



Güçlendirici Liderlik ve Öğretmen Özerkliğinin Duygusal Bağlılık Üzerindeki Etkisi: Öğretmen Öz-Yeterliğinin Aracı Rolü

Murat Özdemir ¹, Mehmet Küçükçene ², Könül Abaslı ³, Varol Pektaş ⁴, Esen Ayhan ⁵

Öz

Öğretmenlerin duygusal bağlılıkları onların performansları ile yakından ilişkilidir. Bu kapsamda bu çalışmada güçlendirici liderlik, öğretmen özerkliği, öğretmen öz-yeterlik inancı ve duygusal bağlılık arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma verileri, Ankara'da görev yapan 611 öğretmenden elde edilmiştir. Önerilen modeli test etmek amacıyla yapısal eşitlik modellemesi kapsamında aracılık analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları, güçlendirici liderliğin ve öğretmen özerkliğinin, öğretmen öz-yeterlik inancını yordadığını göstermiştir. Benzer şekilde, öğretmen öz-yeterlik inancı da duygusal bağlılıkla pozitif yönlü ve anlamlı bir şekilde ilişkilidir. Analiz sonuçları, öğretmen öz-yeterlik inancının; güçlendirici liderlik ve öğretmen özerkliği ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkide aracı bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın güçlendirici liderlik, öğretmen özerkliği ve öğretmenlerin öz-yeterlik inancının, öğretmenlerin duygusal bağlılığı üzerindeki etkilerine odaklanan araştırmalara katkıda bulunması beklenmektedir. Ayrıca, politika yapıcılara ve okul liderlerine yönelik çıkarımlar sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Güçlendirici liderlik
Öğretmen özerkliği
Öğretmen öz-yeterliği
Duygusal bağlılık
Yapısal eşitlik modellemesi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 08.03.2023

Kabul Tarihi: 25.02.2024

Elektronik Yayın Tarihi: 30.07.2024

DOI: 10.15390/EB.2024.12663

Giriş

Okul çıktılarının kalitesi, bir ölçüde öğretmenlerin okuldaki performansına bağlıdır. Performans ise bilgi, beceri ve deneyimin (Yusnita vd., 2018) yanı sıra öğretmenlerin okula yönelik tutumlarından etkilenmektedir. Öğretmenlerin okula yönelik tutumlarından biri de örgütsel bağlılıktır. Örgütsel amaçların gerçekleştirilmesindeki katkısının keşfedilmesiyle birlikte, farklı disiplinlerden araştırmacılar örgütsel bağlılığa giderek daha fazla odaklanmışlardır (Allen ve Meyer, 1990; Angle ve Perry, 1981; Becker, Billings, Eveleth ve Gilbert, 1996; Luthans, Baack ve Taylor, 1987; Mowday, 1998; Swailes, 2002). Son zamanlarda eğitim araştırmacıları, örgütsel bağlılığın bir boyutu olan duygusal bağlılık ile öğretmenlerin çeşitli örgütsel davranışları arasındaki ilişkiye daha fazla odaklanmışlardır (Bogler ve Somech, 2004; Dee, Henkin ve Singleton, 2006; Tsui ve Cheng, 1999). Ancak, bu çalışmalar öğretmenlerin duygusal bağlılığının, bireysel ve örgütsel öncüllerini bütüncül bir şekilde açıklayabilecek tatmin edici bir düzeye henüz ulaşamamıştır. Bu nedenle, farklı eğitim bağlamlarında gerçekleştirilebilecek öğretmen duygusal bağlılığının bireysel ve örgütsel öncüllerine ilişkin yeni çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

¹ Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, mrtozdem@gmail.com

² Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, mehmetkcene@hotmail.com

³ Sumgayıt Devlet Üniversitesi, Filoloji Fakültesi, Pedagoji ve Psikoloji Bölümü, Azerbaycan, konul.abasli@sdu.edu.az

⁴ Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, varol-pektas@hotmail.com

⁵ Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, esenayhanfen@gmail.com

Eğitim örgütlerinde duygusal bağlılık üzerine yapılan literatür taramasında, araştırmacıların öğretmen duygusal bağlılığının öncüllerini ve sonuçlarını ortaya koydukları görülmüştür. Önceki çalışmalarda, öğretmenlerin duygusal bağlılıklarını güçlendiren çeşitli okul ve öğretmen düzeyindeki değişkenlerin etkileri keşfedilmiştir. Bu bağlamda yapılan çalışmalarda; yönetici liderliği (Dou, Devos ve Valcke, 2017), örgüt sağlığı (Tsui ve Cheng, 1999), örgütsel adalet (Tamghe, 2019), örgütsel güven (Bastug, Pala, Kumartasli, Günel ve Duyan, 2016), örgüt kültürü (Zhu, Devos ve Li, 2011) ve örgütsel iklim (Polat ve İskender, 2018) gibi okul düzeyindeki değişkenlerin, öğretmenlerin duygusal bağlılığının önemli yordayıcıları olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin kişilik özellikleri (Utami vd., 2021) ve cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, medeni durum ve kıdem gibi çeşitli demografik değişkenlerinin (Rabindarang, Bing ve Yin, 2014; Yücel ve Bektaş, 2012) de öğretmen düzeyinde duygusal bağlılık ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin duygusal bağlılığının öncülleri üzerine çeşitli çalışmalar yapılmış olmasına rağmen, keşfedilmeyi bekleyen başka alanlar da bulunmaktadır. Öncelikle, öğretmen duygusal bağlılığını yordayan örgütsel ve bireysel faktörleri bir arada inceleyen çok az sayıda çalışma bulunmaktadır (Baksi Maiti, Sanyal ve Mazumder, 2021; Sheikh, 2017). Ayrıca güçlendirici liderliğin, öğretmen özerkliğinin ve öz-yeterliğin, öğretmenin duygusal bağlılığı üzerindeki bütünsel etkileri, önceki çalışmalarda ihmal edilmiştir. Bu nedenle; güçlendirici liderliğin, öğretmen özerkliğinin ve öz yeterliğin öğretmenlerin duygusal bağlılığının anlamlı yordayıcıları olup olmadığı konusunda literatürde bir boşluk bulunmaktadır. Ayrıca, güçlendirici liderlik ve öğretmen özerkliği ile öğretmenin duygusal bağlılığı arasındaki ilişkide öz yeterliğin aracı bir rol oynayıp oynamadığı henüz incelenmemiş bir alandır. Literatürdeki bu boşluklar göz önüne alındığında, çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Güçlendirici liderlik, öğretmen özerkliği ve öz-yeterlik algısı, öğretmenin duygusal bağlılığının anlamlı yordayıcıları mıdır?
2. Güçlendirici liderlik ve öğretmen özerkliği ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkide öğretmen öz-yeterlik inancı aracı bir etkiye sahip midir?

Güçlendirici liderlik, öğretmen özerkliği, öğretmen öz-yeterliğin ve duygusal bağlılık arasındaki çok yönlü ilişkilerin incelenmesi, ilgili alan yazına, politika yapıcılara ve uygulayıcılara katkı sağlama potansiyeline sahiptir. Öncelikle öğretmen duygusal bağlılığının, okul düzeyindeki ve öğretmen düzeyindeki öncüllerinin tek bir modelde test edilmesi, ilgili alan yazındaki boşluğun doldurulması açısından gereklidir. Çalışma; güçlendirici liderliğin, öğretmen özerkliğinin ve öğretmen öz yeterliğinin öğretmenlerin duygusal bağlılığı üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla, çalışmanın bulguları öğretmen güçlendirme ve öğretmen özerkliğine yönelik politikaların hazırlanmasına yönelik bilimsel bir temel sağlayabilir. Ayrıca bu çalışmanın bulguları, eğitim ve okul liderleri tarafından öğretmen güçlendirme ve öğretmen özerkliği uygulamalarının geliştirilmesine de katkıda bulunma potansiyeline sahiptir.

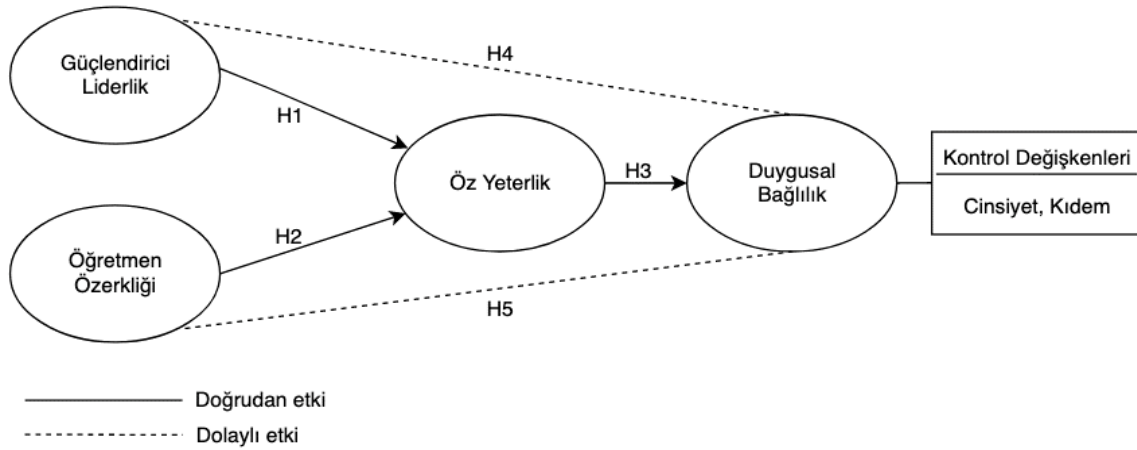
Çalışma Bağlamı

Bu araştırma, merkeziyetçi bir yönetim anlayışının benimsendiği Türkiye'deki devlet okullarında gerçekleştirilmiştir. Türkiye bağlamında yapılan çeşitli çalışmalar hem eğitim sistemi genelinde hem de okullar özelinde öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımının düşük olduğunu göstermektedir (Şener, 2018; Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Dolayısıyla, Türk okullarının genel yapısı ve işleyişi nedeniyle öğretmen özerkliğinin yeterince teşvik edilmediği açıktır (Kılınç, Bozkurt ve İlhan, 2018). Öte yandan Türkiye'de öğretmenlerin mesleki süreçlerinde yeterli desteği alamadıkları, bunun da umutsuzluk ve mesleki tükenmişlik duygularına yol açtığı belirtilmektedir (Okumuş, Mete, Bakiyev ve Kaçire, 2013). Benzer şekilde, Türk eğitim sisteminde görev yapan öğretmenler de genel olarak yöneticilerin çeşitli sistemsel ve okul temelli karar ve uygulamalarda adil davranmadıklarını düşünmektedir (Demirtaş ve Demirbilek, 2019). Bunun sonucunda, Türk öğretmenlerinin eğitim sistemine olan güvenleri ve çalıştıkları okullara olan bağlılıkları azalabilmekte (Karadirek, 2021) ve bazı öğretmenler bu ve benzeri nedenlerle meslekten ayrılma niyetinde olduklarını dile getirmektedir

(Kurtulmuş ve Yiğit, 2016). Bu genel yapıya ve olumsuz iklime rağmen, son yıllarda öğretmenlerin mesleki statülerinin iyileştirilmesine yönelik bazı çabalar gösterilmiştir. Özellikle Öğretmen Strateji Belgesi'nin hazırlanması ve Öğretmenlik Mesleği Kanunu'nun yasalaşması öne çıkan gelişmelerdir. Sonuç olarak, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünü korumak ve geliştirmek amacıyla atılan bu adımların, bazı okul yöneticilerinin sınırlı da olsa güçlendirici liderlik davranışları sergilemesine ve öğretmen özerkliğini desteklemesine yol açtığı ifade edilmektedir (Yorulmaz, Çolak ve Çiçek Sağlam, 2018). Türkiye'de yapılan çeşitli araştırmalarda, hem güçlendirici liderliğin (Dağlı ve Kalkan, 2021) hem de öğretmen özerkliğinin (Sökmen ve Kılıç, 2019) öğretmenlerin öz-yeterlik inançları üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen öz-yeterlik algısındaki artışın, öğretmenlerin okullarına olan bağlılıkları ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur (Demir, 2020). Son yıllarda uygulanan eğitim reformları göz önüne alındığında; güçlendirici liderlik, öğretmen özerkliği, öz-yeterlik inancı ve duygusal bağlılık arasındaki ilişkileri Türkiye'deki okullarda bütünsel bir şekilde inceleyen daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye bağlamında gerçekleştirilen bu çalışma, bu alandaki ulusal ve uluslararası literatüre katkı sağlama potansiyeline sahiptir. Araştırma sonuçları, merkeziyetçi ve âdem-i merkeziyetçi ülkelerdeki uygulamaların karşılaştırılmasına olanak tanıyarak uluslararası literatüre katkı sağlayabilir. Ayrıca bu çalışma, Türk eğitim yönetimi araştırmacıları arasında, nispeten az araştırılmış olan öğretmen özerkliği ve güçlendirici liderlik konularına olan ilginin artmasını sağlayabilir. Bununla birlikte, bu araştırmanın Türkiye'de eğitim politikalarının geliştirilmesine ve etkili bir şekilde uygulanmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın sonuçları, Türkiye koşullarında eğitim ve okul yönetimi uygulamalarının daha da demokratikleştirilmesi için bilimsel bir temel oluşturabilir.

