan bir araştırma*, 1. Matbaa Teknolojileri Sempozyumu, Ankara, Özet kitabı.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2025). *Yaşam memnuniyeti araştırması, 2024*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yasam-Memnuniyeti-Arastirmasi-2024-53785>
- UNESCO, & International Task Force on Teachers for Education 2030. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832>
- Uzakgiden, A.M. (2019). *Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının öz-yeterlik inançları ve psikolojik ihtiyaçların doyumunda denge değişkenleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Muğla.

- Uzun, L.(2020). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenme ortamında öğretmen-öğrenci etkileşiminin belirleyicisi olarak öğretmen iyi oluşu*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Vecchio, R. P., Justin, J. E., & Pearce, C. L. (2010). Empowering leadership: An examination of mediating mechanisms within a hierarchical structure. *The Leadership Quarterly*, 21(3), 530–542.
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis* (OECD Education Working Papers No. 213). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>
- Voon, M. L., Lo, M. C., Ngui, K. S. & Ayob, N. B. (2011). The influence of leadership styles on employees' job satisfaction in public sector organizations in Malaysia. *International Journal of Business, Management and Social Sciences*, 2(1), 24-32.
- Vrhovnik, T., Maric, M., Znidarsic, J. & Jordan, G. (2018). The influence of teachers' perceptions of school leaders' empowering behaviours on the dimensions of psychological empowerment. *Organizacija*, 51(2), 112-120.
- Wang, L. W., & Tran, T. T. (2015). The Study of teachers' job satisfaction in junior secondary school administration system: A Case study of Vietnamese National secondary schools' teachers. *Euro-Asian Journal of Economics and Finance*, 3(2), 73- 89.
- Wei, O. P. & Abdullah, A. G. K. (2016). Burnout and Job Satisfaction Among Teachers in Chinese Independent Secondary School. *International Journal of Elementary Education*, 5(5), 47-50.
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., & England, G. W. (1967). Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire. *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation*, 22, 120.
- Wood, P., & Quickfall, A. (2024). Was 2021-2022 an Annus Horribilis for teacher educators? Reflections on a survey of teacher educators. *British Educational Research Journal*, 50(5), 2172-2197.

- Wrosch, C., Scheier, M. F., Miller, G. E., Schulz, R., & Carver, C. S. (2003). Adaptive self-regulation of unattainable goals: Goal disengagement, goal reengagement, and subjectivewell-being. *Personality and social psychology bulletin*, 29(12), 1494-1508
- Yaman, B. (2023). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi. İstanbul.
- Yarar E. N., & Babaoğlu E. (2025). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerini yordama gücü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 85-108. <https://doi.org/10.53629/sakaefd.1624758>
- Yee, T., & Smith, R. P. (2022). Utilizing Self-Determination Theory in Teaching the Research and Evaluation Course. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 15(2).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (2006). *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel sağlık üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, K., & Ceylan, C. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 277-314.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y., Guner, M., & Sen, B. (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 75-90.
- Yin H, Huang S. & Lv, L. (2018). A multilevel analysis of job characteristics, emotion regulation, and teacher well-being: A job demands-resources model. *Frontiers Psychology*, 9, 2395. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02395>
- Yin, H., Huang, S. & Wang, W. (2016). Work environment characteristics and teacher well-being: The mediation of emotion regulation strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(9).

- Yoon, M. H., & Suh, J., (2003). Organizational citizenship behaviours and service quality as external effectiveness of contact employees, *Journal of Business Research*, 56/8, 597-611.
- Yukl, G. (2008). How leaders influence organizational effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 19(6), 708-722.
- Yun, S., Cox, J., & Sims, H. P., Jr. (2006). The forgotten follower: A contingency model of leadership and follower self-leadership. *Journal of Managerial Psychology*, 21(4), 374-388.
- Yüçetürk, E. (2012). Okullarda mobbing: Öğretmenler üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 4(2), 45-60.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2026, 17 Şubat). Yükseköğretim Kurulu Başkanı Özvar, stratejik kontenjan dönüşümünü açıkladı. <https://www.yok.gov.tr/tr/news/yuksekogretim-kurulu-baskani-ozvar-stratejik-kontenjan-donusumunu-acikladi-OlqxR>
- Yüksel Şahin, F., & Emre, M. (2021). Okul psikolojik danışmanlarının iyi oluş düzeylerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 1-23.
- 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.
- Zheng, S., Liu, H., & Yao, M. (2022). Linking young teachers' self-efficacy and responsibility with their well-being: the mediating role of teaching emotions. *Current Psychology*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03342-1>
- Zhu, C. H. (2011). *The empirical research about the impact of empowering leadership to employees' organization citizenship behavior: The mediated moderation model*. Yüksek Lisans Tezi. Shanghai University, Çin.

