



## Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderliği ile Öğretmenlerin Özyeterliliği ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki

Osman Tayyar Çelik <sup>1</sup>, Necdet Konan <sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırmada, okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ile öğretmenlerin özyeterlilikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Malatya ilinin merkez ilçelerindeki okullarda görev yapan öğretmenler, örneklemini ise veri toplama aracını gönüllü ve yönergeye uygun biçimde yanıtlayan 438 öğretmen oluşturmaktadır. Değişkenler arası ilişkiye yönelik araştırmacılar tarafından denenceler geliştirilmiş, denencelere dayalı olarak geliştirilen model YEM analizi ve aracılık testleri ile incelenmiştir. Sonuçlar, okul müdürlerinin güçlendirici liderliğinin öğretmenlerin özyeterliliğini ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığını, öğretmenlerin özyeterliliklerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir. Bununla birlikte güçlendirici liderliğin öğretmenlerin özyeterliliğindeki varyansın %16'sını açıkladığı tespit edilirken, modelin örgütsel vatandaşlıktaki varyansın %50'sini açıklayabildiği ve güçlendirici liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkide özyeterliliğin kısmi aracılık rolünün olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ile öğretmenlerin özyeterlilik algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiye yönelik denenceler doğrulanmış, denencelere dayalı olarak geliştirilen teorik model gerçek verilerle test edilerek desteklenmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Güçlendirme  
Güçlendirici Liderlik  
Öğretmen Güçlendirme  
Özyeterlilik  
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 19.06.2019  
Kabul Tarihi: 16.11.2020  
Elektronik Yayın Tarihi: 12.12.2020

DOI: 10.15390/EB.2020.8841

<sup>1</sup> İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye, [otayyar44@gmail.com](mailto:otayyar44@gmail.com)

<sup>2</sup> İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, [necdet.konan@inonu.edu.tr](mailto:necdet.konan@inonu.edu.tr)

## Giriş

Öğretmenlerin okul ve öğrenci başarısı için anahtar bir role sahip olduğu alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Ellis, 2012; Mahipalan, Sheena ve Muhammed, 2019; Mansor, Darus ve Dali, 2013). Öğretmenler, kişisel gelişimlerini çok erken bir aşamada teşvik ederek öğrencilerin yaşamlarında çok önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca öğretmen sadece öğrenme çıktıları veya öğrenci başarısı için değil öğrenme sürecini teşvik eden güçlü eğitim kurumları için de çok önemli bir unsurdur. Bununla birlikte okul temelli gelişim ve eğitim reformu konuları gündeme geldiğinde, değişimlerin hayata geçirilmesinde ve hedeflere ulaşılmasında öğretmen güçlendirmeye vurgu yapılmıştır (Bogler ve Somech, 2004; Çelik ve Atik, 2020; Reitzug, 1994; Sağnak, 2012; Short ve Rinehart, 1992). Öğretmenlerin güçlendirilmesine verilen önem, öğretmenlerin uzmanlıklarının ve problem çözme becerilerinin öğrencinin öğrenmesine ve okulun etkinliğine fayda sağlayacağı inancına dayanmaktadır. Öğretmen güçlendirmeyi benimseme konusundaki artan ilgi, araştırmacıları “Öğretmenleri kim, nasıl daha etkili bir şekilde güçlendirecek? Güçlendirmenin bireysel ve örgütsel çıktıları nelerdir?” sorularını araştırmaya yöneltmiştir.

Okul örgütlerinde güçlendirici liderler olarak, öğretmenleri güçlendirmek okul müdürlerinin görevidir (Bogler ve Somech, 2005; Dee, Henkin ve Duemer, 2003; Lee ve Nie, 2014; Vrhovnik, Maric, Znidarsic ve Jordan, 2018). Güçlendirici okul liderlerinin öğretmenlerin örgütsel amaçları başarmaya daha bağlı olmasında ve öğretmenlerin özerklik ve gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasında, bağlamsal koşullar yaratarak öğretmenlerin potansiyellerinin gelişiminde daha etkili olacağı gözlenmiştir (Bass, 1985; Blase ve Blase, 1997; Lee ve Nie, 2013). Blase ve Blase (2001) müdürlerin güçlendirme stratejilerinin öğretmenlerin davranışlarını, düşüncelerini ve tutumlarını önemli ölçüde etkilediğini belirtmiştir. Okul liderlerinin eylemleri, öğretmenlerin mesleki uzmanlıklarını geliştirebilecekleri koşullar, öğretmenler için bir güven ve saygı atmosferi yaratır. Ayrıca okul müdürleri öğretmenlerin kararlarını, risk almalarını ve mesleki gelişimlerini destekleyerek işbirliği ve ortak planlama için öğretmenlere yeterli zaman sağlar (Ellis, 2012).

Yöneticilerin liderlik biçimlerinin olumlu iş çıktıları üzerinde ve çalışan davranışları üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır (Yukl, 2008). Nitekim öğretmenin güçlendirilmesi konusunda artan araştırmalar, okul liderleri tarafından öğretmenlerin güçlendirilmesinin eğitim ortamlarında genellikle olumlu roller oynadığını göstermektedir. Örneğin öğretmen güçlendirmenin okul etkililiği ve öğrenci başarısında (Sweetland ve Hoy, 2000), öğretmenlerin içsel motivasyonlarının artırılmasında (Davis ve Wilson, 2000; İhtiyaroglu, 2017), öğretmenlerin iş doyumunda (Atik ve Çelik, 2020; Yangaiya ve Magaji, 2015), öğretmen tükenmişliğini (Kaya ve Altinkurt, 2018), öğretmen kayıtsızlığını (Kıral, 2015) ve öğretmenlerin örgütten ayrılma isteğini azaltmada (Dee vd., 2003), öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarını arttırmada (Lee ve Nie, 2015), öğretmenlerin mesleki bağlılığı ve örgütsel vatandaşlık davranışları düzeyinde (Bogler ve Somech, 2004; Kıral, 2020) önemli etkiye sahiptir. Ancak çalışan güçlendirmenin paradoksal yönlerinin olduğu (Cheong, Yammarino, Dionne, Spain ve Tsai, 2019), öğretmenleri karar sürecine kattıkça çatışmanın ve iş stresinin artacağı (Short ve Rinehart, 1992) iddia edilmiştir.

Öğretmen güçlendirme, ilgili alanyazına paralel olarak daha çok yapısal ve psikolojik güçlendirme yaklaşımları çerçevesinde ele alınmıştır. Son on yılda yapısal güçlendirmenin bir uzantısı olarak ortaya çıkan önemli bir yaklaşım da güçlendirmeyi bir liderlik uygulaması olarak ele alan güçlendirici liderliktir. Bu kapsamda güçlendirici liderliğin öğretmenler ve okul örgütleri üzerindeki etkisine yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu araştırmada okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ile okul etkililiği ve öğrenci başarısında önemli bir faktör olan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve yine güçlendirmenin bir göstergesi olarak öğretmenlerin özyeterlik algıları arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır.

### ***Kavramsal Çerçeve***

#### ***Güçlendirici Liderlik***

Güçlendirme, çeşitli örgütlerde popüler bir tema haline gelse de genellikle farklı anlamlarda kullanılmıştır. Bunun temel nedeni güçlendirmeye olan farklı bakış açılarıdır. Alanyazında güçlendirmeye yönelik ilk olarak iki teorik yaklaşım ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilki, sosyo-yapısal/yapısal güçlendirme olarak adlandırılan yaklaşımdır. Yapısal güçlendirme çalışanlara birincil iş görevlerini yerine getirme konusunda karar alma yetkisini arttırmak amacıyla hiyerarşide sorumluluk vermeyi ve yetki devrini içeren bir dizi uygulama olarak tanımlanmaktadır (Leach, Wall ve Jackson, 2003). Bu bakış açısına dayalı olarak güçlendirmeyi; Lightfoot (1986), bir bireyin iktidar, özerklik, seçim ve sorumluluk için sahip olduğu fırsatlar olarak tanımlarken, Kim, Beehr ve Prewett (2018) yetki ve sorumluluk vermek, birçok araştırmacı ise karar vermeye katılım ve kritik kararları kontrol etme gücü olarak tanımlamaktadır (Bolin, 1989; Sweetland ve Hoy, 2000; Wall ve Rinehart, 1997; Zembylas ve Papanastasiou, 2005). Yapısal güçlendirme açısından öğretmen güçlendirmeyi, öğretme ve öğrenme koşullarını düzenlemek amacıyla öğretmenlere yetki, güç ve sorumluluk verildiği, öğretmenlerin kararlarda söz sahibi olduğu örgütsel koşullar olarak kavramsallaştırmak mümkündür.

Yapısal güçlendirmenin aksine, psikolojik güçlendirme yaklaşımı, bireylerin güç seviyelerini artırmak için kullanılan yönetsel uygulamalardan ziyade gerçek motivasyona odaklanır. Güçlendirme, burada, çalışanların örgütleriyle ilgili olarak, yönetimin sunduğu güç fırsatlarından çok zihinsel bir durum olarak kavramsallaştırılmıştır (Dee vd., 2003). Bu kapsamda Conger ve Kanungo (1988) güçlenmeyi motivasyonel bir yapı olarak görürken, Thomas ve Velthouse (1990) çalışma ortamı ya da bağlamı tarafından yaratılan bir dizi biliş olduğunu iddia etmiştir. Bu biliş yapısında özellikle çalışanların özyeterlik algılarının artırılmasına vurgu yapılmıştır (Conger ve Kanungo, 1988; Hemric, Eury ve Shellman, 2010; Kaya ve Altınkurt, 2018; Moye, Henkin ve Egle, 2005). Spreitzer (1995) psikolojik güçlendirmeyi aktif iş rolüne yönelimi yansıtan dört bilişsel yapı olarak açıklamıştır. Bunlar; anlam, yeterlik, özerklik ve etkidir. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirmeleri üzerinde duran Short ve Rinehart (1992) ise güçlendirmeyi *karar verme, statü, özerklik, mesleki gelişim, özyeterlik* ve *etki* olmak üzere altı boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırmıştır. *Karar verme* öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren kararlara katılımını ifade ederken; *statü* öğretmenlerin meslektaşlarından saygı ve takdir gördüğünü, desteklendiğini ve diğer öğretmenlerin kendi bilgi ve becerilerinden yararlandığını düşünmesini; *özerklik* öğretmenlerin zamanlama, müfredat da dahil olmak üzere çalışma hayatlarının çeşitli yönleri üzerinde kontrol sahibi olduklarını hissetmelerini; *mesleki gelişim* öğretmenlerin okulun onlara profesyonel olarak büyümeleri ve gelişmeleri, öğrenmeye devam etmeleri ve okuldaki çalışmalarını sırasında becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sağladıkları algısını; *özyeterlik* bireylerin, faaliyet gösterdikleri bir durumu iyileştirmek için bilgi ve beceriye sahip oldukları inancını; *etki* ise öğretmenlerin yapılan çalışmalar, alınan kararlar, öğrenciler ve veliler üzerinde etkili olduğunu düşünmesini ifade etmektedir.