Kuramsal Çerçeve

Bu çalışma; güçlendirici liderliğin, öğretmen özerkliğinin ve öz-yeterlik inancının öğretmenlerin duygusal bağlılığı üzerindeki etkilerini incelemektedir. İlgili alan yazında, öğretmenlerin duygusal bağlılıklarını açıklama potansiyeline sahip çeşitli kuramlar bulunmaktadır. Bunlar arasında, duygusal olaylar kuramı (DOK) ile iş talepleri ve kaynakları modeli (İT-K) bu çalışmanın değişkenleri arasındaki ilişki örüntüsünü açıklama potansiyeline sahiptir. DOK, çalışanların duygusal durumlarının iş performanslarını ve iş doyumlarını nasıl etkilediğini açıklamak için geliştirilmiştir (Weiss ve Cropanzano, 1996). Benzer şekilde İT-K modeli de çalışanların yaşadığı olumlu ya da olumsuz duyguların öncüllerini açıklamak için geliştirilmiştir (Demerouti, Bakker, Nachreiner ve Schaufeli, 2001). Bu çalışmada bağımsız, aracı ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişki örüntüsü İT-K modeli temel alınarak modellenmiştir. Bu tercihin temel nedeni, İT-K modelinin çalışanlarda olumlu ve olumsuz duygulara neden olan örgütsel ve bireysel faktörleri bir arada değerlendirmesidir (Schaufeli ve Bakker, 2004). İT-K modelinin iki bileşeni vardır: iş talepleri ve iş kaynakları. İş talepleri, bir işi başarmak için çalışandan beklenen fiziksel ve zihinsel çaba gereksinimlerinden (iş yükü, zaman baskısı vb.) oluşur. İş kaynakları ise işin çalışana sunduğu fırsatlar ve faydalardan (gelişim ve ilerleme fırsatları vb.) oluşmaktadır (Demerouti vd., 2001). İT-K modeline göre, aşırı iş talepleri tükenmişlik gibi olumsuz duygulara yol açabilmektedir. Öte yandan tatmin edici düzeyde sağlanan iş kaynakları, çalışanların iş taleplerinin yol açtığı olumsuzluklarla daha kolay başa çıkmalarına yardımcı olur ve işe bağlılıklarını artırır (Bakker, Demerouti ve Schaufeli, 2003). İş kaynaklarının, kişisel ve örgütsel türleri bulunmaktadır. Kişisel iş kaynakları arasında, öz-yeterlik (Huang, Wang ve You, 2016), örgütsel iş kaynakları arasında ise liderlik (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti ve Schaufeli, 2009) ve özerklik (Collie, Granziera ve Martin, 2018) yer almaktadır. Ayrıca liderler, çalışanlara özerklik ve sorumluluk vererek onları güçlendirir (Schaufeli, 2017). Özetle İT-K modeli, bireysel ve örgütsel düzeyde iş kaynaklarının olmasının, çalışan bağlılığını arttırdığını varsaymaktadır (Bakker ve Demerouti, 2007). Bu bağlamda İT-K modeli, mevcut araştırma değişkenleri arasındaki ilişki modelini açıklamak için uygun bir teorik çerçeve sunmaktadır. İT-K modelinin temel varsayımları doğrultusunda Şekil 1'de sunulan model bu çalışmada öğretmen verilerine dayalı olarak test edilmiştir. Takip eden bölümde, çalışmanın bağımsız, aracı ve bağımlı değişkenleri ilgili literatüre dayalı olarak açıklanmış ve değişkenler arasındaki hipotetik ilişkilerin teorik ve ampirik temelleri sunulmuştur.



Şekil 1. Kavramsal model

Güçlendirici Liderlik

Güçlendirici liderlik, iç motivasyonu artırmak ve iş yerinde daha iyi sonuçlar ortaya koymak amacıyla iş gruplarına veya ekiplere yetki ve sorumluluk devretme eylemi olarak tanımlanmaktadır (Ahearne, Mathieu ve Rapp, 2005; Sharma ve Kirkman, 2015). Güçlendirici liderlik fikri, tarihsel olarak, destekleyici liderlik (Bowers ve Seashore, 1966), koçluk ve durumsal liderlik teorisinin kapsadığı yetki verme davranışları (Hersey, Blanchard ve Natemeyer, 1979) katılımcı liderlik (Locke ve Schweiger, 1979) ve takipçilerin öz değerlerinin desteklenmesini belirten bireyselleştirilmiş liderlik (Dansereau vd., 1995) akımları doğrultusunda gelişmiştir. İlgili literatürde güçlendirici liderlik iki farklı açıdan incelenmektedir. İlkinde araştırmacılar, liderlerin takipçilerine daha fazla sorumluluk vermesi, yetkiyi devretmesi ve gücü paylaşması üzerine odaklanmaktadır. İkincisinde ise araştırmacılar, güçlendirici davranışlar sergileyen liderlerin takipçileri üzerindeki etkilerine (güven, motivasyon vb.) odaklanmaktadır (Srivastava, Bartol ve Locke, 2006).

Türkiye’de eğitim bağlamında güçlendirici liderlik üzerine yapılan çalışmaların sayısı son birkaç yılda artış göstermektedir. Çalışmalar, güçlendirici liderliğin psikolojik sözleşme (Koçak ve Burgaz, 2017), lidere güven (Doğru, 2018), yeterlik algısı ve iş doyumu (Dağlı ve Kalkan, 2021), psikolojik sağlamlık (Soylu ve Okçu, 2022), motivasyon (Üstel, 2022), örgütsel bağlılık (Yılmaz, 2022) ve bilgi paylaşımı (Mehtap, 2023) gibi çeşitli örgütsel boyutlar üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, Konan ve Çelik (2018) güçlendirici liderlik üzerine bir ölçek uyarlama çalışması gerçekleştirmiştir. Güçlendirici liderliğin eğitim örgütlerinde oynadığı önemli rol göz önüne alındığında, bu araştırma bulguları, güçlendirici liderliğin Türkiye’deki eğitim örgütlerinde öğretmen ve yöneticilerin davranışlarını bütüncül olarak önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir.

Bu çalışmada, Konczak, Stelly ve Trusty (2000) tarafından kavramsallaştırılan güçlendirici liderlik modeli (GLM) kullanılmıştır. GLM’ye göre güçlendirici liderliğin altı boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar; yetki devri, hesap verebilirlik, öz-yönetimli karar almanın teşvik edilmesi, bilgi paylaşımı, beceri geliştirme ve yenilikçi performans için koçluktur. Yetki devri, Conger ve Kanungo’nun (1988) kavramsallaştırdığı güçlendirme kavramıyla yakından ilişkilidir. Dolayısıyla, güçlendirme süreci temel olarak yetki verilmesi veya yetki devri ile ilgilidir. Ford ve Fottler (1995) güçlendirmenin sadece yetkiyi yeniden dağıtmakla kalmadığını, aynı zamanda insanları ve ekipleri sonuçlardan sorumlu tutmanın bir yolunu sunduğunu iddia etmektedir. Benzer şekilde lider, çalışanları bağımsız karar alma davranışına teşvik eder ki bu da güçlendirme sürecinin önemli bir parçasıdır. Çalışanların karar verme davranışı hedeflere, planlara ve kurallara dayanmaktadır (Manz ve Sims, 1987). Ayrıca güçlendirici liderler, çalışanların örgütsel performanslarını artırmalarına destek olmak amacıyla bilgi ve birikimlerini çalışanlarla paylaşırlar (Ford ve Fottler, 1995). Öte yandan güçlendirici liderler, çalışanların ihtiyaç duydukları mesleki becerileri geliştirebilmeleri için uygun öğrenme fırsatları sağlamaya çalışırlar. Son olarak, güçlendirmenin yenilikçi performans için koçluk boyutu ise hesaplanmış risk almayı ve yeni fikirleri destekleyen, performans geri bildirim sunan ve başarısızlıkları ve hataları öğretici anlar olarak gören lider davranışlarını ifade eder (Konczak vd., 2000).

Öğretmen Özerkliği

Öğretmen özerkliği, "günlük rutinleri yönetme, istediği gibi ders verme, ne öğreteceğine karar verme ve müfredat için fikir geliştirme özgürlüğüne sahip olma kapasitesi" olarak tanımlanmaktadır (Husband ve Short, 1994). Öğretmenlerin kendi öğretim stratejilerini seçebilme becerisi, öğretmen özerkliğinin temel işaretlerinden biridir (Nguyen, Pietsch ve Gümüş, 2021). Sonuç olarak, özerk öğretmenler sınıfta kullanacakları kaynakları seçme özgürlüğüne sahiptir. Ayrıca, örgütsel karar alma süreçlerine katılım da öğretmen özerkliğinin bir bileşenidir (Friedman, 1999). Bağımsız/özerk eğitimciler kendi mesleki gelişim süreçlerine dahil olur (Little, 1995). Bu nedenlerle, "öğretmen özerkliği" terimi, bir öğretmenin öğretim stratejilerini ve eğitim süreçlerini yönetme konusundaki istekliliğini, kapasitesini ve özgürlüğünü ifade eder (Vangrieken, Grosemans, Dochy ve Kyndt, 2017). Parker'a (2015) göre, okullardaki güncel sorunları çözmeye çalışırken öğretmenlere özerklik vermek iyi bir başlangıç noktasıdır çünkü öğretmenlerin profesyonelliğinin gelişimi açısından önem taşır.

Türkiye'de son yıllarda sınırlı olsa da öğretmen özerkliğine yönelik artan bir eğilim söz konusudur. Yapılan araştırmalar, eğitim örgütlerinde öğretmen özerkliğinin öğretimin ve öğretmenlerin kalitesini önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir. Özerlik, aynı zamanda örgütsel destek, öğretmen uzmanlığı, meslektaş iş birliği ve okul ortamı gibi faktörlerden de etkilenmektedir (Kılınç vd., 2018). Öğretmen özerkliği üzerine yapılan araştırmalar, özerkliğin öğrenci başarısı (Ayrıl vd., 2014), iş doyumu (Çolak, Altınkurt ve Yılmaz, 2017), okul iklimi (Çolak ve Altınkurt, 2017), öğretmen profesyonelliği (Karatay, Günbey ve Taş, 2020) ve yönetim tarzı (Akçay ve Sevinç, 2021) gibi çeşitli eğitim boyutlarıyla ilişkisini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmen özerkliğini araştıran teorik çalışmalar da bulunmaktadır (Ertürk, 2020; Öztürk, 2011). Bu çalışmalar, Türk Eğitim Sistemi'nin merkeziyetçi yapısına rağmen, öğretmen özerkliğinin sonuçlarının eğitim örgütlerini kitlesel olarak önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Mevcut çalışmada, Ulaş ve Aksu'nun (2015) kavramsallaştırdığı öğretmen özerkliği modeli kullanılmıştır. Bu bakış açısına göre, öğretmen özerkliğinin üç boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlardan ilki, öğretim sürecine yönelik planlama ve uygulamadaki özerkliktir. Diğer bir deyişle, özerk öğretmenler sınıftaki tüm öğretim etkinliklerini kendi kararlarına dayalı olarak planlar ve uygular (Friedman, 1999). Bu durumun önemli bir nedeni, öğretmenlerden sınıfta şu alanlarda performans göstermelerinin beklenmesidir; (a) öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması; (b) akademik ihtiyaçlarının karşılanması; (c) olumlu sınıf ilişkilerini teşvik ederek öğrencilere ilham verilmesi ve yıkıcı davranışların azaltılması; (d) çocuklarıyla ilgili tüm konularda velilerle iş birliği yapılması; (e) etkili öğretim programları tasarlanması ve sınıfın sosyal bir birim olarak işleminin sağlanması; (f) öğrenmeyi artırmak için etkili öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ve (g) çalışma ortamlarının oluşturulması (Jones ve Jones, 1986). Öğretmen özerkliğinin ikinci boyutu, mesleki gelişimdeki özerkliktir. Buna göre, özerk öğretmenler mesleki gelişim süreçlerinin planlanması ve uygulanmasına ilişkin kararları kendi başlarına alabilirler. Öğretmen özerkliğinin üçüncü boyutu ise örgütsel karar alma özerkligidir. Bu bağlamda, özerk öğretmenler örgütsel kararlara aktif olarak katılabilirler. Bu durumun bir nedeni, son yıllarda öğretmenlerden okulun kaynak, bütçe ve finansman yetersizliği ile ilgili konularda katkı sağlamlarının beklenmesidir (Friedman, 1999).