EKLER



Ek 1: Ölçek Kullanım İzinleri

Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği Kullanma İzni

Gelen Kutusu x

HÜSEYİN TANRIVERDİ
Alıcı: elifyazici

23 Haz 2023 15:19

Sayın Dr. Elif ERGÜN,
Ben Hüseyin TANRIVERDİ. Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Doktora öğrencisiyim. Hazırlamakta olduğum doktora tezimde izniniz olursa eğer sizin Türkçeye uyarladığınız Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğini kullanmak istiyorum. Saygılarımla.

e Elif YAZICI
Alıcı: ben

24 Haz 2023 13:05

Merhaba,

Ölçeği tez çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Gerekli bilgileri ekte bulabilirsiniz.
İyi çalışmalar dilerim.

Dr. Elif ERGÜN

Güçlendirici Liderlik Ölçeği Kullanma İzni

Gelen Kutusu x

HÜSEYİN TANRIVERDİ
Alıcı: otayyar.celik

29 Haziran Per 09:56 (9 gün önce)

Sayın Doç. Dr. Osman Tayyar ÇELİK,
Ben Hüseyin TANRIVERDİ. Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Doktora öğrencisiyim. Hazırlamakta olduğum doktora tezimde izniniz olursa eğer sizin Türkçeye uyarladığınız Güçlendirici Liderlik Ölçeğini kullanmak istiyorum. Saygılarımla.

Virüs yok www.avast.com

O Osman Tayyar Çelik
Alıcı: ben

29 Haziran Per 19:29 (9 gün önce)

Hüseyin Bey merhaba,
Ölçeği tezinizde ve ilgili çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Minnesota İş Doyum Ölçeği Kullanma İzni

Gelen Kutusu x

HÜSEYİN TANRIVERDİ
Alıcı: asli

29 Haz 2023 09:48 (9 gün önce)

Sayın Aslı BAYCAN BİNARK,
Ben Hüseyin TANRIVERDİ. Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Doktora öğrencisiyim. Hazırlamakta olduğum doktora tezimde izniniz olursa eğer sizin Türkçeye uyarladığınız Minnesota İş Doyum Ölçeğini kullanmak istiyorum. Saygılarımla.

Virüs yok www.avast.com

a Aslı Baycan
Alıcı: ben

29 Haz 2023 10:40 (9 gün önce)

Kullanabilirsiniz

iPhone'umdan gönderildi

Ek 2: Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.09.2023-E.739073



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-739073
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

07.09.2023

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Hüseyin TANRIVERDİ'nin, Doç. Dr. Fatih ŞAHİN'in** danışmanlığında yürüttüğü *"Öğretmen İyi Oluşunun Okul Yöneticisi Güçlendirici Liderlik Davranışları ve Öğretmen İş Doyumuna Göre İncelenmesi: Bir Karma Desen Çalışması"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **05.09.2023** tarih ve **15** 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: 2023 - 1027

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek: 1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Doç. Dr. Fatih ŞAHİN

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Ek 3: Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 29.09.2023-E.759654



T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-53490996-44-85549806
Konu : Tez Çalışması İzni

28.09.2023

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi a) 22/09/2023 tarihli ve 84911243 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 27/09/2023 tarihli ve 85414426 sayılı Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Hüseyin TANRIVERDİ'nin "*Öğretmen İyi Oluşunun Okul Yöneticisi Güçlendirici Liderlik Davranışları ve Öğretmen İş Doyumuna Göre İncelenmesi: Bir Karma Desen Çalışması*" konulu tez çalışması için Valilik Makamından alınan ilgi (b) onay ekte gönderilmiştir.

İlgili tez çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüz Ar-Ge birimine gönderilmesini arz ederim.