Yapısal güçlendirmenin devamı olarak güçlendirmeye diğer bir yaklaşım da güçlendirici liderliktir. Yapısal güçlendirmede çalışanları güçlendirecek yönetsel ve örgütsel uygulamalar üzerine odaklanılırken, güçlendirici liderlik, yapısal güçlendirmeyi de bir araç olarak kullanarak çalışanları psikolojik olarak güçlendirme ve örgütsel amaçlar doğrultusunda etkilemeyi içermektedir. Güçlendirici liderlik hem yapısal güçlendirmeyi hem de psikolojik güçlendirmeyi birleştiren daha geniş bir kavramdır. Özellikle 2000'li yılların başlarında Kirkman ve Rosen (1999), Arnold, Arad, Rhoades ve Drasgow (2000), Konczak, Stelly ve Trusty (2000), Ahearne, Mathieu ve Rapp (2005) gibi araştırmacılar güçlendirici liderliği kavramsallaştırmaya ve ölçme aracı geliştirmeye odaklanmışlardır. Her ne kadar araştırmacılar güçlendirici liderliği ölçmenin en iyi yolunu belirlemede hemfikir olmasalar da, araştırmacılar temel olarak güçlendirici liderliğin astların güçlenmesini amaçlayan bir dizi lider davranışını kapsadığı konusunda hemfikirdirler (Lee, Willis ve Tian, 2017).

Geleneksel liderlik anlayışında, örgütsel hedefleri gerçekleştirmeye yönelik faaliyetleri hayata geçirme sorumluluğu, örgütün belirlediği liderdedir. Bu sebeple güç, liderde toplanmıştır. Güçlendirici liderlikte ise gücün astlarla paylaşımı, çalışanların iş üzerindeki etkisini ve içsel motivasyonlarını

artırmak söz konusudur. Cheong ve diğerleri (2019) güçlendirici liderliği davranışsal liderlik yaklaşımları içerisinde değerlendirilen, odağında göreve ve ilişkiye yönelik destek olan, özerklik sağlamayı, katılımcı karar vermeyi, idealize edilmiş etkiyi ve etik yönelimi barındıran bir liderlik yaklaşımı olarak değerlendirmektedir. Liu, Lepak, Takeuchi ve Sims (2003) çalışanların öz kontrollerini geliştirmeye ve kendi başlarına hareket etmeye teşvik eden bir liderlik tarzı, Amundsen ve Martinsen (2014) ise genel örgütsel amaç ve stratejilerin sınırları dahilinde çalışanların özerk çalışma yeteneklerini, motivasyonlarını teşvik etmek amacıyla güç paylaşımı, motivasyon desteği ve gelişim desteği aracılığıyla astları etkileme süreci olarak tanımlamaktadır. Tanımlar incelendiğinde özellikle çalışanların özerkliklerini arttırmaya ve bu yolla motivasyonlarını yükseltmeye vurgu yapılmaktadır.

Her ne kadar güçlendirici liderlik, katılımcı liderlik, dönüşümsel liderlik ve lider-üye değişimi gibi diğer olumlu liderlik biçimleriyle kavramsal olarak örtüşse de Amundsen ve Martinsen (2014) Sharma ve Kirkman (2015) gibi yazarlar güçlendirici liderliğin diğer lider davranışlarından farklı yönlerini ortaya koymuştur. Liderliği güçlendirmek katılımcı liderlikten kavramsal olarak daha geniş bir yapıdır, çünkü karar alma sürecine katılımdan daha fazlasını içerir ve kararlara katılım güçlendirici liderliğin bir boyutunu oluşturur (Kim vd., 2018). Dönüşümcü liderler, idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım, bireyselleştirilmiş durumlar ve ilham verici motivasyon davranışlarını astlarına çok fazla kontrol veya güç aktarmadan sergileyebilirler (Sharma ve Kirkman, 2015) ancak güçlendirici liderler gücü kontrol için astlarla paylaşırlar.

Yeni bir liderlik tarzı olması sebebiyle güçlendirici liderliğe ilişkin alanyazında farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Amundsen ve Martinsen (2014) güçlendirici liderliği üç yapı ve yapılar içerisindeki sekiz farklı lider davranışı olarak kavramsallaştırmıştır. Bu yapılar güç paylaşımı, motivasyon desteği ve gelişim desteğidir. Güç paylaşımı, "yetki verme", "koordinasyon ve bilgi paylaşımı" davranışlarını içerirken motivasyon desteği "girişimi teşvik etme", "hedef odağı teşvik etme", "yeterlik için desteği" ve "ilham verici davranışları" içerir. Son olarak gelişim desteği ise "model olma" ve "rehber" davranışlarını içerir. Lee ve Nie (2013) güçlendirici liderliği yetki devri, entelektüel uyarım sağlamak, onaylama ve kabul, bir vizyonu ifade etmek, işbirlikçi ilişkileri teşvik etmek, kişiselleştirilmiş ilgi ve destek sağlama, rol model olma olarak sınıflandırırken Konczak ve diğerleri (2000) yetki verme, sorumluluk, kendi başına karar verme, bilgi paylaşımı, beceri geliştirme ve yenilikçi performans için koçluk etme olarak sınıflandırmıştır. Yetki verme; çalışanların görev alanlarında kendi kararlarını alabilmelerine imkan tanımayı, sorumluluk; yetkilendirilen çalışanların eylemleri konusunda sorumluluk almalarını sağlamayı, kendi başına karar verme; yöneticiler tarafından çalışanların görevleriyle ilgili karar vermelerinin desteklenmesini ve onların cesaretlendirmesini, bilgi paylaşımı; çalışanların performansını arttıracak bilgilerin yöneticiler tarafından paylaşılmasını, beceri geliştirme; yöneticilerin çalışanların mesleki gelişimini desteklemesini ve son olarak yenilikçi performans için koçluk etme; yeni fikir ve uygulamaların teşvik edilmesini ifade etmektedir. Bu çalışmada da Konczak ve diğerleri (2000) tarafından yapılan sınıflandırma temel alınmıştır.

Prawat (1991) okul müdürlerinin güçlendirici davranışlarını destek, olanak sağlama ve kolaylaştırma olarak boyutlandırırken, Reitzug (1994) çalışmasında bu sınıflandırmayı genişletmiştir. Son olarak Blase ve Blase (1997) öğretmenlerin güçlenme duygusunu artıran lider davranışlarını; öğretmenlere güven göstermek, ortak yönetim yapıları geliştirmek, bireysel girdileri teşvik etmek/dinlemek; bireysel öğretmen özerkliğini, yenilikçiliği, yaratıcılığı, risk almayı teşvik etmek, ödül vermek, destek sağlamak, özen, coşku, iyimserlik, dürüstlük, samimiyet olarak ifade etmiştir.

Güçlendirici liderliği farklı yapılar olarak kavramsallaştırma çalışmaları sürmesinin yanında, güçlendirici okul liderlerinin öğretmenlerin psikolojik güçlenmelerini, içsel iş motivasyonlarını, örgütsel bağlılıklarını artırmada önemli bir faktör olduğuna ilişkin görüşler vardır (Konczak vd., 2000; Vrhovnik vd., 2018). Bununla birlikte eğitim örgütlerinde güçlendirici liderliğin etkilerine yönelik kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu kapsamda bu araştırmada, okul müdürlerinin güçlendirici lider davranışlarının öğretmenlerin özyeterlik algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışları (ÖVD) üzerindeki etkisi ele alınmıştır.

### *Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*

Bir öğretmenin etkililiğini belirlemenin bir yolu, öğretmenlerin doğrudan veya dolaylı olarak bir okulun işleyişini etkileyebilecek davranışlarına bakmaktır. Öğretmenler rol davranışlarının yanı sıra, bazen uzun vadede kurum için yararlı olduğunu kanıtlayan kendi takdirine bağlı olarak ek görevlerde bulunurlar. Bu davranışlar, ekstra rol davranışları veya ÖVD olarak adlandırılır. ÖVD, örgütsel davranış alanyazınında geniş biçimde çalışılmış bir yapıdır (Mahipalan vd., 2019). ÖVD'nin öğretim bağlamındaki etkisi çok az araştırılmış olmasına rağmen, öğretmenliğin dünyadaki en büyük mesleklerden biri olduğu düşünüldüğünde önemli bir konudur (Jimmieson, Hannam ve Yeo, 2010).