Öğretmen Öz-Yeterliği

Öğretmen öz-yeterliği, bir öğretmenin eğitim hedeflerine ulaşmak için gerekli eylemleri organize etme, planlama ve yürütme kapasitesine duyduğu güveni olarak tanımlanabilir (Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Öğretmen yeterliğini oluşturmak için iki kavramsal bakış açısı kullanılmaktadır. Bunlardan ilki, Rotter (1966) tarafından ortaya konan kontrol odağı kuramsal perspektifidir; burada öğretmen yeterliği, bir öğretmenin öğrenme ortamını kontrol etme konusundaki güveni olarak tanımlanmaktadır. İkinci kavramsal bakış açısı Bandura'nın (1997) sosyal bilişsel teorisine dayanır ve öğretmen öz-yeterliğini, bir öğretmenin olumlu öğrenci çıktılarını üreten bir eğitim ortamında bir öğretim stratejisini uygulama kapasitesine duyduğu güven olarak tanımlar. Öğretmen öz-yeterliği araştırmalarının Bandura'nın teorik bakış açısı ile daha uyumlu olması gerektiği konusunda geniş bir fikir birliği bulunmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998).

Öğretmen öz-yeterliği, Türkiye’de eğitim alanında sıklıkla çalışılan bir konudur. Özellikle öğretmen öz-yeterliği ile okul yöneticilerinin sergilediği öğretimsel liderlik (Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2012; Derbedek, 2008; Köstekci, 2023), etik liderlik (Sağır ve Tutkun, 2017) ve dağıtımcı liderlik (Yakut Özek ve Büyükgöze, 2023) gibi çeşitli liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar mevcuttur. Ayrıca, öğretmen öz-yeterliği ile akademik iyimserlik (Kılınç, Polatcan, Atmaca ve Koşar, 2021), motivasyon ve epistemik inanç (Kutluca, 2018) ve iş doyumu (Yakut Özek ve Büyükgöze, 2023) gibi eğitim bağlamındaki farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı çalışmalar da bulunmaktadır. Öz-yeterlik alanında yapılan çalışmaların sayısının artması, öğretmen öz-yeterliği ile ilgili çalışmaların incelenmesine yönelik bir çalışma yapılmasını da sağlamıştır (Çaylar, 2023). Türkiye’de bu alandaki gelişmeler, öğretmen öz-yeterliğinin güncelliğini ve önemini koruyacağını ve çeşitli boyutlarıyla incelenebileceğini göstermektedir.

Bu çalışmada, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen öğretmen yeterlik algısı çerçevesi kullanılmıştır, çünkü bu çerçeve yaygın olarak benimsenmiş ve alan üzerinde derin bir etkiye sahiptir (Fackler ve Malmberg, 2016). Tschannen-Moran ve Hoy (2001) öğretmenlerin öz-yeterliğini, özellikle zorlayıcı veya motivasyonu eksik olan öğrencilerle çalışırken bile, öğretmenlerin öğrenci katılımı ve başarısı ile ilgili istenen sonuçları üretme becerisine ilişkin yargısı olarak tanımlamıştır. Bu çerçeveye göre öğretmenlerin yeterlik algısı üç boyuttan oluşmaktadır. Bunlardan ilki, öğretmenlerin etkili öğretim uygulamalarını hayata geçirme becerilerine ilişkin değerlendirilmelerini ifade eden öğretim stratejisi yeterliğidir. Bir öğretmenin, öğrencileri sınıf etkinliklerine katılmaya ne kadar teşvik edebileceğine inandığıyla ilgili olan öğrenci katılımındaki öz-yeterlik, öğretmenin yeterlik algısının ikinci bileşenidir. Üçüncü boyut ise sınıf yönetimindeki öz-yeterliktir; ki bu, öğretmenlerin öğrencileri kurallara uymaları için ne kadar iyi motive edebileceklerini ve onlar için net beklentiler belirleyebileceklerine yönelik algılarına anlamına gelmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

Duygusal Bağlılık

Duygusal bağlılık, örgütsel bağlılığın boyutlarından biridir. Örgütsel bağlılık, bireyin çalıştığı örgütün amaç ve değerlerini kabul etmesi, bunlara inanması, örgüt için çaba göstermesi ve aynı zamanda örgütteki üyeliğini devam ettirmek için güçlü bir istek duyması olarak tanımlanmaktadır (Porter, Steers, Mowday ve Boulian, 1974). Başka bir deyişle, bireyin kendisini örgütün bir parçası olarak hissetme derecesidir (Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 1994). Mowday, Steers ve Porter (1979) örgütsel bağlılığı, bireyin belirli bir örgütle özdeşleşmesinin ve örgüte katılımının göreceli gücü olarak tanımlamıştır. Allen ve Meyer’e (1990) göre örgütsel bağlılığın üç boyutu vardır: devam bağlılığı, normatif bağlılık ve duygusal bağlılık. Normatif bağlılığı güçlü olan çalışanlar, örgütte kalmaları gerektiğini düşündükleri için örgütte çalışmaya devam ederler. Devam bağlılığı güçlü olan çalışanlar ise ihtiyaçları nedeniyle örgütte çalışırlar. Duygusal bağlılığı güçlü olan örgüt çalışanları ise kendi istekleri doğrultusunda işlerini sürdürürler.

Örgütsel bağlılık, Türkiye’de önemli bir bilimsel araştırma alanıdır. Çalışmaların çoğu, örgütsel bağlılığa bütünsel olarak odaklanmaktadır. Özellikle farklı liderlik tarzlarının örgütsel bağlılığı etkilediği tespit edilmiştir (Bektaş, Çoğaltay ve Sökmen, 2014; Buluç, 2009). Örneğin öğretmenlerin etik liderlik davranışının görüldüğü okullara yönelik yüksek bağlılık sergilemeleri dikkat çekmektedir (Uğurlu ve Üstüner, 2011). Öte yandan, örgütsel bağlılığın bir alt boyutu olan duygusal bağlılık, Türkiye’de bağımsız bir çalışma alanı olarak da çıkış göstermiştir. Karaca ve Şenel (2022) duygusal bağlılığı yüksek olan öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinin daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca duygusal bağlılık, babacıl liderlik davranışı ve örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmada, okulda geçirilen sürenin öğretmenlerin duygusal bağlılığını etkilediği tespit edilmiştir (Ertürk, 2018). Duygusal bağlılığa ilişkin bu bağımsız çalışmalar, duygusal bağlılığın Türkiye’de yeni bir çalışma alanı olarak daha fazla araştırmaya konu olma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada, örgütsel bağlılığın özellikle duygusal bağlılık boyutu incelenmiştir. Çünkü duygusal bağlılığı yüksek olan öğretmenler okulun amaç ve değerlerini daha fazla benimsemekte, okulun başarısı için daha fazla çaba göstermekte ve okulda gönüllü olarak kalmaya devam etmektedirler (Starnes ve Truhon, 2006). Ayrıca, duygusal bağlılık başkalarına yardım etme, fazladan çalışma ve bilgiyi paylaşma gibi farklı davranışsal değişkenlerle de ilişkilidir (Solinger, van Olffen ve Roe, 2008). Önceki çalışmalar, duygusal bağlılığın işten ayrılmayla negatif, örgütsel vatandaşlık davranışıyla ise pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir (Mercurio, 2015).

Güçlendirici Liderliğin Öğretmen Öz-Yeterliği ile İlişkisi

Bandura'ya (1997) göre, işyeri ortamları ve sosyal etki, kişinin öz yeterliğinin kaynakları olabilir ve takipçiler, liderlerinin sözlü ikna ve desteğiyle öz-yeterlik oluşturmaya teşvik edilir. Bu bakımdan, okullarda koçluk ve model olma gibi güçlendirici liderlik davranışlarının kullanılması öğretmenlerin öz güvenine katkıda bulunabilir. Güçlendirici liderler, öğretmenlerin işle ilgili karar alma süreçlerine katılımlarını artırmalarını sağladığında, öğretmenler bilgi alışverişinde bulunarak bilgilerini geliştirme ve birbirlerinden öğrenme fırsatına sahip olurlar (Latham, Winters ve Locke, 1994). Bu süreçlerin her biri öğretmenlerin öz-yeterliklerini geliştirmeye yardımcı olur. Bu nedenle, güçlendirici liderler öğretmenlerin kapasitelerinin farkında olmalı ve öz-yeterlik inançlarını geliştirmelerine yardımcı olacak şekilde öğretmenlerin kendi becerilerini kullanmalarını desteklemelidir (Amundsen ve Martinsen, 2014). Önceki ampirik çalışmalar, güçlendirici okul liderliğinin, öğretmen öz-yeterliği üzerinde etkisi olduğunu göstermiştir (Hao, He ve Long, 2018; Kim ve Beehr, 2017).

Dolayısıyla, güçlendirici liderliğin öğretmenlerin öz-yeterliğiyle pozitif yönde ilişkili olmasını beklemekteyiz (H1)

Öğretmen Özerkliğinin Öğretmen Öz-Yeterliği ile İlişkisi

Conger ve Kanungo (1988) özerkliğin, öz yeterliğin önemli bir belirleyicisi olduğunu ileri sürmüştür. Özerkliğe sahip olmak, bir öğretmene okuldaki durumlara ve sorunlara yönelik yanıt verme özgürlüğü verir. Bu nedenle, özerklik öğretmenleri yeni şeyler denemeye ve sonuçlardan bir şeyler öğrenmeye teşvik eder ve güçlendirir. Bu da onların işleriyle ilgili bilgilerini ve daha geniş anlamda becerilerini genişletmelerine olanak tanır ve bu da iyi bir iş çıkarma kapasitelerine olan güvenlerini güçlendirir. James ve McCormick (2009), bu argümana dayanarak, öğretmenlerin güçlendirilmeleri için yeterli sınıf özerkliği verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Önceki çalışmalar, yeterli özerkliğe sahip olduklarında öğretmenlerin öz-yeterlik geliştirebileceğini göstermiştir (Collie vd., 2018). Ayrıca, daha fazla özerkliğe sahip olan öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirme olasılıklarının daha yüksek olduğu da araştırılmıştır (Wermke, Olason Rick ve Salokangas, 2019). Benzer şekilde, Skaalvik ve Skaalvik (2007) öğretmenlerin özerkliğinin öz-yeterlikleriyle pozitif ilişkili olduğunu tespit etmiştir.

Dolayısıyla, öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin öz-yeterliğiyle pozitif yönde ilişkili olmasını beklemekteyiz (H2)

Öğretmen Öz Yeterliğinin Öğretmen Duygusal Bağlılığı ile İlişkisi

Bandura (1997) öz-yeterliğin iki boyutu olduğunu belirtmektedir. Bunlardan biri "sonuç beklentisi", diğeri ise "yeterlik beklentisi"dir. Bir kişinin belirli bir faaliyetin sonuçlarına ilişkin beklentisi "sonuç beklentisi" terimiyle ifade edilir. Öte yandan, "yeterlik beklentisi", beklenen sonuçlara ulaşmak için yapılan eylemleri ifade eder. Öğretmenlerin daha yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip olduklarını bildirdikleri alanlarda daha organize davranışlar sergilemeleri beklenmedik bir durum değildir. Sınıfta iyi ve başarılı bir performans sergileme konusunda kendilerinden yüksek beklentileri olan öğretmenler, ders dışı etkinliklere katılacak ve kendilerini okullarına ve öğretmenlik mesleğine daha bağlı hissedeceklerdir (Bogler ve Somech, 2004). Bu varsayım tutarlı olarak, öğretmenlerin öğrencileri üzerinde bir etki yaratabileceklerini hissettiklerinde daha başarılı oldukları görülmüştür (Gibson ve Dembo, 1984). Benzer şekilde, çeşitli araştırmalara göre (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink ve Hofman, 2012; Chesnut ve Burley, 2015), öğretmen öz-yeterliği (TSE) öğretmenlerin iş doyumunu ve mesleki bağlılığı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Malinen ve Savolainen, 2016). Ayrıca araştırmacılar, öğretmenlerin kendi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin, mesleklerine olan bağlılıklarını etkilediğini ortaya koymuşlardır (Rots, Aelterman, Vlerick ve Vermeulen, 2007).