Hasan BAŞYİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: İlgi (b) Onay (2 Sayfa)

Ek 4: Okul Listesi



T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-65647170-622.01-96362600
Konu : Hüseyin TANRIVERDİ'nin Bilgi İsteği

09.02.2024

Sayın: Hüseyin TANRIVERDİ
(Cumhuriyet Mahallesi Öncü Sokak No: 29/. İç Kapı No: 5 Merkez/KÜTAHYA)

İlgi : a) Bilgi Edinme Hakkı Kanununun Uygulamasına İlişkin Esas ve Usuller Hakkındaki Yönetmelik.
b) 05.02.2024 tarih ve 2400459391 sayılı CİMER başvurusu.

İlgi (b) CİMER başvurunuzla istemiş olduğunuz bilgiler yazımız ekinde gönderilmiştir.
Bilgilerinize sunarım.

Hakan GÖLPINAR
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek: Liste (4 Sayfa)

Okul listesinin içeriği, istenilen bilgi ile sınırlıdır.

KÜTAHYA İL GENELİ BULUNDUĞU OKULDA BİR YILINI DOLDURAN İLK VE ORTAOKUL MÜDÜR LİSTESİ

Sıra	İlçesi	Görev Yeri	Görevi
1	Altıntaş	Çayırbaşı Şehit Yaşar Çakır Ortaokulu	Müdür
2	Altıntaş	Zafer İlkokulu	Müdür
3	Altıntaş	Mustafa Kemal Ortaokulu	Müdür
4	Aslanapa	Aslanapa Ortaokulu	Müdür
5	Aslanapa	Aslanapa İlkokulu	Müdür
6	Çavdarhisar	100. Yıl İlkokulu	Müdür
7	Çavdarhisar	İmam Hatip Ortaokulu	Müdür
8	Domaniç	Çamlıca İlkokulu	Müdür
9	Domaniç	Hisar İlkokulu	Müdür
10	Emet	Yunus Emre İmam Hatip Ortaokulu	Müdür
11	Emet	Günlüce Ortaokulu	Müdür
12	Emet	Günlüce Şehit Adem Çağlayan İlkokulu	Müdür
13	Emet	Gazikemal İlkokulu	Müdür
14	Emet	Ashaboğlu Ortaokulu	Müdür
15	Emet	Gazi Emet İlkokulu	Müdür
16	Gediz	Yunuslar Ortaokulu	Müdür
17	Gediz	Gediz Fen Lisesi	Müdür
18	Gediz	Yenikent İlkokulu	Müdür
19	Gediz	Umurbey Ortaokulu	Müdür
20	Gediz	Mehmetcik Ortaokulu	Müdür
21	Gediz	Kurtuluş İlkokulu	Müdür
22	Gediz	Erdoğan Ortaokulu	Müdür
23	Gediz	Gölcük Ortaokulu	Müdür
24	Gediz	Zafer İlkokulu	Müdür
25	Gediz	Üzümlü İlkokulu	Müdür
26	Gediz	Umurbey İlkokulu	Müdür
27	Gediz	Altınkent Ortaokulu	Müdür
28	Gediz	Hayme Ana Anaokulu	Müdür
29	Gediz	Göynükören İlkokulu	Müdür
30	Hisarcık	Şehit Fatih Seven Ortaokulu	Müdür
31	Hisarcık	Atatürk İlkokulu	Müdür
32	Hisarcık	Cumhuriyet İlkokulu	Müdür
33	Hisarcık	Kutluhallar Ortaokulu	Müdür
34	Merkez	Abdurrahman Paşa İlkokulu	Müdür
35	Merkez	Ümrân Aygen İlkokulu	Müdür
36	Merkez	Adile Zeyyat Şora Ortaokulu	Müdür
37	Merkez	Şehitler Ortaokulu	Müdür
38	Merkez	Mehmet Akif Ersoy İlkokulu	Müdür
39	Merkez	Yenidoğan İlkokulu	Müdür
40	Merkez	Akkent İmam Hatip Ortaokulu	Müdür
41	Merkez	Çamlıca İlkokulu	Müdür
42	Merkez	Milli Egemenlik Ortaokulu	Müdür
43	Merkez	Mehmet Çini İlkokulu	Müdür
44	Merkez	Adnan Menderes Ortaokulu	Müdür
45	Merkez	Kadir Adım Ortaokulu	Müdür
46	Merkez	Atakent Ortaokulu	Müdür
47	Merkez	Şule Mete Tetik İmam Hatip Ortaokulu	Müdür
48	Merkez	Ağaçköy İlkokulu	Müdür
49	Merkez	Şehit Selman Çelik İlkokulu	Müdür
50	Merkez	Köprüören Şehit Halil Bakırlı İlkokulu	Müdür
51	Merkez	Cumhuriyet Ortaokulu	Müdür
52	Merkez	Fevzi Çakmak Ortaokulu	Müdür
53	Merkez	Dumlupınar Ortaokulu	Müdür
54	Merkez	Ticaret Borsası Bölcek Ortaokulu	Müdür
55	Merkez	Cumhuriyet İlkokulu	Müdür
56	Merkez	İnköy Ortaokulu	Müdür
57	Merkez	Fatih Ortaokulu	Müdür