ÖVD, isteğe bağlı ve resmi olarak ödüllendirilmemiş, ancak bir kuruluşun sosyal ve psikolojik işleyişini ve etkinliğini destekleyen çalışan davranışı olarak tanımlanmaktadır (Organ, 1997). Bu bağlamda örgütsel vatandaşlık davranışı, örgüt içinde sergilenen pozitif bir davranış biçimi olarak nitelendirilmektedir (Altunkurt, Anasız ve Ekinci, 2016). DiPaola ve Tschannen-Moran'a (2001) göre ÖVD okul yöneticilerinin yönetimsel rollerini azaltan okul etkililiğine katkı sağlayan önemli bir faktördür. Okul örgütlerinde ÖVD sergileyen öğretmenler; sınıf materyalleri ile öğrencilere yardımcı olur, sınıfların hazırlanması için meslektaşlarına yardımcı olur, komitelerde görev alır, çalışmalarına katkıda bulunan yeni alanlarda uzmanlık kazanır, daha yüksek veya daha düşük seviyeli öğrenciler için özel ödevler hazırlar, ders dışı etkinliklere gönüllü katılır, iş yükü fazla olan meslektaşlarına yardım eder ve onlarla işbirliği içinde çalışır (Bogler ve Somech, 2004; Demiröz, 2014; DiPaola, Tarter ve Hoy, 2005).

ÖVD'nin sınıflandırılmasıyla ilgili alanyazında farklı boyutlandırmalar öne sürülmüştür. Organ (1988) ÖVD'yi beş faktörlü bir yapı olarak ele alırken, Somech ve Drach-Zahavy (2000) üç boyutlu bir yapı olarak ele almıştır: (a) öğrencilere yönelik ekstra rol davranışı (örneğin, öğrencileri dinlemek için molalarda sınıfta kalmak); (b) takıma karşı ekstra rol davranışı (örneğin, paylaşma ve işbirliğine dayalı davranışlar); (c) okula karşı ekstra rol davranışı (örneğin, okul için sosyal etkinlikler düzenlemek) (Shapira-Lishchinsky ve Tsemach, 2014). Williams ve Anderson (1991) bireye ve örgüte yönelik davranışlar olarak iki faktörlü bir yapı olarak incelerken DiPaola ve Tschannen-Moran (2001) bir okul ortamında bireye dönük ÖVD ile örgüte dönük ÖVD'nin aynı şeyi ifade ettiğini belirtmişler ve ÖVD'yi tek faktörlü bir yapı olarak ele almışlardır. Bu çalışmada Organ'ın (1988) beş faktörlü sınıflandırması temel alınmıştır. Bu faktörler yardımlaşma, nezaket, vicdanlılık, sportmenlik ve sivil erdemdir. Aynı zamanda bu faktörlerden yardımlaşma ve nezaket bireye dönük ÖVD, vicdanlılık, sportmenlik ve sivil erdem ise örgüte dönük ÖVD olarak da değerlendirilmektedir (Jimmieson vd., 2010).

ÖVD ile ilgili eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalarda iş tatmini ve örgütsel bağlılık gibi değişkenler ÖVD'yi etkileyen faktörler olarak ele alınırken (Akar, 2018; Çelik, 2017; Şeşen ve Basım, 2012), öğrenci başarısı ile ÖVD arasında anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir (DiPaola vd., 2005). Bu kapsamda eğitim alanında öğretmenlerin tanımlanmış görevlerini yerine getirmelerinden ziyade ekstra rol davranışlarının daha etkili olduğu düşünülmektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışı olarak ifade edilen ekstra rol davranışlarını arttırmaya yönelik ne tür uygulamalar gerçekleştirileceği ya da bu davranışı sınırlandıran faktörlere yönelik ne tür önlemler alınacağı önemli hale gelmektedir. Bu araştırmanın okul müdürlerinin güçlendirici lider davranışlarının ve öğretmenlerin özyeterlik algılarının ÖVD üzerindeki etkilerini incelemesi açısından alanyazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### *Özyeterlik Algısı*

Özyeterlik, insanların yapacakları şeyler üzerine etkide bulunabileceklerine vurgu yapan sosyal bilişsel teoriye dayanmaktadır. Sosyal bilişsel teoride özyeterlik bireylerin baskın ve belirli bir duruma özgü kapasiteleri hakkındaki inançları (Bandura, 1997; Bogler ve Somech, 2004) olarak ele alınmıştır. Özyeterlik sıklıkla eğitim alanına özgü bir biliş olarak incelenmiştir; nitekim araştırmaların çoğu okul örgütlerinde yapılmıştır.

Öğretmenlerin yeterliği, öğretmenlerin öğrenciler arasında, zor ya da motive olmayanlar bile olsa, öğrencilerin katılımını sağlama ve öğrenmeyi sağlayabilme kabiliyetine olan inancı olarak tanımlanabilir (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy 1998). Skaalvik ve Skaalvik (2007) ise öğretmen özyeterliğini bireysel olarak öğretmenlerin eğitim hedeflerine ulaşmak için gereken faaliyetleri planlama, organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inancı şeklinde tanımlamıştır. Kendini etkili olarak gören ve işle ilgili olumlu deneyimleriyle kendilerini daha iyi hissedenden çalışanların, görevlerinde önemli bir çaba göstermeleri ve rol performansları konusunda başarılı olmaları muhtemeldir. Bu kapsamda özyeterliğin öğretmen etkililiğinde anahtar bir faktör olduğu söylenebilir. Öğretmen özyeterliğinin oynadığı güçlü rol birçok çalışma tarafından vurgulanmıştır. Öğretmen özyeterliği akademik iklimi (Chong, Klassen, Huan, Wong ve Kates, 2010), yenilikçi davranışları (Klaeijnsen, Vermeulen ve Martens, 2018), sosyal girişimciliği (Akar ve Üstüner, 2017), ÖVD'yi (Somech ve Drach-Zahavy, 2000) pozitif yönde etkilerken mesleki tükenmişliği (Skaalvik ve Skaalvik, 2007) negatif yönde etkilemektedir.

Teorik olarak özyeterlik dört temel kaynaktan beslenmektedir. Bunlar; ustalık deneyimleri, dolaylı deneyimler, sözel ikna, psikolojik ve duygusal durumlardır (Bandura, 1997). Bu kaynaklardan ustalık deneyimleri, bireylerin bir göreve ilişkin başarı/başarısızlık deneyimlerini, dolaylı deneyimler; bireyin model aldığı kişilerin istenilen performansa ulaşması sonucu özyeterlik inancındaki artışı ifade etmektedir. Sözel ikna ise diğer bireyler tarafından övgü ve eleştiriler, cesaret verici söylemlerdir. Son olarak yeterlilik ya da yetersizlik işareti olarak yorumlanabilecek kaygı ya da heyecan gibi belirtiler de psikolojik ve duygusal durumlar olarak özyeterlik kaynağı kapsamında değerlendirilmektedir. Bu kaynaklara ilişkin bir değerlendirme yapıldığında öz yeterliğin durağan bir durum değil değişebilen bir biliş durumu olduğu söylenebilir. Bu kapsamda öğretmenlerin özyeterlik algılarını artıracak yollar aramak önemli hale gelmektedir.

### *Değişkenler Arası İlişkiler*

Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerin özyeterlik algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki için teorik bir model ortaya konmuştur (bkz. şekil 1). Bu modeli destekleyen kuramsal açıklamalara ve değişkenler arası ilişkiye yönelik ilgili araştırma sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

#### *Güçlendirici Liderlik ve ÖVD İlişkisi*

Podsakoff, MacKenzie, Paine ve Bachrach (2000) tarafından yapılan sınıflandırmada liderlik ÖVD'nin öncülleri içerisinde yer almaktadır. Liderlerin çalışan özerkliğini artırması, onlara yetki vermesi ve destek sunması ÖVD'lerine katkı sağlayabilir. Bu kapsamda güçlendirilmiş çalışanlar, anlamlı işler gerçekleştirme ve çevrelerini etkileme yeteneklerine inandıklarından, bağımsız çalışma ve resmi iş rollerinin ötesinde uyarlayıcı davranışlar sergileme eğilimindedir (Spreitzer, 1995). Bogler ve Nir'e (2012) göre güçlendirme özerklik yoluyla çalışanların günlük rutin görevlerinin ötesinde daha geniş örgütsel meselelere dahil olmalarını sağlayabilir.

Güçlendirici liderlik ile ÖVD arasındaki ilişki lider-üye etkileşimi veya sosyal mübadele teorisiyle açıklanabilir. Liderler ve astlar arasındaki etkileşimler kurulan bağların niteliğini önemli ölçüde etkileyecektir. Dirks ve Ferrin (2002) liderin güçlendirici davranışlarının, takipçilerine güven ve saygı duyduğunu belirten bir mesaj içerdiğini ileri sürmektedir. Ayrıca güçlendirici liderlerin astlarına yönelik destekleyici davranışları mübadelenin oluşumuna, dolayısıyla çalışanların liderin yetki devretme, bilgi paylaşma, mesleki gelişim olanakları sunma gibi davranışlarına karşılık vermesine sebep olacaktır. Nitekim okul örgütlerinde ve diğer örgütlerde yapılan araştırma sonuçları (Cheasakul ve Varma, 2015; Jada ve Mukhopadhyay, 2018; Raub ve Robert, 2010) bu açıklamaları destekler niteliktedir.

#### *Güçlendirici Liderlik ve Özyeterlik İlişkisi*

Bireyleri güçlendirirken, özyeterlik inançlarını da arttırırsınız (Conger ve Kanungo, 1988). Temel olarak, güçlendirmenin amacı çalışanların becerilerini geliştirmeleri ve öz-yeterliliklerini arttırmak (Thomas ve Velthouse, 1990); bu sayede çalışanların örgüte daha fazla katkı sunmasını sağlamaktır (Iliman Püsküllüoğlu ve Altinkurt, 2017).