Dolayısıyla, öğretmen öz-yeterliğinin, öğretmenlerin duygusal bağlılığıyla pozitif yönde ilişkili olmasını beklemekteyiz (H3)

Öz Yeterliğin Aracı Rolü

Son zamanlarda yapılan çeşitli çalışmalar; güçlendirici liderlik, özerklik ve duygusal bağlılık arasındaki ilişkide, adanmışlık (Albrecht ve Andretta, 2011) ve algılanan örgütsel destek (Ambreen, Naz, Bhatti ve Khan, 2014) gibi bazı genel iş tutumlarının aracılık etkilerini incelemiştir. Mevcut çalışmada, öğretmen öz-yeterliğinin de yukarıdaki ilişkiye aracılık edebileceğini öne sürülmektedir. Bir dizi çalışma, öğretmen öz-yeterliğinin iş doyumu (Klassen ve Chiu, 2010), işe bağlılık (Cai, Wang, Bi ve Tang, 2022), algılanan kolektif öğretmen yeterliği (Ninković ve Knežević Florić, 2018), motivasyon ve işe katılım (Demir, 2020) gibi bir dizi olumlu çıktılarla ilişkili olduğunu göstermiştir. Öğretmen öz-yeterliğinin önemini göz önünde bulunduran bilim insanları, öğretmen öz-yeterliğini teşvik eden okul düzeyindeki süreçleri araştırmıştır. Önceki çalışmalar, okul ortamındaki bir dizi faktörlerin (ör. öğretimsel liderlik, okul liderliği, okul kültürü) öğretmenlerin öz-yeterlikleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Damanik ve Aldridge, 2017; Liu ve Hallinger, 2018; Schipper, de Vries, Goei ve van Veen, 2020). Çalışan davranışlarını anlamada en etkili teorik bakış açılarından biri olan İT-K Modeli, tatmin edici düzeydeki iş kaynaklarının, çalışanların işe bağlılığını artırdığını varsaymaktadır (Bakker vd., 2003). İT-K modelinin temel varsayımlarına dayalı olarak bu çalışmada biz İT-K modelinin, güçlendirici liderlik ve öğretmen özerkliğinin, öğretmen öz-yeterliğinin aracılık ettiği duygusal bağlılık üzerindeki etkilerini açıklamaya yardımcı olabileceğini düşünmekteyiz.

Dolayısıyla, öğretmen öz-yeterliğinin, güçlendirici liderlik (H4) ve öğretmen özerkliği (H5) ile öğretmenlerin duygusal bağlılığı arasındaki ilişkiye aracılık etmesini beklemekteyiz.

Yöntem

Okullarda güçlendirici liderlik, öğretmen özerkliği, duygusal bağlılık ve öğretmen öz-yeterliği arasındaki ilişkileri inceleyen bu çalışma, nicel araştırma yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, araştırmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Bu kapsamda, ilgili kurama ve daha önce yapılan araştırmalara dayalı olarak geliştirilen kavramsal model, yapısal eşitlik modellemesi (YEM) ile test edilmiş ve yorumlanmıştır (Bkz. Şekil 1).

Katılımcılar

Bu çalışma Ankara'da yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin dokuz ilçesindeki (Altındağ, Yenimahalle, Çankaya, Mamak, Keçiören, Etimesgut, Sincan, Pursaklar ve Gölbaşı) devlet ortaokullarında görev yapan 16061 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya, tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen toplam 611 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcı bilgileri (N= 611)

Cinsiyet	M(SD)	n	%
Kadın		427	69.9
Erkek		184	30.1
Yaş	43.96 (8.134)	611	100
Kıdem			
<=5		35	5.7
6-10		54	8.8
11-15		105	17.2
16-20		99	16.2
>=21		318	52.0
Eğitim durumu			
Lisans		492	80.5
Yüksek lisans		119	19.5

Tablo 1'de görüldüğü üzere, katılımcıların 427'si (%69.9) kadındır ve yaş ortalaması 43.96'dır (standart sapma (SS) = 8.134). Katılımcıların çoğunluğunun kıdemi 21 yıl (n= 318) ve üzerindedir (%52). Ayrıca, katılımcıların 492'si (%80.5) lisans derecesine sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Kuramsal modelimize uygun olarak, mevcut çalışmadaki tüm değişkenler bireysel düzeydeki yapılar olarak kavramsallaştırılmıştır. Güçlendirici liderlik, öğretmen özerkliği ve duygusal bağlılığı ölçmek için 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında değişen beşli Likert tipi ölçekler kullanılırken, öğretmen öz-yeterlik algısı 1 (kesinlikle katılmıyorum) ve 9 (kesinlikle katılıyorum) arasında değişen 9 puanlık bir araç ile ölçülmüştür.

Güçlendirici liderlik. Öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin görüşlerini belirlemek için Lider Güçlendirici Davranış Anketi'ni (LGDA) kullanılmıştır. LGDA, Konczak ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilmiş ve Konan ve Çelik (2018) tarafından ise Türk kültürüne uyarlanmıştır. Bu çalışmada LGDA'nın seçilmesinin önemli bir nedeni bu ölçeğin uluslararası alanda kabul görmesi ve araştırmacılar arasında yaygın olarak kullanılmasıdır. LGDA altı faktör ve 17 maddeden oluşmaktadır. Altı faktörlü güçlendirici liderlik modelinin yapı geçerliliğini test etmek için ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonuçları altı faktörlü yapının iyi bir uyum gösterdiğini ortaya koymuştur; $\chi^2=416.058$, RMSEA = 0.06, CFI = 0.97, TLI = 0.96, SRMR = 0.05. LGDA'nın Cronbach alfa değeri ise 0.95'tir.

Öğretmen özerkliği. Öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin görüşlerini belirlemek için Öğretmen Özerkliği Ölçeği-Türkçe (ÖÖÖ-T) formu kullanılmıştır. Çalışmada ÖÖÖ-T'nin kullanılmasının en önemli nedeni, bu ölçeğin Türk milli eğitim sisteminin özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış olmasıdır. Diğer ülkelerde geliştirilen öğretmen özerkliği ölçekleri, Türk eğitim sisteminin genel özelliklerine uygun olmadığı için tercih edilmemiştir. ÖÖÖ-T, Ulaş ve Aksu (2015) tarafından Türk kültürü ve eğitim sistemine uygun olarak geliştirilmiştir. ÖÖÖ-T üç faktör ve 18 maddeden oluşmaktadır. Üç faktörlü öğretmen özerkliği modelinin yapı geçerliliğini test etmek için ikinci düzey bir DFA gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçları üç faktörlü yapının iyi bir uyum gösterdiğini ortaya koymuştur; $\chi^2=688.654$, RMSEA =0.08, CFI =0.94 TLI = 0.92, SRMR = 0.04. ÖÖÖ-T'nin Cronbach alfa değeri 0.95'tir.

Öğretmen öz-yeterlik algısı. Öğretmenlerin öz-yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek için Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği (ÖÖAÖ) kullanılmıştır. ÖÖAÖ, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş olup, ÖÖAÖ kısa formu (KF) Karaoğlu (2019) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. ÖÖAÖ dünya çapında yaygın olarak kabul görmekte ve boyutları bakımından araştırmamızın amaçlarıyla uyumlu göstermektedir. Bu nedenle, çalışmada ÖÖAÖ tercih edilmiştir. ÖÖAÖ-KF üç faktör ve 12 maddeden oluşmaktadır. Üç faktörlü öğretmen öz-yeterlik modelinin yapı geçerliliğini test etmek için ikinci düzey bir DFA yapılmıştır. DFA sonuçları üç faktörlü yapının iyi bir uyum gösterdiğini ortaya koymuştur; $\chi^2=245.455$, RMSEA =0.08, CFI =0.96, TLI = 0.94, SRMR = 0.04. ÖÖAÖ-KF'nin Cronbach alfa değeri 0.92'dir.

Duygusal bağlılık. Öğretmenlerin duygusal bağlılığa ilişkin bakış görüşlerini belirleyebilmek için Duygusal Bağlılık Ölçeği (DBÖ) kullanılmıştır. DBÖ, Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin (ÖBÖ) alt boyutudur. ÖBÖ, Dağlı, Elçicek ve Han (2018) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. ÖBÖ ve onun bir boyutu olan DBÖ, tüm dünyada ve ülkemizde birçok çalışmada kullanılmış olup, yüksek düzeyde geçerlilik ve güvenilirliğe sahiptir. Bu nedenle, bu çalışmada DBÖ ile veri toplanmasına karar verilmiştir. DBÖ 6 maddeden oluşmaktadır. DBÖ'nün yapı geçerliliğini test etmek için bir DFA gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçları tek faktörlü yapının iyi bir uyum gösterdiğini ortaya koymuştur; $\chi^2=26.572$, RMSEA =0.06, CFI =0.99, TLI = 0.99, SRMR = 0.01. DBÖ'nün Cronbach alfa değeri 0.91'dir.

Kontrol Değişkenleri. Öğretmenlerin demografik değişkenlerinin, kullanılan değişkenler arasındaki ilişki üzerindeki olası etkisini göz önünde bulundurularak, mevcut çalışmada kontrol değişkenleri olarak öğretmenlerin cinsiyeti (1 = Kadın, 2= Erkek) ve kıdemi (1 = <=5; 2 = 5-10; 3= 11-15; 4 = 16-20; 5 = >=21) dahil edilmiştir.

Veri Analizi

Tüm analizler Mplus 7.3 (Muthén ve Muthén, 2017) programı kullanılarak en çok olabilirlik kestirim (EO) yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Öncelikle; bağımsız, aracı ve bağımlı değişkenler arasındaki sıfır-sıralı korelasyonlar ve tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Değişkenler arasında varsayılan ilişkileri test etmeden önce, değişkenler arasındaki yapısal ayırt ediciliği sağlamak amacıyla önerilen model için DFA gerçekleştirilmiştir. Daha sonra güçlendirici liderlik, öğretmen özerkliği ve duygusal bağlılık arasındaki ilişki üzerindeki öğretmenin öz-yeterlik algısının aracılık etkisi analiz edilmiştir. Yollara ilişkin güven aralıkları ve anlamlılık seviyelerini elde etmek için Preacher ve Hayes (2008) tarafından önerilen yeniden örnekleme (bootstrapping) yöntemine başvurulmuştur. Model uyumu, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), Tucker-Lewis indeksi (TLI) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) ile incelenmiştir. CFI ve TLI değerlerinin .90 veya daha büyük olması yeterli uyumu; .95 veya daha büyük olması iyi uyuma işaret etmektedir. RMSEA değerlerinin ise 0,08 veya daha düşük olması yeterli uyumu; .05 veya daha düşük olması iyi uyumu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999). Çalışmanın verileri tek bir kaynaktan (öğretmenler) elde edilmiştir. Bu nedenle ortak yöntem yanlılığını azaltmak için bazı adımlar atılmıştır (Podsakoff, MacKenzie ve Podsakoff, 2012). Bu durumda, Harman'ın (1967) önerdiği tek faktör testi kullanılmıştır. Yapılan analiz, maddelerin tek bir faktöre göre gruplanmadığını ortaya koymuştur. Birinci faktör, toplam varyansın %39'unu (%50'den az) açıklamaktadır. Ayrıca korelasyon matrisi işlemi de incelenmiş ve araştırmanın tüm değişkenleri arasındaki iki değişkenli korelasyon katsayısı değerlerinin .90'ın altında olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 2) (Pavlou, Liang ve Xue, 2007). Podsakoff ve diğerleri (2012) tarafından önerilen ortak gizil faktörler yöntemi de işe koşulmuştur. Bulgular, herhangi iki çalışma değişkeni arasında varyans benzerliği olmadığını göstermiştir. Sonuç olarak, bu çalışmada ortak yöntem yanlılığı ile ilgili bir sorun bulunmamaktadır. Çalışmanın bilimsel etik ilkelere uygun olması için Etik Komisyon onayı alınmıştır. Araştırma verileri yetişkinlerden toplandığı için araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlanmıştır. Ayrıca veri toplama, veri analizi ve raporlama süreçlerinde bilimsel etiğe ilişkin tüm ilkelere uyulmuştur.