Sıra	İlçesi	Görev Yeri	Görevi
58	Merkez	Yunus Emre İlkokulu	Müdür
59	Merkez	Şehit Çağlayan Irmak İlkokulu	Müdür
60	Merkez	Şeker İlkokulu	Müdür
61	Merkez	Evliya Çelebi İlkokulu	Müdür
62	Merkez	Fethi Güzen İşitme Engelliler İlkokulu	Müdür
63	Merkez	Ağaçköy Ortaokulu	Müdür
64	Merkez	Perli İlkokulu	Müdür
65	Merkez	Parmakören İlkokulu	Müdür
66	Merkez	Çinigaz Doğalgaz Sevin Akdoğan İlkokulu	Müdür
67	Merkez	80. Yıl Özel İdare İlkokulu	Müdür
68	Merkez	Lala Hüseyin Paşa İlkokulu	Müdür
69	Merkez	Kızılcaören İlkokulu	Müdür
70	Merkez	Millî Eğitim Vakfı Halime Erkan İlkokulu	Müdür
71	Merkez	Turgut Özal İlkokulu	Müdür
72	Merkez	Ertuğrul Gazi İmam Hatip Ortaokulu	Müdür
73	Merkez	Seyitömer Ortaokulu	Müdür
74	Merkez	İsmet İnönü Ortaokulu	Müdür
75	Pazarlar	Pazarlar İlkokulu	Müdür
76	Simav	Kestel İlkokulu	Müdür
77	Simav	Demirci İlkokulu	Müdür
78	Simav	Yusuf Koyuncuoğlu İlkokulu	Müdür
79	Simav	Atatürk İlkokulu	Müdür
80	Simav	Borsa İstanbul Esenevler Ortaokulu	Müdür
81	Simav	Beyce Şehit Er Mustafa Nerkis Ortaokulu	Müdür
82	Simav	Simav İbrahim Eren İmam Hatip Ortaokulu	Müdür
83	Simav	Kuşu Nurullah Bayram Ortaokulu	Müdür
84	Simav	Akdağ İlkokulu	Müdür
85	Simav	Yemişli İlkokulu	Müdür
86	Simav	Çitgöl Şehit Uzman Çavuş Adil Oruç Ortaokulu	Müdür
87	Simav	Çitgöl İlkokulu	Müdür
88	Şaphane	Şaphane İlkokulu	Müdür
89	Şaphane	75. Yıl İlkokulu	Müdür
90	Şaphane	Şaphane Şehit Ömer Halisdemir Ortaokulu	Müdür
91	Tavşanlı	Millî Egemenlik İlkokulu	Müdür
92	Tavşanlı	Çardaklı İlkokulu	Müdür
93	Tavşanlı	Tunçbilek Atatürk Ortaokulu	Müdür
94	Tavşanlı	Cumhuriyet İlkokulu	Müdür
95	Tavşanlı	Şehit Halil İbrahim Öztürk İlkokulu	Müdür
96	Tavşanlı	Üçeylül İlkokulu	Müdür
97	Tavşanlı	Gürağaç İlkokulu	Müdür
98	Tavşanlı	Moymul Ortaokulu	Müdür
99	Tavşanlı	Tavşanlı Şeyh Edebalı İmam Hatip Ortaokulu	Müdür
100	Tavşanlı	İbrahim Düvenli İlkokulu	Müdür
101	Tavşanlı	Tepecik İlkokulu	Müdür
102	Tavşanlı	İstiklal Ortaokulu	Müdür
103	Tavşanlı	Dağçeşme İlkokulu	Müdür
104	Tavşanlı	Subaşı İlkokulu	Müdür
105	Tavşanlı	Hanımçeşme İlkokulu	Müdür
106	Tavşanlı	Tunçbilek 60. Yıl Işık İlkokulu	Müdür