Bandura'ya (1997) göre, özyeterlik inancının önemli bir kaynağı da sosyal veya sözel iknadır. Başarılı bir şekilde ikna edenler, insanların yeteneklerine olan inancını arttırırken, aynı zamanda başarının elde edilmesini de sağlar. Diğer yandan olumsuz ikna, inançları düşürme eğiliminde olabilir. Buna göre, bir lider, takipçilerine yönelik güçlendirici davranışlarda bulunursa, takipçiler liderlerinden duygusal destek, teşvik edici sözler ve olumlu ikna etme şeklinde algılanan destekleri nedeniyle, daha üst düzeyde özyeterlik hissedeceklerdir (Cheong vd., 2019). İşyerinde, koçluk ve model olma gibi güçlendirici lider davranışları, astların işlerini yapma yetenekleri konusunda daha güvende hissetmelerini sağlayabilir. Çünkü çalışanlar liderlerin rehberliği ve geri bildirimleriyle, liderleri gözlemleyerek ne kadar etkili performans gösterebileceklerini öğrenebilirler (Kim ve Beehr, 2017). Ayrıca güçlendirici liderliğin bir özelliği olarak çalışanlara yetki devretme ve karar etkilerini genişletme, çalışanların öz saygılarının artmasına ve dolayısıyla yeterlik inançlarına katkı sağlayacaktır.

Psikolojik güçlendirmenin önemli bir boyutu da özyeterlik algısıdır. İlgili araştırmalarda; güçlendirici liderliğin psikolojik güçlendirmeyi (Raub ve Robert, 2010) etkilediği, okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği ile özyeterlik algıları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu (Hipp, 1996) ve güçlendirici liderliğin öğretmenlerin özyeterlik algılarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir.

#### *ÖVD ve Özyeterlik İlişkisi*

Kuramsal olarak özyeterliliği yüksek bireylerin, gerek motivasyon seviyeleri itibariyle gerekse problem çözme yeterlikleri açısından; özyeterliliği düşük olanlardan daha nitelikli davranışlar sergileyecekleri düşünülebilir (Şeşen, 2010). Okulda etkin ve başarılı bir şekilde performans göstermeleri konusunda beklentileri yüksek olan öğretmenler, resmi rollerinin ötesinde ekstra görevler yürütecek, okula ve öğretmenlik mesleğine kendilerini daha fazla adanmış hissedeceklerdir. Çünkü ekstra roller için öz yeterliği yüksek çalışanlar proaktif olarak daha iyi planlama yapabilir ve iş gününü düzenleyebilir (Beauregard, 2012).

Beklenti kuramı çerçevesinde performanslarının çabalarına bağlı olduğuna ve yüksek verimlilikle sonuçlandığına inanan çalışanlar, iş hedeflerine ulaşmak, çok çalışmak için kendi motive olurlar. Özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenler çabalarının performansına dönüşeceği inancını taşırlar ve dolayısıyla ÖVD sergileme olasılıkları daha yüksektir. Somech ve Drach-Zahavy (2000) yapmış oldukları çalışmada özyeterliğin takıma ve örgüte yönelik ÖVD ile ilişkili olduğu ancak öğrenciye yönelik ÖVD ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşırken, Bogler ve Somech (2004) araştırmalarında psikolojik güçlendirmenin alt boyutu olarak özyeterliğin ÖVD ile ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. İlgili araştırmalarda da (Mahipalan vd., 2019; Yücel, Yalçın ve Ay, 2009) öz yeterliğin ÖVD ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

#### *Öz yeterliğin Aracılık Etkisi*

Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel kuramına göre, yeterlik inançları, çabayı, kararlılığı ve azmi etkileyerek becerilerin ya da diğer inançların sonraki performans üzerindeki etkisine aracılık eder. Amundsen ve Martinsen (2014) ise güçlendirici liderliğin takipçilerde güçlenme duygusu doğurması durumunda etkili olabileceğini ileri sürmüştür. Bu kapsamda güçlendirici lider davranışları ile ÖVD arasında dolaylı bir ilişkinin de olacağı, bu ilişkiye güçlendirme davranışlarının yeterlik inançları üzerindeki etkisinin aracılık edeceği söylenebilir.

Ajzen ve Fishbein'in (2005) algı-tutum ve davranış teorisine göre algı, tutum ve davranış arasında güçlü bir bağlantı bulunmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderliğine ilişkin algıları tutumlarının belirleyicisi olurken bu tutumların davranışa da yansımaları olacaktır. Nitekim ilgili diğer araştırmalarda (Lee vd., 2017; Raub ve Robert, 2010) lider davranışları ile ÖVD arasındaki ilişkide özyeterliğin aracılık etkisi olduğu rapor edilmiştir.

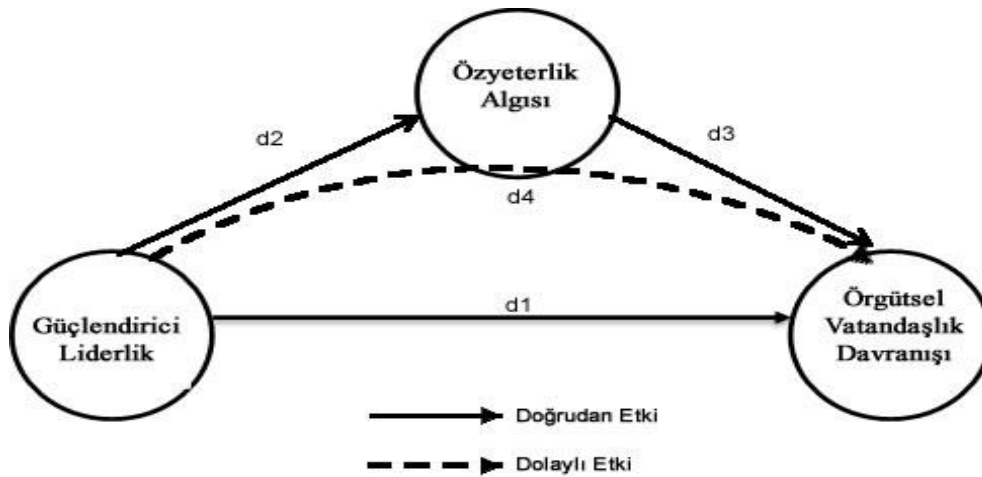
Öğretmen güçlendirme üzerine araştırmaların kaynağı batı toplumu olmakla birlikte araştırmalarda daha çok yapısal ve psikolojik güçlendirme üzerine odaklanılmıştır (Lee ve Nie, 2013). Son yıllarda kavramsallaştırılan bir liderlik biçimi olarak güçlendirici liderlik de batıda ortaya çıkmakla birlikte okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ile diğer örgütsel değişkenler ve bireysel faktörler arasındaki ilişki yeterince araştırılmamıştır. Nitekim Kahraman ve Çelik'in (2020) öğretmen

güçlendirme üzerine Türkiye’de yapılan araştırmaları inceledikleri çalışmada; ilk araştırmaların son on yılda ortaya çıktığı, daha çok yapısal ve psikolojik güçlendirme üzerine araştırmaların yapıldığı belirlenmiş ve güçlendirici liderlik üzerine araştırmalara ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir. Okul müdürlerinin güçlendirici lider davranışları öğretmenlerin tutum ve davranışlarını açıklayabilecek önemli bir değişken olabilir. Bu kapsamda araştırmada okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ile öğretmenlerin özyeterlik algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik ilgili araştırma sonuçları ve teorik açıklamalar dikkate alınarak aşağıdaki denenceler geliştirilmiş ve teorik bir model (bkz. Şekil 1) oluşturularak test edilmiştir.

- d1. Okul müdürlerinin güçlendirici lider davranışları öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını pozitif yönde, anlamlı şekilde yordamaktadır.
- d2. Okul müdürlerinin güçlendirici lider davranışları öğretmenlerin özyeterlik algılarını pozitif yönde, anlamlı şekilde yordamaktadır.
- d3. Öğretmenlerin özyeterlik algıları örgütsel vatandaşlık davranışlarını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
- d4. Okul müdürlerinin güçlendirici lider davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkide öğretmenlerin özyeterlik algılarının aracılık etkisi vardır.

### Yöntem

Okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ile öğretmenlerin özyeterlik algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Bu kapsamda değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik araştırmacılar tarafından denenceler geliştirilmiş ve bir model oluşturulmuştur. Oluşturulan bu model yapısal eşitlik modellemesi (YEM) ile incelenmiştir. YEM analizi ile test edilecek model şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Güçlendirici Liderlik, Özyeterlik Algısı ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişisine Yönelik Model

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Malatya ili merkez ilçelerinde (Battalgazi ve Yeşilyurt) görev yapan öğretmenler oluştururken, örnekleme ise bu evrenden seçkisiz olarak belirlenen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 438 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçek formları, araştırmacılar tarafından beş hafta süreyle evren içerisinde yer alan okullara gidilerek uygulanmıştır. Veriler araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %21’i ilkokul (91), %34’ü ortaokul (149) ve %44’ü lisede (198) görev yaparken; %57’si erkek (250) % 43’ü ise kadındır (188). Öğretmenlerin %32’si 1-10 yıl arası (140), %40’ı 11-20 yıl arası (175) son olarak %28’i 21 yıl ve üzeri (123) hizmet süresine



sahiptir. Eğitim durumlarına göre örneklemde yer alan öğretmenlerin %85'i lisans düzeyinde (372), %15'i ise lisansüstü (66) eğitim düzeyinde öğrenime sahiptir.