Bulgular

Betimletici İstatistikler

Çalışma değişkenlerine ilişkin ortalamama, standart sapma ve Pearson korelasyon değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Ortalamalar, standart sapmalar ve korelasyon değerleri (n = 611)

Değişken	ORT.	SS.	GL	ÖÖ	ÖY	DB
GL	4.03	0.80	-			
ÖÖ	3.97	0.81	0.56*	-		
ÖY	4.40	0.60	0.43*	0.48*	-	
DB	3.99	0.81	0.69*	0.52*	0.45*	-

Kısaltmalar: ORT., ortalama; SS., standart sapma; GL, güçlendirici liderlik; ÖÖ, öğretmen özerkliği; ÖY, öz-yeterlik; DB, duygusal bağlılık

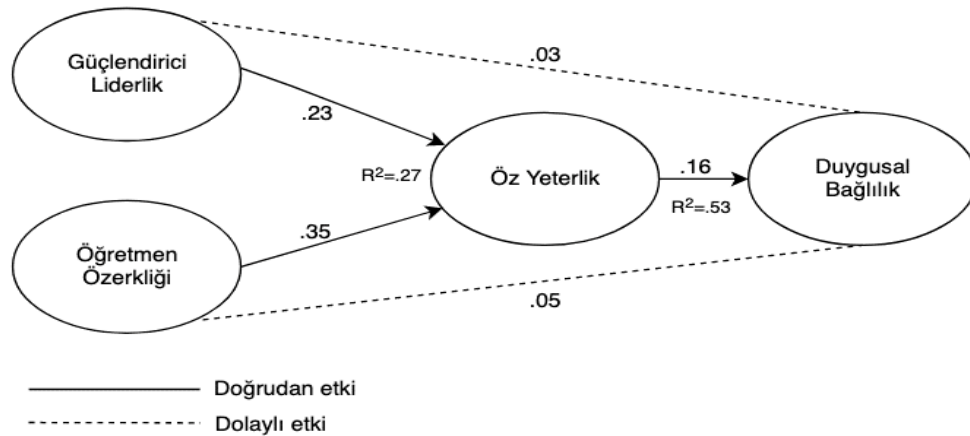
*p<.01

Tablo 2'de görüldüğü gibi güçlendirici liderlik, öğretmen özerkliği, öz-yeterlik ve duygusal bağlılık değişkenlerinin aritmetik ortalama değerleri orta ve yüksek düzeyde hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre, araştırmanın yürütüldüğü okullarda güçlendirici liderlik davranışlarının sergilendiği ve öğretmenlerin kendilerini görece özerk hissettikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca güçlendirici liderlik, öğretmen özerkliği, öz-yeterlik ve duygusal bağlılık değişkenleri arasındaki Pearson korelasyon katsayısı değerleri .85'in altındadır. Bu sonuca göre, araştırmada çoklu bağlantı sorununun olmadığı sonucuna varılmıştır. Tablo 2'de görüldüğü gibi, güçlendirici liderlik öğretmen özerkliği ($r=0.56, p<.01$), öz-yeterlik ($r=0.43, p<.01$) ve duygusal bağlılık ($r=0.69, p<.01$) ile anlamlı ve pozitif yönde ilişkilidir. Ayrıca, öğretmen özerkliği öz-yeterlik ($r=0.48, p<.01$) ve duygusal bağlılık ($r=0.52, p<.01$) ile anlamlı ve pozitif yönde ilişkilidir. Öğretmen öz-yeterliği ile duygusal bağlılık arasında anlamlı ve pozitif bir

korelasyon bulunmaktadır ($r=.45, p<.01$). Tüm bu sonuçlar araştırma hipotezleri için ön koşulları sağlamaktadır. Diğer bir deyişle, araştırma değişkenleri arasında gözlemlenen bu ilişkiler, güçlendirici liderlik ve öğretmen özerkliğinin öğretmen öz-yeterliğini; öğretmen öz-yeterliğinin ise öğretmen duygusal bağlılığını etkilediği yönündeki kavramsal modeli destekleyecek ipuçları sunmaktadır.

Yapısal Eşitlik Modeli Sonuçları

Araştırmanın bağımsız (güçlendirici liderlik ve öğretmen özerkliği), aracı (öz-yeterlik) ve bağımlı (duygusal bağlılık) değişkenleri arasındaki ilişkilere ilişkin kuramsal modelin YEM sonuçları Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. YEM sonuçları

Şekil 2'de görüldüğü gibi, güçlendirici liderliğin öğretmen öz-yeterliği üzerinde doğrudan bir etkisi bulunmaktadır ($\beta=.23, p<.01$). Bu sonuca göre, H1 desteklenmiş ve bu durum, güçlendirici liderliğin öz-yeterlikle pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde öğretmen özerkliğinin de öğretmen öz-yeterliği üzerinde doğrudan etkisi vardır ($\beta=.35, p<.01$). Dolayısıyla H2 desteklenmiş ve öğretmen özerkliğinin öz-yeterlikle pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Öğretmen öz-yeterliği, duygusal bağlılık üzerinde de doğrudan bir etkiye sahiptir ($\beta=.16, p<.01$). Bu sonuca göre, H3 desteklenmiş ve öz-yeterliğin duygusal bağlılıkla pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur. Güçlendirici liderlik ve öğretmen özerkliği, öğretmen öz-yeterlik algısındaki varyansın %27'sini açıklamaktadır. Öğretmen öz-yeterlik algısı, duygusal bağlılıktaki değişkenliğin %53'ünü açıklamaktadır. YEM'in uyum iyiliği değerleri kuramsal modeli doğrulamıştır [$\chi^2=7.13, sd=2, \chi^2/sd= 3.56$ CFI=0.99, TLI=0.96, RMSEA=0.07, SRMR=0.02]. Yapısal eşitlik modellemesi (YEM) sonuçları, araştırmanın kavramsal modelinin doğrulandığını göstermektedir. Diğer bir deyişle, güçlendirici liderlik ve öğretmen özerkliği birlikte öğretmen öz-yeterliğini yordamakta ve beraberinde öğretmen öz-yeterliği duygusal bağlılığı etkilemektedir.

Dolaylı ve Toplam Etki

Güçlendirici liderlik ile öğretmen özerkliği ve duygusal bağlılık arasındaki ilişkide öz-yeterliğin aracılık rolüne ilişkin dolaylı ve toplam etki sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Dolaylı ve toplam etkiler

Dolaylı etki	β	SH	GA(Alt)	GA(Üst)	p
GL -- ÖY-- DB	0.03	0.01	0.01	0.05	0.00*
ÖÖ -- ÖY-- DB	0.05	0.01	0.02	0.08	0.00*
Toplam etki					
GL -- DB	0.57	0.04	0.50	0.63	0.00*
ÖÖ -- DB	0.21	0.04	0.14	0.28	0.00*

Kısaltmalar: SH, standart hata; GA, güven aralığı; GL, güçlendirici liderlik; ÖÖ, öğretmen özerkliği; ÖY, öz-yeterlik; DB, duygusal bağlılık

* $p<.01$

Tablo 3'te görüldüğü gibi, güçlendirici liderlik ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkide öğretmen öz-yeterliği aracı rol oynamaktadır ($\beta=0.03$, $p<0.001$, $GA=0.01-0.05$). Bu sonuca göre H4 desteklenmiş olup, güçlendirici liderlik ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkiye öğretmen öz yeterliğinin aracılık ettiği sonucu ortaya koyulmuştur. Benzer şekilde öğretmen öz yeterliği, öğretmen özerkliği ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir ($\beta=0.05$, $p<0.001$, $GA=0.02-0.08$). Bu sonuca göre, H5 desteklenmiş ve öğretmen özerkliği ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkiye öz yeterliğin aracılık ettiği belirlenmiştir. Ayrıca, güçlendirici liderlik ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterliğin aracılık etkisinin toplam etki değeri 0.57 olarak hesaplanmıştır ve bu değer istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.001$, $GA=0.50-0.63$). Benzer şekilde, öğretmen özerkliği ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterliğin aracılık etkisinin toplam etki değeri 0.21 olarak hesaplanmıştır ve bu değer, istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.001$, $GA=0.14-0.28$). Bu değerler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, çalışma kapsamında tasarlanan kavramsal modelin, verilerle desteklendiği yönünde genel bir sonuca ulaşmak mümkündür. Başka bir ifadeyle, araştırmanın yürütüldüğü okullarda güçlendirici liderlik, öğretmen özerkliği ve duygusal bağlılık arasındaki ilişkide öz-yeterlik aracı rol oynamaktadır.

Tartışma

Araştırma sonuçları, güçlendirici liderliğin ve öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin yeterlik algısıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öz yeterliğin öğretmenlerin duygusal bağlılığı ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Buna ek olarak, öğretmenlerin yeterlik algısı, bağımsız değişkenler (güçlendirici liderlik ve öğretmen özerkliği) ile duygusal bağlılık arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Bu bölümde, temel bulgular detaylı olarak tartışılmıştır.

Güçlendirici Liderlik, Öğretmen Özerkliği, Öz-Yeterlik ve Duygusal Bağlılık Arasındaki İlişkiler

İlk olarak, güçlendirici liderliğin öğretmenlerin öz-yeterlik algısıyla ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Önceki araştırmalar, güçlendirici liderlerin öğretmenleri desteklediğini, bunun da onların öz güvenini artırdığını göstermiştir (Amundsen ve Martinsen, 2014). Buna paralel olarak, bazı araştırmalar okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarının, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını güçlendirdiği de ortaya koymuştur (Kim ve Beehr, 2017). Mevcut çalışma bulgusu, merkezi bir eğitim sistemine sahip olan Türkiye'de güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilediğini göstererek bu bulguyu desteklemektedir. Genel olarak, çalışma bulguları Bandura'nın (1997) öz-yeterliğin iş yeri ortamları ve sosyal etkilerle ilişkili olduğu görüşüyle tutarlılık göstermektedir. Bu bağlamda Bandura, liderin sözel ikna ve destekleyici davranışlarının, çalışanların öz-yeterliğini güçlendirdiğini belirtmektedir. Mevcut araştırmanın bu sonucu, öğretmenlerin güçlendirilmesinin önemine dikkat çeken önceki çalışmaları da desteklemektedir (Seaton, 2018). Nitekim daha önce yapılan çalışmalar, güçlendirici liderliğin genel olarak sadece öz-yeterliği değil aynı zamanda örgütsel vatandaşlık davranışlarını (Shahab, Sobari ve Udin, 2018), performansı (Limon, 2022) ve yenilikçi davranışları (Sağnak, 2012) da artırdığını ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, gelişmiş ve gelişmekte olan birçok ülkede öğretmenlerin güçlendirilmesine yönelik adımlar atılmaktadır (Yulia, 2017). Bu bağlamda, çeşitli ülkelerde öğretmenlerin güçlendirilmesine yönelik eğitim reformları da gerçekleştirilmektedir (Lefstein ve Perath, 2014). Dolayısıyla çalışmamızın bulgusu, dünya genelindeki mevcut eğitim politikaları ve uygulamalarının genel yönelimiyle de uyumludur. Genel olarak araştırmamız, güçlendirici liderliğin Türkiye bağlamında öğretmenlerin öz-yeterliklerinin geliştirilmesinde önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde, Türkiye bağlamında güçlendirici liderliğin öğretmen öz-yeterliği üzerindeki etkisini ortaya koyan farklı çalışmalar da bulunmaktadır (Çelik ve Konan, 2020; Dağlı ve Kalkan, 2021). Türkiye'de okul yöneticilerinin geleneksel rolleri uzun yıllar boyunca, okulu amacına uygun şekilde ayakta tutmak olarak düşünülmüştür. Ancak değişen koşullar, okul müdürlerini; öğretmenlerin özellikle mesleki gelişimlerini desteklemeye yöneltmektedir. Başka bir ifadeyle, okullarında başarıya ulaşmak isteyen okul yöneticileri, güçlendirici liderlik davranışları sergilemelidir. Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları, daha olumlu bir okul ikliminin ve destekleyici bir okul kültürünün

gelişmesine önemli katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, güçlendirici liderlik davranışları sergileyen müdürler, okullarındaki öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırarak okulun etkililiğine büyük katkıda bulunurlar.