Ek 5: Veri Toplama Formu

ÖĞRETMEN İYİ OLUŞUNUN OKUL YÖNETİCİSİ GÜÇLENDİRİCİ LİDERLİK DAVRANIŞLARI VE ÖĞRETMEN İŞ DOYUMUNA GÖRE İNCELENMESİNE YÖNELİK ANKET FORMU

Değerli Meslektaşım;

Bu form Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalında “Öğretmen İyi Oluşunun Okul Yöneticisi Güçlendirici Liderlik Davranışları ve Öğretmen İş Doyumuna Göre İncelenmesi: Bir Karma Desen Çalışması” konulu doktora tezinin uygulama kısmına veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma bilimsel bir amaçla yapılmakta olup, araştırmanın amacına ulaşması özenle vereceğiniz cevaplarla sağlanacaktır. Bu nedenle isim beyanına gerek yoktur. Araştırmaya yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Doç. Dr. Fatih ŞAHİN
Danışman

Hüseyin TANRIVERDİ
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Bölümü Doktora Öğrencisi

KİŞİSEL ve DEMOGRAFİK BİLGİLER

Görev Yaptığınız İlçe: Görev Yaptığınız Okul:

Yaşınız :

Cinsiyetiniz : ☐ Kadın ☐ Erkek

Branşınız:

Medeni haliniz: ☐ Evli ☐ Bekar

Eğitim Düzeyiniz: ☐ Önlisans

Kurumunuzda bulunma süreniz: yıl

☐ Lisans

☐ Lisansüstü

Mesleki Kıdeminiz : yıl

Görev yapmakta olduğunuz kurum türü: ☐ İlkokul

☐ Ortaokul

Okul müdürünüzle çalışma süreniz : yıl

Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği

Maddeler	Neredeyse Hiçbir Zaman	Bazen	Sık Sık	Neredeyse Her Zaman
1.Kendimi bu okula ait hissediyorum.				
2.Başarılı bir öğretmenim.				
3.Bu okulda gerçekten kendim olabilirim.				
4.Öğrencilerin yeni şeyler öğrenmesine yardım etmede iyiyim.				
5.Bu okuldaki insanların beni önemsediklerini hissediyorum.				
6.Bir öğretmen olarak pek çok şey başardım.				
7.Bu okulda saygı görüyorum.				
8.Öğretmenliğimin etkili ve yararlı olduğunu hissediyorum.				

Okul Müdürü Güçlendirici Liderlik Ölçeği

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
1.Okul müdürüm görevlendirdiği konularda sorumluluğuma eşit düzeyde bana yetki verir.					
2.Okul müdürüm, işlerin yapılmasını etkileyen konular hakkında kararlar almamda bana güvenir.					
3.Okul müdürüm, istenen sonuçlara ulaşmam için gerekli bilgiyi benimle paylaşır.					
4.Okul müdürüm, görevlendirildiğim işten beni sorumlu tutar.					
5.Okul müdürüm yaptıklarım ve sonuçlarından, beni sorumlu tutar.					
6.Okul müdürüm öğrencilerimin performanslarından beni sorumlu tutar.					
7.Okul müdürüm, bir sorun ortaya çıktığında ne yapmam gerektiğini söylemektense, kendi çözümlerimi oluşturmamda bana yardımcı olmaya çalışır.					
8.Okul müdürüm, işleri geliştirmeye yönelik gerekli değişiklikleri yapmam için bana yetki verir.					
9.Okul müdürüm, işimle ilgili karşılaştığım sorunlara kendi çözümlerimi geliştirmemde beni cesaretlendirir.					