### **Veri Toplama Araçları**

Okul müdürlerinin güçlendirici lider davranışlarına ilişkin öğretmen algılarını belirlemek amacıyla Konczak ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilen, Konan ve Çelik (2018) tarafından eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlaması yapılan "Güçlendirici Liderlik Ölçeği", öğretmenlerin özyeterlik inançlarını belirlemek amacıyla Tschannen-Moran ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Son olarak öğretmenlerin ÖVD düzeylerini belirlemek amacıyla Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter (1990) ve Moorman (1991) tarafından geliştirilen Polat (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı" ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada YEM analizi yapılacağından tüm ölçek yapıları tekrar incelenerek doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

*Güçlendirici Liderlik Ölçeği* 17 madde ve üç faktörden oluşmaktadır. Bu faktörlerden yetki devri ve sorumluluk üç maddeden oluşurken, destekleme faktörü 11 maddeden oluşmaktadır. Örnek maddeler yetki devri için (okul müdürüm, işlerin yapılmasını etkileyen konular hakkında kararlar almamda bana güvenir.), sorumluluk için (okul müdürüm, görevlendirildiğim işten beni sorumlu tutar.) destek faktörü için (okul müdürüm, başaramama ihtimalim olsa da yeni fikirleri denemem konusunda beni cesaretlendirir) şeklindedir. Bu araştırma için yapılan DFA sonucunda üç faktörlü yapı için uyum iyiliği değerleri;  $\chi^2/sd = 2.03$ ; RMSEA= .056; GFI=.90; NNFI= .94; CFI= .92; SRMR= .032 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği kapsamında hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları yetki devri, sorumluluk ve destek boyutları için sırasıyla .86, .79, .96 ölçeğin geneli için ise .94 olarak hesaplanmıştır.

*Öğretmen Özyeterlik Ölçeği* 24 madde ve üç faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler; öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimidir. Faktörlerin tümü 8'er maddeden oluşmaktadır. Örnek maddeler; öğrenci katılımını sağlama için (Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?), öğretim stratejileri için (Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?) son olarak sınıf yönetimi için (Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?) şeklindedir. Bu araştırma için yapılan DFA sonucunda üç faktörlü yapı için uyum iyiliği değerleri  $\chi^2/sd = 1.96$ ; RMSEA= .07; GFI=.90; NNFI= .96; CFI=.96; SRMR= .06 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği kapsamında hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutları için sırasıyla .82, .76 ve .89 ölçeğin geneli için ise .85 olarak hesaplanmıştır.

*Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği'nin* orijinali beş boyutlu olup; nezaket, yardımlaşma vicdanlılık, sportmenlik ve sivil erdem alt boyutlarından oluşmaktadır. Polat (2007) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında yardımlaşma ve nezaket boyutları aynı faktör altında birleşmiştir. Bu araştırma için yapılan DFA sonucunda ölçeğin beş faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Uyum iyiliği değerleri  $\chi^2/sd = 2.86$ ; RMSEA= .48; GFI=.90; NNFI= .93; CFI=.93; SRMR= .054 olarak hesaplanmıştır. Örnek maddeler; yardımlaşma boyutu için (İş yükü ağır olan öğretmen arkadaşlarıma yardım ederim), nezaket boyutu için (İşimle ilgili önemli bir adım atmadan önce yöneticilerimi mutlaka bilgilendiririm), vicdanlılık boyutu için (İşime zamanında gelirim), sportmenlik boyutu için (Okulumdaki küçük sorunları büyütebilirim), sivil erdem boyutu için (Okulumuzun imajını güçlendiren tüm etkinliklere gönüllü olarak katılırım) şeklindedir. Ölçeğin güvenilirliği kapsamında hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları nezaket, yardımlaşma vicdanlılık, sportmenlik ve sivil erdem alt boyutları için sırasıyla .92, .86, .75, .84 ve .88 ölçeğin geneli için ise .86 olarak hesaplanmıştır.

### **İşlemler ve Veri Analizi**

Araştırma denencelerini test etmek amacıyla yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır. YEM değişkenler arası ilişkileri tek bir analizle ortaya koymaya olanak tanımaktadır (Balci, 2015). Veri analizine geçmeden kayıp veriler ve uç değerler incelenmiştir. Bu kapsamda z puanı hesaplanmış  $\pm 3$  aralığında olmayan puanlar uç değer (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012) olarak görülmüş ve analizden çıkarılmıştır. Çok değişkenli uç değerler için ise Mahalanobis uzaklıkları incelenmiştir. İki

yordayan değişken için önerilen (Akbulut, 2011) 13.82 değeri referans alınarak bu kritik değerin üzerindeki veriler de analizden çıkarılmıştır. Çok değişkenli bir analiz yöntemi olan YEM'in yapılabilmesi için çok değişkenli normalliğin incelenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda Mardia'nın kritik oran değerinin incelenmesi önerilmektedir (Byrne, 2010). Hesaplama sonucu Mardia katsayısının ise 1.48 olduğu dolayısıyla kritik oran olan 1.96'dan (Bayram, 2016) küçük olduğu belirlenmiştir. Çoklu bağlantı probleminin olup olmadığı Tolerans ve VIF değerlerine bakılarak incelenmiştir. Özyeterlik değişkeni için tolerans ve VIF değeri, sırasıyla (.62; 1.64) örgütsel vatandaşlık davranışı için (.54; 1.42) olarak hesaplanmıştır. YEM analizine geçilmeden ölçüm modeli incelenerek değişkenler arası kovaryansların model için uygun olup olmadığı incelenmiştir. YEM analizi gizil değişkenlerle yapılmıştır. Ölçeklerin alt boyutları toplam puan alınarak gözlenen değişken olarak modele dahil edilebilmektedir (Çokluk vd., 2012). Bu çalışmada her bir ölçeğe ait alt boyutlar toplam puan alınarak modele dahil edilmiş ve gizil değişkenler oluşturulmuştur. Analiz en yüksek olabilirlik yöntemi (Maximum Likelihood) ve aracılık testi için Process makrosu ile bootstrap analizi yapılmıştır. Bootstrap yöntemiyle mevcut veri seti üzerinden daha büyük sayıda örneklem oluşturulabilmektedir (Sacchi, 1998). Örneklem sayısının artırılmasıyla birlikte normal dağılım vb. ön şartları gerektirmeden analizler yapılabilmektedir. Analiz sonucunda alt ve üst güven aralığı sınırları arasında "0" değerinin bulunmaması aracılık etkisinin anlamlılığına işaret etmektedir (Hayes, 2009). Bootstrap analizi 1000 örneklem büyüklüğü belirlenerek yapılmıştır. Ayrıca güçlendirici liderlik ve ÖVD arasında özyeterliğin aracılık rolünün kısmi mi yoksa tam aracılık mı olduğunu karar vermek için Baron ve Kenny'nin (1986) sıklıkla kullanılan dört aşamalı işlem adımları dikkate alınmıştır. Bu işlem adımları; (1) bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi anlamlı olmalı, (2) bağımsız değişkenin aracı değişken üzerindeki etkisi anlamlı olmalı, (3) aracı değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi anlamlı olmalı, (4) aracı değişken nodele eklendiğinde bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi azalmalı veya kaybolmalı. Aracı değişkenin modele eklenmesiyle birlikte bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin anlamsız olması tam aracılık, azalması ise kısmi aracılık olarak yorumlanmaktadır.

## Bulgular

### Betimsel İstatistikler

Betimsel İstatistikler kapsamında araştırma değişkenleri ve alt boyutlarına ilişkin ortalama, standart sapma ve korelasyon değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Ortalama, Standart Sapma ve Değişkenler Arası Korelasyonlar

	$\bar{x}$	Ss	YV	S	D	GL	ÖKS	ÖS	SY	ÖY	Y	N	SP	V	SE	ÖVD
YV	4.09	.75	-													
S	4.07	.72	.42**	-												
D	3.75	.90	.81**	.32*	-											
GL	3.87	.72	.85**	.30**	.77**	-										
ÖKS	3.77	.51	.36**	.16*	.34**	.37**	-									
ÖS	3.97	.48	.33**	.18**	.28**	.32**	.76**	-								
SY	4.01	.71	.39**	.12*	.34**	.37**	.40**	.33**	-							
ÖY	3.92	.44	.37**	.18**	.33**	.37**	.81**	.85**	.37**	-						
Y	4.05	.71	.32**	.10	.24**	.27**	.43**	.39**	.50**	.43**	-					
N	4.23	.56	.41**	.21**	.34**	.39**	.48**	.46**	.44**	.49**	.61**	-				
SP	4.36	.73	.29**	.13	.24**	.26**	.15*	.12	.16*	.16*	.19	.19**	-			
V	4.42	.59	.22**	.32*	.11*	.16*	.24**	.27**	.36**	.26**	.28**	.37**	.23**	-		
SE	4.01	.71	.32**	.11*	.21**	.18*	.32**	.22**	.26**	.34**	.18**	.40**	.19**	.36**	-	
ÖVD	4.21	.44	.49**	.18**	.38**	.43**	.50**	.46**	.74**	.50**	.73**	.75**	.52**	.64**	.41**	-

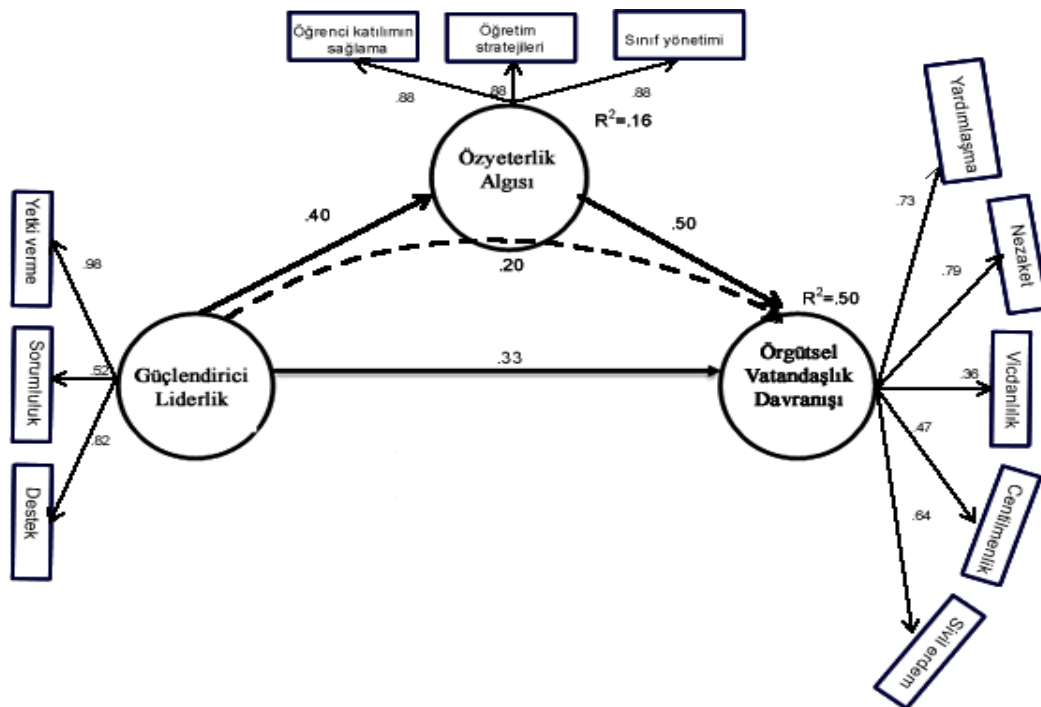
\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ;  $N=438$