Araştırmanın bir başka bulgusu, öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin öz-yeterliğiyle de ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, daha önceki araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Örneğin, Wermke ve diğerleri (2019) yüksek özerklik algısına sahip öğretmenlerin öğretim uygulamalarında daha etkili olduklarını göstermiştir. Benzer şekilde, çeşitli araştırmalar öğretmen özerkliğinin, öğretmen öz-yeterliği ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Collie vd., 2018; Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Bu çalışmalardan farklı olarak mevcut çalışma, merkezi bir eğitim sistemi içerisinde öğretmen özerkliği ile öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmıştır. Çalışma bulguları ayrıca Conger ve Kanungo'nun (1988) özerkliğin öz-yeterliği güçlendirdiği yönündeki kuramsal bakış açısını da desteklemektedir. Öğretmen özerkliği son yıllarda özellikle bazı ülkelerde giderek artan bir destek görmektedir (Lundström, 2015). Bu çerçevede, TALIS öğretmen özerkliğini, öğretmenliğin profesyonelleşmesinin bir alt boyutu olarak tanımlamaktadır (OECD, 2016). Çalışmamızın da ortaya koyduğu gibi öğretmen özerkliği, öğretmenlerin öz-yeterlik algısını geliştirdiği için öğretmenlerin profesyonelleşmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Çalışma bulguları, öğretmen özerkliğinin öğretmenlerin yeterlik algısına önemli ölçüde katkıda bulunduğunu ve nihayetinde öğrenci çıktıları artırma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, öz-yeterlik algısı ile öğrenci çıktıları arasında güçlü bir bağ kuran mevcut araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir (Mojavezi ve Tamiz, 2012). Dolayısıyla, öğretmen özerkliğinin, öz-yeterlik aracılı rolü ile dolaylı da olsa öğrenci sonuçlarını etkileyen önemli bir faktör olduğu ifade edilebilir. Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen özerkliği, özellikle öğretmenlerin öz-yeterliklerine katkı sağlayarak okullarda çok yönlü olumlu sonuçlar oluşturma potansiyeline sahiptir. Türkiye bağlamında öğretmen özerkliği çeşitli değişkenler açısından tartışılmış olsa da (Akçay ve Sevinç, 2021; Ayrıl vd., 2014; Çolak vd., 2017; Karatay vd., 2020) literatürde, öğretmen öz yeterliği ile özerklik arasındaki ilişki arasında bir boşluk bulunmaktadır. Öte yandan, Türkiye bağlamında öğretmen özerkliği yasalarla sınırlandırılmıştır. Bu durum, eğitim sisteminin öğretmenlere karşı bir güvensizliği olarak yorumlanabilir. Ancak öğretmenlerin özerkliğinin desteklenmesi, öğretmenliğin profesyonelleşmesine katkıda bulunmanın yanı sıra öğretmenlerin toplumsal itibarını da artıracaktır. Yönetimsel ve öğretimsel süreçlerde söz sahibi olan öğretmenler kendilerini daha özerk ve güçlü hissedecek böylece, karar alma süreçlerine katılımlarının artması öz-yeterlik algılarına yönelik olumlu katkı sağlayacaktır. Bu bakımdan, araştırma bulguları öğretmen özerkliğinin tam olarak sağlanmasına yönelik adımların atılmasının önemini de vurgulamaktadır.

Çalışmamız ayrıca öğretmen öz-yeterliğinin, öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyini belirlediğini ortaya koymuştur. Mevcut bulgu, literatürdeki önceki çalışma bulguları ile örtüşmektedir (Canrinus vd., 2012; Chesnut ve Burley, 2015; Malinen ve Savolainen, 2016; Rots vd., 2007). Bandura (1997) bu bulguya teorik bir açıklama getirmektedir. Buna göre, performanslarına ilişkin beklentileri yüksek olan öğretmenlerin kendilerini okula ve mesleğe adanmış beklenmektedir. Öz-yeterliği yüksek düzeyde olan öğretmenlerin iş doyumunu (Klassen ve Chiu, 2010), öğretim uygulamaları üzerinde kontrol duygusu ve hedeflerine ulaşmada kararlılık gösterme olasılıkları daha yüksektir. Öte yandan, öz-yeterliği düşük düzeyde olan öğretmenler tükenmişliğe daha yatkın olabilir (Kim ve Burić, 2020) ve bu da duygusal bağlılığın azalmasına neden olabilir. Genel olarak, öğretmen öz-yeterliği, bir öğretmenin mesleğine olan duygusal bağını ve bağlılığını şekillendirmede kritik bir rol oynar ve bu da öğretmenlerin genel iş performansı ve iyi oluşu üzerinde önemli etkilere sahip olabilir. Türkiye bağlamında, öz-yeterlik ve örgütsel bağlılık üzerine çalışmalar olmasına rağmen, öz-yeterlik ve duygusal bağlılığı doğrudan ele alan bir çalışma bulunmamaktadır. Mevcut araştırma sonuçlarının aksine, Gül (2018) ilkökul öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öz-yeterlik inancı ile örgütsel bağlılık arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu farklılığın, örgütsel bağlılığın çeşitli boyutlardan oluşmasından ve mevcut çalışmada ise yalnızca duygusal bağlılığın ele alınmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışma, Türkiye bağlamında yüksek öğretmen öz-yeterlik inancının, öğretmenlerin okullarına yönelik duygusal bağlılığının artmasına yol açtığını göstermektedir. Bu bulguya çeşitli nedenler katkıda bulunmaktadır. İlk olarak, mesleki yeteneklerine

güvenen bir öğretmen, etkili performans sergileme eğiliminde olur ve bunun sonucunda mesleki amaç duygusunu geliştirir. Öğretmenler kendilerini, rollerinde yeterli olarak algıladıklarında, okulun başarısına yaptıkları katkının farkında oldukları için değer duygusu hissetme olasılıkları daha yüksektir. Etkili performanslarından dolayı yöneticilerden, meslektaşlarından, velilerden ve öğrencilerden aldıkları olumlu geri bildirimler, öğretmenlerin okula olan duygusal bağlarını daha da güçlendirir. Bu da onların kuruma olan bağlılıklarını besler.

Güçlendirici Liderlik, Özerklik ve Duygusal Bağlılık Arasındaki İlişkide Öğretmen Öz Yeterliğinin Aracı Rolü

Çalışmada güçlendirici liderlik, öğretmen özerkliği ve duygusal bağlılık arasındaki ilişkide öğretmen öz-yeterlik inancının aracı değişken olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar İT-K modelinin temel varsayımlarıyla açıklanabilir. İT-K modeline göre, öz-yeterlik kişisel iş kaynakları arasında yer alırken; liderlik ve özerklik örgütsel iş kaynakları arasında yer almaktadır (Collie vd., 2018; Huang vd., 2016; Xanthopoulou vd., 2009). Ayrıca İT-K modeli, bir işyerinde kişisel ve örgütsel iş kaynaklarının bir arada bulunmasının, çalışanların işiyle bütünleşmesine katkı sağladığını ileri sürmektedir (Bakker ve Demerouti, 2007). Bu nedenle, çalışmanın mevcut bulgusu İT-K modelinin argümanlarıyla açıklanabilir. Çalışmanın İT-K modeline katkısı, liderliğin ve özerkliğin duygusal bağlılık üzerindeki etkisine, öz-yeterlik gibi bireysel değişkenlerin aracılık ettiğini keşfetmiş olmasıdır. Özetle, öğretmenlerin liderlerini güçlendirici olarak algıladıklarında ve yüksek düzeyde özerkliğe sahip olduklarında, daha güçlü bir öz-yeterlik algısı geliştirebilecekleri açıktır. Güçlü öz-yeterlik algısı ise öğretmenlik mesleğine olan duygusal bağlılıklarını da artırmaktadır. Dolayısıyla öğretmen öz-yeterliği; güçlendirici liderlik, öğretmen özerkliği ve duygusal bağlılık arasında aracı rolü görmektedir. Eğitim liderleri, öğretmen öz-yeterliğinin bu ilişkideki kritik rolünü anlayarak, öğretmen öz-yeterliğini artıracak stratejiler geliştirebilir ve bu da işine daha bağlı ve işinden memnun bir öğretmen iş gücünü yaratabilir. Bu sonuç, güçlendirici liderlik ve öğretmen özerkliği gibi okulla ilgili faktörlerin, Türkiye bağlamında öğretmenlerin duygusal bağlılığını arttırmada son derece önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Güçlendirici liderliğin ve öğretmen özerkliğinin duygusal bağlılığa etkisinde öz-yeterlik kritik bir öneme sahiptir. Bu sonuç, öğretmenlerin okula yönelik tutumlarının şekillenmesinde okul temelli faktörlerin önemine işaret etmektedir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin okula yönelik olumlu tutum geliştirmelerini bekliyorsa, öncelikle öğretmenleri karar süreçlerine dahil etmeli, gelişimlerini desteklemeli, onlara özerklik vermeli ve onları güçlendirmelidir. Bu bulgu, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Politika Yapıcılar ve Okul Liderleri için Öneriler

Araştırma bulguları, politika yapıcılar ve okul liderleri için öğretmenlerin duygusal bağlılığını teşvik eden stratejiler uygulamak adına önemli sonuçlar ortaya çıkarabilir. Öncelikle, güçlendirici liderlik ve öz-yeterliğin öğretmenlerin duygusal bağlılığı üzerinde etkisi ortaya koyuldu. Bu durum göz önüne alındığında, okul liderleri yetki ve sorumluluğu devrederek öğretmenleri güçlendirebilir. Böylece öğretmenler kendilerini daha yetkin olarak algılayacak ve bunun sonucunda okula olan duygusal bağlılıkları artacaktır. İkinci olarak, araştırmada öğretmen özerkliğinin aynı zamanda öğretmen öz-yeterlik algısına da katkıda bulunduğunu ve bunun da öğretmenlerin duygusal bağlılığını artırdığı sonucuna ulaşıldı. Bu bağlamda, özellikle Türkiye gibi merkezi eğitim sistemlerinde öğretmen özerkliğini hayata geçirecek politikalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu genel önerilerin dışında daha spesifik olarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir;

- Türkiye’de okul müdürlerinin yetiştirilme ve atanması süreci, başta eğitim bilimciler olmak üzere eğitim paydaşları tarafından uzun süredir eleştirilmektedir. Bu eleştirilerin önemli bir nedeni, Türkiye’de okul müdürlerinin görev öncesinde herhangi bir eğitim almadan ve yönetsel yeterliklere ulaşmadan yöneticilik görevine getirilmeleridir. Türkiye’de okul müdürleri merkezi atama yoluyla okullara atanmakta, bu da onların karar ve eylemlerini sınırlandırmaktadır. Dolayısıyla, Mintzberg’in yönetsel rolleri arasında yer alan girişimcilik, liderlik, kaynak tahsisi ve irtibat rollerinin sergilenmesi zorlaşmaktadır (Mintzberg, 1971). Bu bağlamda, Çevik ve Demirtaş (2021), okul müdürlerinin liderlik özelliklerinden ziyade

yöneticilik özellikleri sergilediklerini ve süreçlerden ziyade sonuçlara odaklandıklarını ileri sürmektedir. Bu genel yapı içerisinde okul müdürleri, mevzuatın belirlediği genel çerçevede ve üst yönetimin kendilerine verdiği talimatlar doğrultusunda okulu ayakta tutma işleviyle meşgul olmaktadır. Ancak, eğitim yönetimi alanındaki çağdaş gelişmeler ve eğilimler okul müdürlerinin geleneksel rollerini sorgulamakta ve yeniden tanımlamalar yapmaktadır. Yeni süreçte, okul müdürlerinden beklenen yönetsel rollerden biri de personel geliştirmedir. Personel geliştirmenin bir amacı öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını geliştirmektir. Bu amaç aynı zamanda, güçlendirici liderlik davranışının temelidir. Bu genel çerçevede mevcut araştırma, Türkiye'de okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışları sergilemesi durumunda öğretmen öz yeterliğinin de güçlendiğini ve bunun sonucunda öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının arttığını ortaya koymuştur. Bu genel değerlendirme ışığında, okul müdürlerinin hizmet öncesinde yeterlik temelinde yetiştirilmeleri, objektif kriterlere göre seçilmeleri ve sürekli olarak mesleki gelişmelerinin sağlanması önerilmektedir.