10.Okul müdürüm, işimin süreç ve aşamalarını belirleme ve geliştirmede, ihtiyaç duyduğum kararları alabilmem için bana yetki verir.					
11.Okul müdürüm, öğrenci ve velilerin taleplerini karşılamamda ihtiyaç duyduğum bilgiyi bana sağlar.					
12.Okul müdürüm, karşılaştığım bir sorunun çözümünde, bilimsel sorun çözme aşamalarını izlemem için beni teşvik eder.					
13.Okul müdürüm, yeni beceriler geliştirmem için bana sık sık fırsatlar sağlar.					
14.Okul müdürüm, okulumuzda sürekli öğrenme ve beceri geliştirmenin öncelikli olmasını sağlar.					
15.Okul müdürüm, deneyimlerimin sonucunda öğreneceğimi ve geliştireceğimi düşünerek, hata yapmam riskini göze alır.					
16.Okul müdürüm, başaramama ihtimalim olsa da yeni fikirleri denemem konusunda beni cesaretlendirir.					
17.Okul müdürüm, hata yaptığımda beni suçlamak yerine düzeltici eylemlere odaklanır.					

Minnesota İş Doyumu Ölçeği

	Hiç memnun değilim	Memnun değilim	Kararsızım	Memnun değilim	Çok memnunuz
<u>MESLEĞİMDEN;</u>					
1. Beni her zaman meşgul etmesi bakımından	1	2	3	4	5
2. Tek başıma çalışma olanağının olması bakımından					
3. Ara sıra değişik şeyler yapabilme şansımın olması bakımından					
4. Toplumda saygın bir kişi olma şansını bana vermesi bakımından					
5. Amirimin emrindeki kişileri idare tarzı açısından					
6. Amirimin karar vermedeki yeteneği bakımından					
7.Vicdanıma aykırı olmayan şeyler yapabilme şansımın olması bakımından					
8. Bana sabit bir iş sağlaması bakımından					
9.Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağına sahip olmam açısından					
10.Kişilere ne yapacaklarını söyleme şansına sahip olmam bakımından					

11.Kendi yeteneklerimi kullanarak bir şeyler yapabilme şansımın olması açısından					
12.İş ile ilgili alınan kararların uygulanmaya konması bakımından					
13.Yaptığım iş ve karşılığında aldığım ücret bakımından					
14.İş içinde terfi olanağımın olması açısından					
15.Kendi kararlarımı uygulama serbestliğini bana vermesi bakımından					
16.İşimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanabilme şansını bana sağlaması bakımından					
17.Çalışma şartları bakımından					
18.Çalışma arkadaşlarımla birbirleri ile anlaşmaları açısından					
19.Yaptığım iyi bir iş karşılığında takdir edilmem açısından					
20.Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissinden					

Ek 6: Görüşme Formu

Sayın Katılımcı,

Bu araştırmada öğretmen iyi oluşunun okul yöneticisi güçlendirici liderlik davranışları ve öğretmen iş doyumuna göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma kapsamında sizinle görüşme yapmak istiyorum. Araştırmada veri kaybını önlemek ve zamanı iyi değerlendirmek açısından ses kaydı almayı düşünüyorum. Bu araştırmada kullanılan bilgiler kimseyle paylaşılmayacak ve tamamen gizli tutulacaktır. Kayda alınacak bu görüşme sadece bilimsel bir veri olarak kullanılacaktır. Hiç bir şekilde isim verilmeyecek, isim yerine kodlamalar kullanılacaktır. İstemeniz durumunda ses kayıtlarınız, veriler yazıya geçirildikten sonra silinebilecektir.

Bana ayırmış olduğunuz zaman ve araştırmaya gösterdiğiniz ilgi ve katkılar için teşekkür ederim.

Hüseyin TANRIVERDİ
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Tarihi: .../.../.....

Saat: .../.....

Yer:.....

GÖRÜŞME FORMU

Kişisel Bilgiler:

Branş :.....

Eğitim Durumu :.....

Hizmet Süresi :.....

Yaş :.....

Cinsiyet :.....

Görüşmeyi kabul ediyorum.