YV: Yetki verme; S: Sorumluluk; D: Destek; GL: Güçlendirici liderlik; ÖKS: Öğrenci katılımını sağlama; ÖS: Öğretim stratejileri; SY: Sınıf yönetimi; ÖY: Özyeterlik; Y: Yardımlaşma; N: Nezaket; SP: Sportmenlik; V: Vicdanlılık; SE: Sivil erdem; ÖVD: Örgütsel vatandaşlık davranışı

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin okul müdürlerinin güçlendirici liderliğine ilişkin algılarının ( $\bar{x}=3.87$ ), özyeterlik algılarının ( $\bar{x}=3.92$ ) ve örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerinin ( $\bar{x}=4.21$ ) yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Değişkenlere arası ilişkiler incelendiğinde okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ile öğretmenlerin özyeterlik algıları ( $r=.37$ ;  $p<.01$ ) ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında ( $r=.43$ ;  $p<.01$ ); öğretmenlerin özyeterlik algıları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında ( $r=.50$ ;  $p<.01$ ) pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

### Denencelerin Test Edilmesi

Denenceler YEM analizi ile test edilmiştir. YEM analizi için Anderson ve Gerbing (1988) tarafından önerilen iki adımlı analiz stratejisi benimsenmiştir. Bu kapsamda öncelikle ölçüm modeli test edilmiş değişkenler arası kovaryans ilişkilerinin yeterli olduğu, verilerin tek kaynaktan toplanması sebebiyle ortak yöntem hatasının olmadığı belirlenmiştir. İkinci adımda yapılan YEM analizi sonucu elde edilen yol diyagramı, yol katsayıları ve  $R^2$  (determinasyon katsayısı) değerleri Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Güçlendirici Liderlik, Özyeterlik Algısı ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişisine Yönelik Model

Yapısal modelin doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemede kriter olarak uyum iyiliği değerleri kullanılmaktadır (Byrne, 2010) bu kapsamda modele ilişkin uyum iyiliği değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Model Karşılaştırma Analizine İlişkin sonuçlar

$\chi^2/Sd$	TLI(NNFI)	CFI	GFI	RMSEA	SRMR
70.603/41=1.72	.96	.97	.95	.055	.057

Uyum iyiliği değerleri incelendiğinde, alan yazınında belirtilen sınır değerlere göre (Harrington, 2009; Schumacker ve Lomax, 2004) uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu, dolayısıyla modelin doğrulandığı söylenebilir.

Yapılan analizler sonucunda güçlendirici liderliğin örgütsel vatandaşlık davranışını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı ( $\beta = .33$ ,  $t=4.783$ ,  $p < .01$ ), güçlendirici liderliğin özyeterliği pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı ( $\beta = .40$ ,  $t=5.971$ ,  $p < .01$ ) aynı zamanda güçlendirici liderliğin

özyeterlikteki varyansın yaklaşık %16'sını açıkladığı belirlenmiştir. Modelde özyeterlik ÖVD ilişkisi incelendiğinde özyeterliğin de ÖVD'yi pozitif yönde anlamlı bir şekilde ( $\beta = .50, t=6.590, p < .01$ ) yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca ÖVD'deki toplam varyansın yaklaşık %50'si model ile açıklanabilmektedir. Tüm bu sonuçlar değerlendirildiğinde araştırmanın d1, d2 ve d3 denencelerinin doğrulandığı söylenebilir.

#### *Aracılık Etkisi*

Özyeterliğin güçlendirici liderlik ve ÖVD ilişkisinde aracılık etkisini belirlemek amacıyla process makrosuyla bootstrap analizi yapılmıştır. Etki büyüklüklerini değerlendirmek amacıyla Kline'nun (2013) .50 üstü geniş etki, .30-.50 arası orta ve .10-.30 arası küçük etki büyüklüğü sınıflandırması temel alınmıştır. Bootstrap analizi 1000 örneklem büyüklüğü temel alınarak %95 güven aralığında yapılmış, sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Aracılık Etkisine İlişkin %95 Güven Aralığında Bootstrap Analizi Sonuçları

			Doğrudan Etki		Dolaylı Etki	
Bağımsız Değişken	Aracı Değişken	Bağımlı Değişken	B(p)	SH	%95 Güven Aralığı	B
Güçlendirici Liderlik	Özyeterlik	ÖVD	.20 (.00)	.029	(.09, .20)	.14

Tablo 3 incelendiğinde güçlendirici liderliğin ÖVD üzerinde (doğrudan etki=.20, p=.00) doğrudan etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu etki büyüklüğü orta düzeye yakın bir etki büyüklüğü olarak ifade edilebilir. Güçlendirici liderliğin dolaylı etkisi ise .14 düzeyinde olup %95 güven aralığında alt limitin .09 üst limitin ise .20 olduğu tespit edilmiştir. Dolaylı etkinin anlamlılığı güven aralığı değerlerine göre belirlenmektedir. Bootstrap alt ve üst güven aralığı değerlerinin her ikisinin de sıfırın altında veya üstünde olması dolaylı etkinin anlamlılığına işaret etmektedir (Preacher ve Hayes, 2008). Aralıklar incelendiğinde güven aralığı değerlerinin sıfırın üstünde olduğu görülmektedir. Sonuç olarak dolaylı etkinin anlamlı olduğu söylenebilir. Ayrıca Kline'in (2013) etki büyüklüğü sınıflandırmasına göre güçlendirici liderliğin ÖVD üzerindeki dolaylı etkisinin küçük etki büyüklüğü olduğu söylenebilir. Dolaylı etki aracılık etkisi olarak da (Kline, 2013) yorumlanmaktadır. Özyeterliğin aracılık rolünün kısmi mi yoksa tam mı olduğunu belirlemek amacıyla Baron ve Kenny'nin (1986) işlem adımları takip edilmiştir. Bu kapsamda özyeterlik modele dâhil edilmeden önce güçlendirici liderliğin ÖVD üzerindeki etkisi ( $\beta = .38, t=5.213, p < .01$ ) anlamlıyken özyeterliğin modele eklenmesi ile birlikte anlamlılık devam etmekle birlikte etki azalmıştır ( $\beta = .33, t=4.783, p < .01$ ), Yapılan aracılık testi sonuçlarına göre güçlendirici liderlik ile ÖVD arasındaki ilişkide özyeterliğin kısmi aracılık rolüne sahip olduğu belirlenmiş dolayısıyla araştırmanın dördüncü denencesi de doğrulanmıştır.

### **Tartışma ve Sonuç**

Okul örgütlerinin istenen amaçlar doğrultusunda faaliyet göstermesinde okul müdürlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Resmi görev tanımlarının yanında okul müdürlerinden bir lider olmaları, lider olarak okula ve öğretmenlere yön vermeleri aynı zamanda takipçileri olan öğretmenleri amaçlar doğrultusunda etkilemeleri beklenmektedir. Liderlik tarzlarının farklılaşmasında astları etkileme yöntemi belirleyici olabilmektedir. Bazı okul müdürleri güç ve otorite ile bazıları amaçlar doğrultusunda güdeleme ile bazıları ise aldatmayı veya korkutmayı kullanarak öğretmenleri etkilemeye çalışırlar. Yeni bir liderlik tarzı olarak son yıllarda kavramsallaştırılmaya çalışılan güçlendirici liderlik ise diğer liderlik tarzından farklı olarak gücü dağıtarak astları etkilemeyi, astların kararlar üzerinde söz sahibi olmasını, özerkliği ve kişisel gelişimi desteklemeyi içermektedir. Okul örgütlerinde çalışanların psikolojik güçlendirilmeleri üzerine ve bazı güçlendirme uygulamaları üzerine çalışmalar olsa da güçlendirici liderliğin etkilerine yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu kapsamda araştırmada, okul müdürlerinin güçlendirici lider davranışları ile öğretmenlerin özyeterlik algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırmacılar tarafından kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırma sonuçları değerlendirilerek dört denence geliştirilmiş ve test edilmiştir. Analizler sonucunda dört denence de doğrulanmıştır.