- Türkiye'de eğitim, tarihsel olarak bakıldığında, son derece merkezi bir şekilde planlanmış ve yönetilmiştir. Merkez ve taşra teşkilatları arasındaki yetki dağılımının düzenlenmesi ve illere belirli konularda yetki devri yapılması yönünde öneriler geliştirilmesine rağmen bu öneriler hayata geçirilememiştir (Şişman ve Turan, 2003). Eğitimin merkezi olarak planlanması ve eğitim faaliyetlerinin merkez tarafından belirlenen ilke ve kurallara göre yürütülmesi, özellikle öğretim süreçlerinde öğretmenlerin özerkliğini sınırlandırmaktadır. Bu durum, öğretmenliğin toplumsal açıdan saygın bir meslek olarak algılanmasına zarar vermektedir. Nitekim, Özdemir (2008) Türkiye'de eğitim bağlamında merkeziyetçi yönetim anlayışının siyasal, ekonomik ve toplumsal gelişmelere uyum sağlamakta zorlandığını ortaya koymaktadır. Merkezi yaklaşımın aksine, gelişmiş eğitim sistemlerinde olduğu gibi Türkiye'de de mesleki özerkliğin desteklenmesi, öğretmenlerin profesyonelleşmesine ve toplumda daha fazla saygınlık kazanmasına katkıda bulunabilir. Nitekim, araştırma bulguları öğretmen özerkliğinin, öğretmenlerin öz yeterliğini güçlendirdiğini ve dolayısıyla okula olan duygusal bağlılıklarını artırdığını göstermiştir. Bu genel çerçeveden hareketle, Türkiye'de öğretmen özerkliğinin eğitim camiasında tartışılması ve politika yapımcıların bu bağlamda politikalar geliştirmesi gerektiğini önerilmektedir.
- Türkiye eğitim sisteminin bürokratik ilkelere göre yapılması, tüm sistemde geleneksel yönetim anlayışının hâkim olmasına neden olmaktadır. Bu kapsayıcı özellik, etkisini okullara da yayılmaktadır. Sistemsel düzeyde ortaya çıkan demokratik olmayan idari yapı ve uygulamalar, özünde okul örgütlerini de sarmaktadır. Buna bağlı olarak, okul müdürlerinin işbirlikçi, otoriter, kayıtsız ve dirençli yönetim tarzları, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının önemli yordayıcıları olarak belirlenmiştir (Abdurrezzak ve Üstüner, 2020). Örneğin Gül ve Saraç (2018), okul müdürünün demokratik bir tutumdan yoksun olmasının eğitim üzerinde olumsuz bir etki yaratabileceğini ve öğretmenlerin güven, bağlılık ve motivasyonunun azalmasına yol açabileceğini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, Türkiye'deki okulların yönetiminde anti-demokratik bir yaklaşım hâkimdir. Bu anti-demokratik atmosferin en önemli işaretlerinden biri öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin okul yönetimi süreçlerine ilişkin konulara sınırlı katılımında yatmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki öz-yeterliklerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin kendi yeterliklerine olan inançlarının geliştirilmesi büyük ölçüde demokratik bir okul ortamında gerçekleşebilir. Demokratik ortamlarda faaliyet gösteren eğitimciler, mesleğin doğasında var olan zorlu rol ve yükümlülükleri yerine getirmek için daha fazla çaba ve istek gösterme eğilimindedir. Nihayetinde bu çaba, Türkiye'de okula yönelik duygusal bağlılık duygusunu besleyebilir. Bu kapsayıcı çerçevede, okul düzeyinde demokratikleştirilmiş örgütsel model ve idari uygulamaların hayata geçirilmesi, eğitsel çıktılarının kalitesini artırabilir.

- Mevcut çalışmanın bulguları, öğretmen öz-yeterliğinin öğretmenlerin duygusal bağlılığına önemli ölçüde katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu genel sonuçtan yola çıkarak öğretmenlerin öz-yeterliğini artırmaya yönelik ilave önlemlerin alınmasını önerilmektedir. Bu önlemlerden ilki, öğretmenlerin hizmet öncesi yani üniversitelerdeki eğitim süreçlerinde mesleğin gerektirdiği niteliklere uygun olarak yetiştirilmesidir. Türkiye, Tanzimat'la başlayan ve Cumhuriyet'e geçişle birlikte hızlanan güçlü bir öğretmen yetiştirme geleneğine sahiptir. Başka bir deyişle, Türkiye öğretmen yetiştirmede tarihsel bir temele sahiptir. Bu bakımdan, Türkiye'de öğretmen adaylarını mesleğe hazırlama sürecinde deneyimli kurumlar bulunmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen öz-yeterliğinin artırılması için öğretmen yetiştirme sisteminin, tarihsel derinliğini koruyarak ve çağın gerektirdiği dönüşümü sağlayarak güçlendirilmesi gerektiği önerilmektedir.

Sınırlılıklar ve Gelecek Araştırmalar

Mevcut çalışmanın belirli sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle çalışmamız kesitsel bir taramadır. Bu bakımdan, çalışma verileri öğretmenlerden tek seferde elde edilmiştir. Gelecek araştırmalarda, boyamsal tarama perspektifiyle veriler eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda ayrı ayrı toplanabilir. İkinci olarak, araştırma verileri tek düzeyli analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir ki bu da çalışmamızın önemli bir sınırlılığıdır. Bu bakımdan, araştırmacılar gelecekte çok düzeyli analiz tekniklerini kullanarak bu konuda çalışma yapabilirler (Bryk ve Raudenbush, 1992). Son olarak, çalışmamız öğretmen özerkliğinin nispeten düşük olduğu Türk okullarından toplanan verilere dayanmaktadır. Bu nedenle, bulgularımızı batı ülkelerine genellemek zordur. Dolayısıyla, öğretmen özerkliğinin nispeten yüksek olduğu batı ülkelerinde de benzer bir çalışma yapılabilir.

Kaynakça

- Abdurrezzak, S. ve Üstüner, M. (2020). Algılanan müdür yönetim tarzı ve içsel motivasyonun öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 151-168.
- Ahearne, M., Mathieu, J. ve Rapp, A. (2005). To empower or not to empower your sales force? An empirical examination of the influence of leadership empowerment behaviour on customer satisfaction and performance. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 945-955. doi:10.1037/0021-9010.90.5.945
- Akçay, P. ve Sevinç, H. H. (2021). Okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzları ve öğretmenlerin özerkliği üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1173-1201.
- Albrecht, S. L. ve Andreetta, M. (2011). The influence of empowering leadership, empowerment and engagement on affective commitment and turnover intentions in community health service workers: Test of a model. *Leadership in Health Services*, 24, 228-237.
- Allen, N. J. ve Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance, and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Ambreen, S., Naz, I., Bhatti, K. I. ve Khan, H. H. (2014). Perceived organizational support moderating the relationship between autonomy, and affective commitment. *International Journal of Operations and Logistics Management*, 3(2), 170-179.
- Amundsen, S. ve Martinsen, Ø. L. (2014). Empowering leadership: Construct clarification, conceptualization, and validation of a new scale. *Leadership Quarterly*, 25, 487-511.
- Angle, H. L. ve Perry, J. L. (1981). An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 26, 1-14.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyüköze, H., Demirezen, S. ... Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 207-218.
- Bakker, A. ve Demerouti, E. (2007). The Job Demands Resources (JD-R) model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328.
- Bakker, A., Demerouti, E. ve Schaufeli, W. (2003). Dual processes at work in a call centre: An application of the job demands-resources model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12(4), 393-417.
- Baksi Maiti, R., Sanyal, S. N. ve Mazumder, R. (2021). Antecedents and consequences of organizational commitment in school education sector. *International Journal of Organizational Analysis*, 29(3), 716-735.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman & Company.
- Bastug, G., Pala, A., Kumartasli, M., Günel, İ. ve Duyan, M. (2016). Investigation of the relationship between organizational trust and organizational commitment. *Universal Journal of Educational Research*, 4(6), 1418-1425.
- Becker, T. E., Billings, R. S., Eveleth, D. M. ve Gilbert, N. L. (1996). Foci and bases of employee commitment: Implications for job performance. *Academy of Management Journal*, 39(2), 464-482.
- Bektaş, F., Çoğaltay, N. ve Sökmen, Y. (2014). Öğretmen algularına göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel bağlılık üzerindeki rolü. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(3), 122-130.
- Bogler, R. ve 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.
- Bowers, D. G. ve Seashore, S. E. (1966). Predicting organizational effectiveness with a four-factor theory of leadership. *Administrative Science Quarterly*, 11(2), 238-263. doi:10.2307/2391247

- Bryk, A. S. ve Raudenbush, S. W. (1992). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 57(57), 5-34.
- Cai, Y., Wang, L., Bi, Y. ve Tang, R. (2022). How can the professional community influence teachers' work engagement? The mediating role of teacher self-efficacy. *Sustainability*, 14(16), 1-16.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J. ve Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132.
- Chesnut, S. R. ve Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16.
- Collie, R. J., Granziera, H. ve Martin, A. J. (2018). Teachers' perceived autonomy support and adaptability: An investigation employing the job demands-resources model as relevant to workplace exhaustion, disengagement, and commitment. *Teaching and Teacher Education*, 74, 125-136.
- Conger, J. A. ve Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13, 471-482.
- Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H. ve Kılınc, A. Ç. (2012). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2487-2504.
- Çaylar, Z. (2023). Öğretmen öz yeterliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *TURAN Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 15(57), 175-191.
- Çelik, O. T. ve Konan, N. (2020). Okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ile öğretmenlerin özyeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 241-261.
- Çevik, A. ve Demirtaş, H. (2021). Okul müdürleri ve öğretmenlerin bakış açısıyla okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1512-1543.
- Çolak, İ. ve Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(1), 33-71.
- Çolak, İ., Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208.
- Dağlı, A., Elçicek, Z. ve Han, B. (2018). Adaptation of the organizational commitment scale into Turkish: validity and reliability study. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(68), 1765-1777.
- Dağlı, E. ve Kalkan, F. (2021). Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 105-124.
- Damanik, E. ve Aldridge, J. (2017). Transformational leadership and its impact on school climate and teachers' self-efficacy in Indonesian high schools. *Journal of School Leadership*, 27(2), 269-296.
- Dansereau, F., Yammarino, F. J., Markham, S. E., Alutto, J. A., Newman, J., Dumas, M. ... Lee, S. (1995). Individualized leadership: A new multiple-level approach. *The Leadership Quarterly*, 6(3), 413-450. doi:10.1016/1048-9843(95) 90016-0
- Dee, J. R., Henkin, A. B. ve Singleton, C. A. (2006). Organizational commitment of teachers in urban schools: Examining the effects of team structures. *Urban Education*, 41(6), 603-627. doi:10.1177/0042085906292512
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. ve Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- Demir, S. (2020). The role of self-efficacy in job satisfaction, organizational commitment, motivation and job involvement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(85), 205-224.