Görüşme Soruları

- 1) Görev yaptığınız okulda öznel iyi oluş haliniz hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - a) Görev yaptığınız okulda sizi okula bağlayan faktörler nelerdir?
 - b) Görev yaptığınız okulda sizin öğretim yeterliliğinizi etkileyen faktörler nelerdir?
- 2) Okul müdürünüzün liderliğini güçlendirici liderlik bağlamında nasıl değerlendirirsiniz?
 - a) Yetki verme bağlamında okul yöneticiniz nasıl bir güçlendirici liderlik davranışı sergiliyor?
 - b) Sorumluluk verme bağlamında okul yöneticiniz nasıl bir güçlendirici liderlik davranışı sergiliyor?
 - c) Destekleme bağlamında okul yöneticiniz nasıl bir güçlendirici liderlik davranışı sergiliyor?
- 3) Okuldaki iş doyumunuz hakkında neler düşünüyorsunuz?
- 4) Okul müdürünüzün güçlendirici liderlik davranışlarının iş doyumunuzu nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
 - a) Okul yöneticinizin size yetki vermesi bağlamında iş doyumunuzu nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - b) Okul yöneticinizin size sorumluluk vermesi bağlamında iş doyumunuzu nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - c) Okul yöneticinizin sizi desteklemesi bağlamında iş doyumunuzu nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 5) Okul müdürünüzün güçlendirici liderlik davranışlarını öznel iyi oluşunuz bağlamında nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - a) Okul müdürünüzün size yetki vermesi öznel iyi oluşunuzu nasıl etkiliyor?
 - a) Okul müdürünüzün size yetki vermesi okul bağlılığınızı nasıl etkiliyor?
 - b) Okul müdürünüzün size yetki vermesi öğretim yeterliliğinizi nasıl etkiliyor?
 - b) Okul müdürünüzün size sorumluluk vermesi öznel iyi oluşunuzu nasıl etkiliyor?
 - a) Okul müdürünüzün size sorumluluk vermesi okul bağlılığınızı nasıl etkiliyor?
 - b) Okul müdürünüzün size sorumluluk vermesi öğretim yeterliliğinizi nasıl etkiliyor?
 - c) Okul müdürünüzün sizi desteklemesi öznel iyi oluşunuzu nasıl etkiliyor?
 - a) Okul müdürünüzün sizi desteklemesi okul bağlılığınızı nasıl etkiliyor?
 - b) Okul müdürünüzün sizi desteklemesi öğretim yeterliliğinizi nasıl etkiliyor?
- 6) Okuldaki iş doyumunuz öznel iyi oluşunuzu nasıl etkiliyor?
 - a) Okuldaki iş doyumunuz okul bağlılığınızı nasıl etkiliyor?
 - b) Okuldaki iş doyumunuz öğretim yeterliliğinizi nasıl etkiliyor?
- 7) Okulunuzdaki öğrenci sayısı öznel iyi oluşunuzu nasıl etkiliyor?
 - a) Okulunuzdaki öğrenci sayısı okul bağlılığınızı nasıl etkiliyor?

- b) Okulunuzdaki öğrenci sayısı öğretim yeterliliğinizi nasıl etkiliyor?
- 8) Okulunuzdaki öğretmen sayısı öznel iyi oluşunuzu nasıl etkiliyor?
 - a) Okulunuzdaki öğretmen sayısı okul bağlılığınızı nasıl etkiliyor?
 - b) Okulunuzdaki öğretmen sayısı öğretim yeterliliğinizi nasıl etkiliyor?
- 9) Okulunuzun bulunduğu kademe öznel iyi oluşunuzu nasıl etkiliyor?
 - a) Okulunuzun bulunduğu kademe okul bağlılığınızı nasıl etkiliyor?
 - b) Okulunuzun bulunduğu kademe öğretim yeterliliğinizi nasıl etkiliyor?
- 10) Yaşınız öznel iyi oluşunuzu nasıl etkiliyor?
 - a) Yaşınız okul bağlılığınızı nasıl etkiliyor?
 - b) Yaşınız öğretim yeterliliğinizi nasıl etkiliyor?
- 11) Mesleki kıdeminiz öznel iyi oluşunuzu nasıl etkiliyor?
 - a) Mesleki kıdeminiz okul bağlılığınızı nasıl etkiliyor?
 - b) Mesleki kıdeminiz öğretim yeterliliğinizi nasıl etkiliyor?
- 12) Araştırmamın nicel boyutu sonuçlarına göre;
 - a) Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerin yüksek olduğu belirlenmiştir. Siz bu durumu nasıl açıklarsınız? Sizin bu konudaki değerlendirmeniz nedir?
 - b) Okul müdürleri her zaman güçlendirici liderlik davranışlarını sergiledikleri belirlenmiştir. Siz bu durumu nasıl açıklarsınız? Sizin bu konudaki değerlendirmeniz nedir?
 - c) Öğretmenlerin iş doyumlarından memnun oldukları belirlenmiştir. Siz bu durumu nasıl açıklarsınız? Sizin bu konudaki değerlendirmeniz nedir?



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..