Araştırmanın birinci denencesi “Okul müdürlerinin güçlendirici lider davranışları öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını pozitif yönde, anlamlı şekilde yordamaktadır.” şeklinde kurulmuştur. Yapılan analizler sonucunda okul müdürlerinin güçlendirici lider davranışlarının öğretmenlerin ÖVD’leri üzerinde pozitif yönde anlamlı etkiye sahip olduğu belirlenmiş, dolayısıyla araştırmanın birinci denencesi doğrulanmıştır. Güçlendirme üzerine yapılan araştırmalarda genellikle güçlendirici liderliğin pozitif etkilerine odaklanılmıştır. Bu kapsamda farklı örgütlerde ve eğitim örgütlerinde güçlendirici liderliğin ÖVD üzerine etkisini konu edinen araştırma sonuçları (Cheasakul ve Varma, 2015; Jada ve Mukhopadhyay, 2018; Kim vd., 2018; Runhaar, Konermann ve Sanders, 2013) bulgularımızı destekler niteliktedir. Temel olarak güçlendirme, işi yapan çalışanların uzmanlık bilgisini arttırmasını, fırsatları görmesini, gerekli kararları vermesini ve işe karşı tutumunu değiştirmesini diğer bir deyişle işin sahibi haline gelmesini ifade etmektedir (Doğan, 2006). Güçlendirici liderler takipçilerini güçlendirirken farklı stratejiler kullanırlar. Yetkilendirme, sorumluluk verme, bilgi verme, problem çözmeyi ve mesleki gelişimi teşvik bunlardan bazılarıdır. Bu tür stratejileri kullanarak astlara destek olmak liderler ile üyeler arasındaki ilişkilerin niteliğine, örgüt ve birey arasındaki bağlara da katkı sağlayacaktır. Liderin bu tür stratejileri kullanması ve astlarına işlerini yapmalarını kolaylaştırıcı olanaklar sunması sosyal mübadeleyi sağlayacaktır. DiPaola ve diğerlerine (2005) göre okul müdürlerinin öğretmenleri destekleyen bu tür davranışları, öğretmenin mesleki hedefleri ile okulun hedefleri arasında örtüşmeyi sağlar; bu sayede bir öğretmenin istediği ile zaman içinde örgütü geliştirecek olan okulun ihtiyaç duyduğu şey arasında senkronizasyon olur. Böylece güçlendirilmiş öğretmenler, kişisel veya mesleki ortamlarının koşullarını iyileştirmek için karşılıksız olarak yardım edebilirler. Balkar (2015) tarafından yapılan araştırmada güçlendirme kültürünün bulunduğu okullarda güven duygusunun olduğu, karara katılım, özgürlük, esneklik, mesleki gelişim olanaklarının bulunduğu tespit edilirken bu tür kültürlerin iş tatmini, öğretmen etkililiği, artan performans, içsel motivasyon mesleki gelişim gibi olumlu yansımalarının olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleği diğer mesleklere göre doğası gereği daha özerk bir uygulama alanını içermektedir. Öğretmenlere öğretimi planlama, sınıf etkinliklerini ve ders dışı aktiviteleri düzenleme ve örgüt yapısı içerisinde çeşitli güç ve gelişim fırsatları sunma, güçlenmelerine ve özerk bir şekilde ekstra rol davranışlarına olanak sağlayabilir.

Araştırmanın ikinci denencesi “Okul müdürlerinin güçlendirici lider davranışları öğretmenlerin özyeterlik algılarını pozitif yönde, anlamlı şekilde yordamaktadır.” şeklinde kurulmuştur. Yapılan analizler sonucunda okul müdürlerinin güçlendirici liderliğinin öğretmenlerin özyeterlik algılarını pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı belirlenmiş, dolayısıyla araştırmanın ikinci denencesi doğrulanmıştır. Birçok araştırmacı (Conger ve Kanungo, 1988; Hemric vd., 2010; Spreitzer, 1995) güçlendirmeyi bireylerin özyeterlik kapasitelerindeki artış olarak ele almaktadır. Bu yaklaşım çerçevesinde liderlerin önemli bir görevi de çalışanların özsaygılarını ve yeterlik algılarını arttırmaktır. Nitekim Thomas ve Velthouse’a (1990)’a göre liderin olumlu bir iş çevresi yaratmada, çalışanları motive etmede ve özyeterliklerini arttırmada önemli bir etkisi vardır. Güçlendirici liderliğin özyeterlik üzerindeki etkisini özyeterliğin kaynakları açısından açıklamak mümkündür. Bandura’ya (1997) göre özyeterliğin en önemli kaynağı ustalık deneyimliyken diğer önemli bir kaynak da sözel iknadır. Bu kapsamda güçlendirici liderlerin başarı fırsatları sunarak çalışanların gerçek deneyimler yaşamasına olanak sağlayacağı söylenebilir. Diğer taraftan güçlendirici liderler koçluk yaparak çalışanları sözel olarak motive ederken, yetki devrederek, sorumluluk ve karar alma fırsatı vererek astların yeteneklerine güvendiği mesajını vermektedir. Liderlerin bu tür kendi kendine liderliği teşvik ederek başkalarını güçlendirmeye odaklanması astlarda pozitif duygusal durumlar yaratabilir. Araştırma sonuçları (Cheong vd., 2019; Edwards, Green ve Lyons, 2002; Ilıman Püsküllüoğlu ve Altınkurt, 2017) da bu yargıyı ve araştırma bulgumuzu desteklemektedir. Özyeterlik, görevlerin gereğini yerine getirebilmek ve istenen sonuçları elde etmek için sahip olunan gerekli bilgi ve becerilere ilişkin inançları temsil etmektedir. Algılar bireylerin inançlarının önemli bir belirleyicisidir. Okul müdürlerinin sunmuş olduğu güç fırsatlarının öğretmenlerin özyeterliklerini arttırmak için hem duygusal bir kaynak hem de gerçek bir deneyim olacağı söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü denencesi “öğretmenlerin özyeterlik algıları örgütsel vatandaşlık davranışlarını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordamaktadır.” şeklinde kurulmuştur. Yapılan

analizler sonucunda öğretmenlerin özyeterlik algılarının ÖVD'lerini pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiş ve dolayısıyla araştırmanın üçüncü denencesi de doğrulanmıştır. Özyeterlik öğretmenler üzerinde en sık araştırılan konulardan birisidir. Bunun en önemli sebebi özyeterliğin öğretmenlerin örgüte ve bireye olan katkılarıdır. Araştırmaların birçoğunda farklı düzeyde de olsa öğretmenlerin özyeterliklerinin ÖVD'lerini önemli ölçüde etkilediği rapor edilmiştir (Bogler ve Somech, 2004; Mahipalan vd., 2019; Somech ve Drach-Zahavy, 2000). Zorlu ekstra rol davranışları, bireylerin çalışma rollerine karşı aktif bir yönelim benimsemelerini gerektirir ve böyle aktif bir yönelim, kendilerini psikolojik olarak güçlenmiş hisseden çalışanların özelliğidir (Raub ve Robert, 2010). Spreitzer'e (1995) göre özyeterlik algıları yüksek çalışanların görev sorumluluklarını proaktif bir şekilde yerine getirme olasılığı yüksektir. Benzer şekilde Beauregard'a (2012) göre de öz yeterliliği yüksek bireylerin, işle ilgili sorunları olan iş arkadaşlarına yardım etmek için gönüllü olmaları veya gönüllü toplantılara katılmaları daha muhtemeldir. Özyeterlik ile ÖVD ilişkisini iki bakış açısı ile ele almak mümkündür. Birincisi beklenti teorisi diğeri ise algı, tutum ve davranış ilişkisidir. Özyeterlik, bireylerin sorunların üstesinden gelmek ve bir görevi başarmak için kapasitesine inancını ifade etmektedir. Özyeterliği yüksek bireyler çabalarının genellikle performansa neden olacağını düşündüklerinden başarı motivasyonları daha yüksektir. Özyeterliği yüksek bireyler ekstra görevler üstlenerek bunları da başarıya eğilimindedirler. Tutumlar ve inançlar davranışlarımızın önemli belirleyicileridir (Güney, 2011). Bu kapsamda özyeterlik inancı yüksek öğretmenlerin rol ötesi davranışlar sergilemelerinin daha olası olduğu söylenebilir. Nitekim Tschannen-Moran ve diğerleri (1998) özyeterlik inançlarına bağlı olarak, öğretmenlerin öğretime harcadıkları çabanın, hedeflerinin ve istek düzeylerinin değiştiğini bildirmiştir.

Son olarak araştırmanın dördüncü denencesi "Okul müdürlerinin güçlendirici lider davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkide öğretmenlerin özyeterlik algılarının aracılık etkisi vardır." şeklinde kurulmuştur. Yapılan analizler sonucunda güçlendirici liderliğin dolaylı etkileri anlamlı bulunmuş ve dolayısıyla araştırmanın dördüncü denencesi de doğrulanmıştır. Son yıllardaki çalışmalarda (Amundsen ve Martinsen, 2015; Iliman Püsküllüoğlu ve Altinkurt, 2017; Raub ve Robert, 2010) liderin güçlendirme davranışları/yapısal güçlendirme ile psikolojik güçlendirme yaklaşımları birlikte ele alınmaya başlanmıştır. Araştırmamızdaki temel yaklaşım da bu yöndedir. Çünkü her ne kadar lider çalışanlara yönelik güçlendirici uygulamaları hayata geçirse de bu, çalışanların güçlenme algılarını garanti etmeyecektir ya da herkeste aynı etkiyi yapmayacaktır. Dolayısıyla güçlendirici liderliğin ÖVD üzerindeki etkisinde özyeterlik algısındaki artış önemli bir faktördür. Nitekim Wong ve Laschinger (2012) liderliğin örgütsel ve bireysel performans üzerinde etkisinin dolaylı olduğu görüşünü savunmaktadır. Bu kapsamda okul müdürlerinin güçlendirici lider davranışları öğretmenlerin özyeterlik algılarını artırdığında ÖVD için daha etkili olacağı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle güçlendirici liderlik ve özyeterlik, ÖVD'nin ilişkili iki kaynağını oluşturmaktadır. Okul müdürlerinin güçlendirici lider davranışları öğretmenlerin özyeterliğini artırdığı gibi özyeterliği yüksek öğretmenlerin ÖVD'leri için fırsatlar ve araçlar sunmaktadır.