- Demirtaş, H. ve Demirbilek, N. (2019). Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 111-142.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerindeki etkileri (Bursa ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Doğru, Ç. (2018). The mediating effect of trust in leader on the relationship between empowering leadership and employee creativity. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 1539-1561.
- Dou, D., Devos, G. ve Valcke, M. (2017). The relationships between school autonomy gap, principal leadership, teachers' job satisfaction and organizational commitment. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 959-977.
- Ertürk, R. (2018). Okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışları, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılık algıları arasındaki ilişki. *Eğitimden Kareler içinde* (s. 25-46). EYUDER Yayınları.
- Ertürk, R. (2020). Öğretmen özerkliği: Kavramsal bir inceleme. *IPCEDU 2020 E-Kitabı içinde* (s. 581-591). Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Fackler, S. ve Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185-195.
- Ford, R. C. ve Fottler, M. D. (1995). Empowerment: A matter of degree. *Academy of Management Executive*, 9, 21-28.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Gibson, S. ve Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gül, İ. ve Saraç, G. (2018). Okul müdürlerinin demokratik tutumları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 155-172.
- Gül, Ö. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin özyeterlik inancı ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Hao, P., He, W. ve Long, L. R. (2018). Why and when empowering leadership has different effects on employee work performance: The pivotal roles of passion for work and role breadth self-efficacy. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 25(1), 85-100.
- Harman, H. H. (1967). *Modern factor analysis*. Chicago, IL, USA: University of Chicago Press.
- Hersey, P., Blanchard, K. H. ve Natemeyer, W. E. (1979). Situational leadership, perception, and the impact of power. *Group & Organization Studies*, 4(4), 418-428. doi:10.1177/105960117900400404
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modelling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Huang, J., Wang, Y. ve You, X. (2016). The job demands-resources model and job burnout: The mediating role of personal resources. *Current Psychology*, 35(4), 562-569.
- Husband, R. E. ve Short, P. M. (1994). Interdisciplinary teams lead to greater teacher empowerment. *Middle School Journal*, 26(2), 58-60.
- James, M. ve McCormick, R. (2009). Teachers learning how to learn. *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 973-982.
- Jones, V. F. ve Jones, L. S. (1986). *Comprehensive classroom management*. Boston: Allyn & Bacon.

- Karaca, A. ve Şenel, S. (2022). Duygusal bağlılık ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide örgütsel kimliğin aracı rolü: Devlet okullarında bir alan araştırması. *Journal of Academic Perspective on Social Studies*, 1, 19-42.
- Karadirek, G. (2021). Öğretmenlerde iş stresi ve mesleki tükenmişliğin iş tatmini ve mesleki duygusal bağlılık üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 101-122.
- Karaoğlu, İ. B. (2019). Adaptation of teacher sense of self-efficacy scale short form to Turkish: A study of validity and reliability. *The Journal of Academic Social Science*, 7(99), 123-139. doi:10.29228/Asos.37797
- Karatay, M., Günbey, M. ve Taş, M. (2020). Öğretmen profesyonelliği ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 173-195.
- Kılınç, A. Ç., Bozkurt, E. ve İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(18), 77-98.
- Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Atmaca, T. ve Koşar, M. (2021). Öğretmen mesleki öğrenmesinin yordayıcıları olarak öğretmen öz yeterliği ve bireysel akademik iyimserlik: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 373-394.
- Kim, L. E. ve Burić, I. (2020). Teacher self-efficacy and burnout: Determining the directions of prediction through an autoregressive cross-lagged panel model. *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1661-1676.
- Kim, M. ve Beehr, T. A. (2017). Self-efficacy and psychological ownership mediate the effects of empowering leadership on both good and bad employee behaviors. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 24(4), 466-478.
- Klassen, R. M. ve 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.
- Koçak, S. ve Burgaz, B. (2017). Ortaöğretim kurumlarındaki psikolojik sözleşme üzerinde güçlendirici liderlik davranışlarının rolü. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 351-369.
- Konan, N. ve Çelik, O. T. (2018). Turkish adaptation of the empowering leadership scale for educational organizations: A validity and reliability study. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1043-1054. doi:10.24106/kefdergi.434140
- Konczak, L. J., Stelly, D. J. ve Trusty, M. L. (2000). Defining and measuring empowering leader behaviors: Development of an upward feedback instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 60(2), 301-313.
- Köstekci, E. (2023). *Öğretim liderliği, öğretmen yansıtma davranışı ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Kurtulmuş, M. ve Yiğit, B. (2016). İşe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılma niyetine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 860-871.
- Kutluca, A. Y. (2018). Öğretmen öz-yeterliğinin motivasyon ve epistemolojik ve pedagojik inanç sistemleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(2), 175-192.
- Latham, G. P., Winters, D. C. ve Locke, E. A. (1994). Cognitive and motivational effects of participation: A mediator study. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 49-63.
- Lefstein, A. ve Perath, H. (2014). Empowering teacher voices in an education policy discussion: Paradoxes of representation. *Teaching and Teacher Education*, 38, 33-43.
- Limon, I. (2022). Relationship between empowering leadership and teachers' job performance: Organizational commitment as mediator. *Journal of Theoretical Educational Science*, 15(1), 16-41.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.

- Liu, S. ve Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501-528.
- Locke, E. A. ve Schweiger, D. M. (1979). Participation in decision-making: One more look. *Research in Organizational Behavior*, 1(10), 265-339.
- Lundström, U. (2015). Teacher autonomy in the era of New Public Management. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 73-85.
- Luthans, F., Baack, D. ve Taylor, L. (1987). Organizational commitment: Analysis of antecedents. *Human Relations*, 40(4), 219-235.
- Malinen, O. P. ve Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152.
- Manz, C. ve Sims, H. P. (1987). Leading workers to lead themselves: The external leadership of self-managing work teams. *Administrative Science Quarterly*, 32, 106-128.
- Mehtap, A. (2023). Güçlendirici liderlik ve bilgi paylaşma davranışı ilişkisi: Tokat il milli eğitim müdürlüğü'nde bir inceleme. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 807-824.
- Mercurio, Z. A. (2015). Affective commitment as a core essence of organizational commitment: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 14(4), 389-414.
- Mintzberg, H. (1971). Managerial work: Analysis from observation. *Management Science*, 18(2), 97-110.
- Mojavezi, A. ve Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory & Practice in Language Studies*, 2(3), 483-491.
- Mowday, R. T. (1998). Reflections on the study and relevance of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 8(4), 387-401.
- Mowday, R. T., Steers, R. M. ve Porter, L. W. (1979) The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior* 14(2), 224-247.
- Muthén, L. K. ve Muthén, B. (2017). *Mplus user's guide*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nguyen, D., Pietsch, M. ve Gümüş, S. (2021). Collective teacher innovativeness in 48 countries: Effects of teacher autonomy, collaborative culture and professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 106, 1-13.
- Ninković, S. R. ve Knežević Florić, O. Č. (2018). Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 49-64.
- OECD. (2016). *Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264248601-en
- Okumuş, F., Mete, M., Bakıyev, E. ve Kaçire, İ. (2013). Umutsuzluk, tükenmişlik ve iş memnuniyeti kavramları arasındaki ilişkinin analizi: Eğitim sektöründe bir uygulama. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 191-202.
- Özdemir, M. (2008). Eğitim yönetiminde yerleşme siyasaları. *Amme İdaresi Dergisi*, 41(3), 153-168.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Parker, G. (2015). Teachers' autonomy. *Research in Education*, 93(1), 19-33.
- Pavlou, P. A., Liang, H. ve Xue, Y. (2007). Understanding and mitigating uncertainty in online exchange relationships: A principal-agent perspective. *MIS Quarterly*, 31(1), 105-136.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B. ve Podsakoff, N. P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual Review of Psychology*, 63, 539-569.

- Polat, D. D. ve İskender, M. (2018). Exploring teachers' resilience in relation to job satisfaction, burnout, organizational commitment and perception of organizational climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 5(3), 1-13.
- Porter L. W., Steers R. M., Mowday R. T. ve Boulian P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603-609.
- Preacher, K. J. ve Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879-891.
- Rabindarang, S., Bing, K. W. ve Yin, K. Y. (2014). The impact of demographic factors on organizational commitment in. *Malaysian Journal of Research*, 2(1), 56-61.
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P. ve Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 543-556.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Sağır, M. ve Tutkun, B. (2017). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişki. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 7(2), 44-68.
- Sağnak, M. (2012). The empowering leadership and teachers' innovative behavior: The mediating role of innovation climate. *African Journal of Business Management*, 6(4), 1635-1641.
- Schaufeli, W. B. (2017). Applying the job demands-resources model. *Organizational Dynamics*, 2(46), 120-132.
- Schaufeli, W. B. ve Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G. ve Osborn, R. N. (1994). *Managing organizational behavior* (5. bs.). New York: John Wiley & Sons.
- Schipper, T. M., de Vries, S., Goei, S. L. ve van Veen, K. (2020). Promoting a professional school culture through lesson study? An examination of school culture, school conditions, and teacher self-efficacy. *Professional Development in Education*, 46(1), 112-129.
- Seaton, F. S. (2018). Empowering teachers to implement a growth mindset. *Educational Psychology in Practice*, 34(1), 41-57.
- Shahab, M. A., Sobari, A. ve Udin, U. (2018). Empowering leadership and organizational citizenship behavior: The mediating roles of psychological empowerment and emotional intelligence in medical service industry. *International Journal of Economics and Business Administration*, 6(3), 80-91.
- Sharma, P. N. ve 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. doi:10.1177/1059601115574906
- Sheikh, L. (2017). Antecedents and consequences of organizational commitment of teachers. *Pakistan Economic and Social Review*, 55(2), 391-414.
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625. doi:10.1037/0022-0663.99.3.611
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Sökmen, Y. ve Kılıç, D. (2019). The relationship between primary school teachers' self-efficacy, autonomy, job satisfaction, teacher engagement and burnout: A model development study. *International Journal of Research in Education and Science*, 5(2), 709-721.

- Solinger, O. N., van Olffen, W. ve Roe, R. A. (2008). Beyond the three-component model of organizational commitment. *Journal of Applied Psychology*, 93, 70-83.
- Soylu, S. ve 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.
- Srivastava, A., Bartol, K. M. ve Locke, E. A. (2006). Empowering leadership in management teams: Effects on knowledge sharing, efficacy, and performance. *Academy of Management Journal*, 49(6), 1239-1251.
- Starnes, B. J. ve Truhon, S. A. (2006). *A primer on organizational commitment*. Milwaukee, WI: American Society for Quality, Human Development and Leadership Division.
- Swales, S. (2002). Organizational commitment: A critique of the construct and measures. *International Journal of Management Reviews*, 4(2), 155-178.
- Şener, G. (2018). Türkiye’de yaşanan eğitim sorunlarına güncel bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 187-200.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2003). Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34(34), 300-315.
- Tamghe, C. D. D. K. (2019). Organizational justice and organizational commitment of public secondary school teachers in Cameroon. *Journal of Education and Practice*, 10(36), 157-166.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248. doi:10.3102/00346543068002202
- Tsui, K. T. ve Cheng, Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249-268.
- Uğurlu, C. T. ve Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 434-448.
- Ulaş, J. ve Aksu, M. (2015). Development of teacher autonomy scale for Turkish teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 344-349.
- Utami, P. P., Widiatna, A. D., Ayuningrum, S., Putri, A., Herlyna, H. ve Adisel, A. (2021). Personality: How does it impact teachers’ organizational commitment. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 40(1), 120-132.
- Üstel, Ö. (2022). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F. ve Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualizing and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302-315.
- Weiss, H. M. ve Cropanzano, R. (1996). Affective events theory. *Research in Organizational Behavior*, 18(1), 1-74.
- Wermke, W., Olason Rick, S. ve Salokangas, M. (2019). Decision-making and control: Perceived autonomy of teachers in Germany and Sweden. *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 306-325.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. ve Schaufeli, W. B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 74(3), 235-244. doi:10.1016/j.jvb.2008.11.003
- Yakut Özek, B. ve Büyükgöze, H. (2023). Dağıtımçı liderlik ve iş doyumunu ilişkisinin incelenmesi: Öğretmen özyeterliliği ve işbirliğinin aracı rolleri. *Eğitim ve Bilim*, 48(213), 255-277.

- Yılmaz, İ. A. (2022). *Güçlendirici liderlik davranışı ve psikolojik güçlendirmenin örgütsel bağlılığa etkisi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ. ve Çiçek Sağlam, A. (2018). The relationship between teachers' structural and psychological empowerment and their autonomy. *Journal of Educational Sciences Research*, 8(2), 81-96.
- Yücel, I. ve Bektaş, C. (2012). Job satisfaction, organizational commitment and demographic characteristics among teachers in Turkey: Younger is better?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1598-1608.
- Yulia, H. (2017). Empowering teachers to increase a quality of Indonesian's education. *Jambi-English Language Teaching*, 2(1), 37-48.
- Yusnita, Y., Eriyanti, F., Engkizar, E., Anwar, F., Putri, N. E., Arifin, Z. ve Syafril, S. (2018). The effect of professional education and training for teachers (PLPG) in improving pedagogic competence and teacher performance. *Tadris: Jurnal Keguruan dan Ilmu Tarbiyah*, 3(2), 123-130.
- Zhu, C., Devos, G. ve Li, Y. (2011). Teacher perceptions of school culture and their organizational commitment and well-being in a Chinese school. *Asia Pacific Education Review*, 12, 319-328.