Araştırma sonuçları göstermektedir ki okul müdürlerinin güçlendirici lider davranışları öğretmenlerin hem özyeterlik algılarında hem de ÖVD'leri üzerinde anlamlı etkiye sahiptir. Ayrıca okul müdürlerinin güçlendirici lider davranışları öğretmenlerin özyeterlik algıları üzerinden de ÖVD'lerini etkilemektedir. Bu kapsamda öğretmenleri güçlendirmek isteyen yöneticiler, öğretmenlere yetki devrederek, sorumluluk vererek, öğretmenleri karar vermeye yönlendirerek ve mesleki gelişim olanakları sunarak öğretmenlerin okula ve öğrenciye katkılarını artırabilirler. Öğrencilerle en yakından iletişim halinde bulunan öğretmenlerin karar vermede söz sahibi olması daha etkili sonuçların alınmasına katkı sağlayabilir (Dee vd., 2003). Ancak Spreitzer (1995), güçlendirmenin bağlama özgü olduğunu ifade etmiştir. Bir çalışma ortamında güçlenen bireyler bir başkasında mutlaka güçlenmiş hissetmeyebilir. Ya da okul müdürlerinin güçlendirme davranışları her öğretmende güçlenme duygusu oluşturmayabilir. Bu durum, okul liderlerinin öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu alanları dikkate almasını ve öğretmenlere göre farklı güçlendirme stratejileri uygulamasını gerekli kılmaktadır. Short (1992) ise öğretmenlik mesleğinin tarihten gelen veya bürokratik yönünden kaynaklı zorluklarına dikkat

çekmiştir. Hiyerarşik örgüt yapıları okul yöneticilerinin yetki devretme ve sorumluluk verme gibi güçlendirme uygulamalarını sınırlandırmaktadır.

Güçlendirici liderlik öğretmen özerkliğini destekleyen bir liderlik yaklaşımıdır. Öğretmen niteliğini etkileyen öğretmen özerkliğinin (Kılınç, Bozkurt ve İlhan, 2018) ve öğretmenlerin güçlendirilmesinin önünde birtakım engeller bulunmaktadır. Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde bunların başında eğitim sisteminin aşırı merkezileşmesi gelmektedir. Bu durum okul müdürlerinin de bürokratik yönetim anlayışı benimsemelerine ve katı normlara bağlı kalmalarına sebep olmaktadır. Böylece okul müdürleri yasal sorumluluklarına öncelik vermekte (Aslanargun ve Bozkurt, 2012) öğretmenleri güçlendirmek için inisiyatif alamamaktadır. Aşırı merkezileşme ve bürokratik yapı okul müdürleri için liderliğin önünde engeldir (Buluç, 2009). Güçlendirici liderlik öğretmenlere bazı yetkilerin devredilebilmesini gerektirmektedir. Fakat mevcut mevzuat okul müdürlerinin yetki devrini sınırlandırmaktadır. Öğretmen güçlendirmenin önündeki diğer bir engel okul müdürlerinin yeterlikleridir. Günümüzde okul müdürlerinden beklenen karar verme, planlama, örgütlenme gibi geleneksel yönetim süreçlerini işletmek değil liderlik davranışlarıdır (Aslanargun ve Bozkurt, 2012). Çağdaş yönetim anlayışında okul müdürlerinin gerçekleştirmesi gereken rollerin başında öğretim liderliği, vizyoner liderlik (Gündüz ve Balyer, 2013), öğretimsel liderlik (Sağır, 2015), öğrenen liderlik (Konan ve Kış, 2015), paylaşılan liderlik (Aslan ve Ağıroğlu Bakır, 2015), etik liderlik (Uğurlu, 2015) güçlendirici liderlik gelmekle birlikte Türkiye’de bu rolleri gerçekleştirebilecek okul müdürlerinin yetiştirilmesi, seçimi ve atanmasıyla ilgili tartışmalar bulunmaktadır (Konan, Çelik ve Çetin, 2018). Okul müdürlerinin yetkiden fazla sorumluluk sahibi olmaları (Keser ve Gedikoğlu, 2008), okulların bütçe ve kaynak yetersizliği (Akın, 2014) öğretmen güçlendirmenin önünde diğer engeller olarak sıralanabilir. Nitekim öğretmen güçlendirmede mesleki gelişim için kaynaklara ve okul müdürlerinin yetki devri gibi çeşitli yasal olanaklara sahip olması gerekmektedir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak okul müdürlerinin öğretmenleri güçlendirmeye yönelik davranışlarının öğretmenlerin olumlu inançlar geliştirmelerine ve okulun amaçlarına katkı sağlayacak davranışlar sergilemelerine kaynaklık edeceği söylenebilir. Ancak mevzuat ve kaynak açısından okul müdürleri yeterli fırsata sahip değildir. Dolayısıyla okul müdürlerinin öğretmenleri güçlendirecek yapılar oluşturabilmesi için çeşitli yetkiye ve kaynaklara ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Bu kapsamda mevzuatta okul müdürlerinin yetki ve sorumluluklarıyla ilgili yapılacak düzenlemeler okullarda güçlendirici liderlik uygulamalarını destekleyebilir. Güçlendirici bir tutum ve davranış oluşturma, geliştirme ve sergileme, ancak yetkin ve yeterli kişilerce olanaklıdır. Okul müdürlüğünün uzmanlık gerektiren bir meslek olduğu kabul edilerek, bu konuma atanmada gerekli yeterliklere sahip kişilerin liyakat esasına dayalı olarak, saydam biçimde seçilip atanması ve görev güvencesinin sağlanması, okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarını göstermelerine katkı sağlayacaktır. Mevcut okul müdürlerinin de genelde liderlik özelde ise güçlendirici liderlik yeterliliklerinin geliştirilmesine, farkındalıklarının artırılmasına dönük hizmet içi etkinliklere katılması özendirilip desteklenebilir. Öğretmen özyeterliliğinin önemli kaynaklarından biri bireysel deneyimler olduğundan okul müdürlerinin güçlendirici lider davranışları sergilemeleri öğretmen özyeterliliğini artırmaya ve dolayısıyla ÖVD’ye katkı sağlayabilir.

Bu araştırma güçlendirici liderliğin okullarda olumlu örgütsel davranışı desteklediğine ilişkin kanıtlar sunmaktadır. Bu kanıtlardan yola çıkarak yeni bir liderlik yaklaşımı olan güçlendirici liderliğin okul örgütleri, öğretmen etkililiği ve öğrenci başarısı ile örgütsel huzur ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerine yönelik araştırmalar yapılabilir. Üst düzeyde güçlendirici liderlik tutum ve davranışları sergilediği belirlenen müdürler ve bunların görev yaptıkları okulların bileşenleri ile okul müdürünün bu yaklaşımlarının etkileri konusunda daha derinlemesine bilgiler elde edilmesine olanak sağlayacak nitel araştırmalar yapılabilir. Böylece güçlendirici liderliğin okul bileşenleri üzerindeki etkileri de belirlenerek alanyazına katkı sağlanmış, güçlendirici liderliğin kuramsal dayanakları zenginleştirilmiş olabilir.

## Kaynakça

- 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 behavior on customer satisfaction and performance. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 945.
- Ajzen, I. ve Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. D. Albarracin, B. T. Johnson ve M. P. Zanna (Ed.), *The handbook of attitudes* içinde (s. 173-221). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Akar, H. (2018). The relationships between quality of work life, school alienation, burnout, affective commitment and organizational citizenship: A study on teachers. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 169-180.
- Akar, H. ve Üstüner, M. (2017). Mediation role of self-efficacy perceptions in the relationship between emotional intelligence levels and social entrepreneurship traits of pre-service teachers. *Journal of Education and Future*, 12, 95-115.
- Akbulut, Y. (2011). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akın, U. (2014). Okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 125-149.
- Altınkurt, Y., Anasız, B. T. ve Ekinci, C. E. (2016). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 79-96.
- Amundsen, S. ve Martinsen, Ø. L. (2014). Empowering leadership: Construct clarification, conceptualization, and validation of a new scale. *The Leadership Quarterly*, 25(3), 487-511.
- Amundsen, S. ve Martinsen, Ø. L. (2015). Linking empowering leadership to job satisfaction, work effort, and creativity: The role of self-leadership and psychological empowerment. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 22(3), 304-323.
- Arnold, J. A., Arad, S., Rhoades, J. A. ve Drasgow, F. (2000). The empowering leadership questionnaire: The construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of Organizational Behavior*, 21(3), 249-269.
- Aslan, M. ve Ağiroğlu Bakır, A. (2015). Paylaşılan liderlik. N. Konan (Ed.), *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları* içinde (1. cilt, s. 181-200). Ankara: Pegem Akademi.
- Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 349-368.
- Atik, S. ve Çelik, O. T. (2020). An investigation of the relationship between school principals' empowering leadership style and teachers' job satisfaction: The role of trust and psychological empowerment. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(3), 177-193.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balkar, B. (2015). Defining an empowering school culture (ESC): Teacher perceptions. *Issues in Educational Research*, 25(3), 205-225.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Macmillan.
- Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Collier Macmillan.
- Bayram, N. (2016). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Beauregard, A. T. (2012). Perfectionism, self-efficacy and OCB: The moderating role of gender. *Personnel Review*, 41(5), 590-608.



- Blase, J. ve Blase, J. (1997). The micropolitical orientation of facilitative school principals and its effects on teachers' sense of empowerment. *Journal of Educational Administration*, 35(2), 138-164.
- Blase, J. ve Blase, J. (2001). *Empowering teachers: What successful principals do?*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Bogler, R. ve Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it?. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287-306.
- 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.
- Bogler, R. ve Somech, A. (2005). Organizational citizenship behavior in school: how does it relate to participation in decision making?. *Journal of Educational Administration*, 43(5), 420-438.
- Bolin, F. S. (1989). Empowering leadership. *Teachers College Record*, 91(1), 81-96.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS*. New York: Routledge/Taylor and Francis Group.
- Cheasakul, U. ve Varma, P. (2015, Ocak). *The nfluence of passion and empowerment on organizational citizenship behavior of teachers in assumption university mediated by organizational commitment*. XIV International Business and Economy Conference (IBEC) etkinliğinde sunulmuş bildiri, Bangkok, Thailand.
- Cheong, M., Yammarino, F. J., Dionne, S. D., Spain, S. M. ve Tsai, C. Y. (2019). A review of the effectiveness of empowering leadership. *The Leadership Quarterly*, 30(1), 34-58.
- Chong, W. H., Klassen, R. M., Huan, V. S., Wong, I. ve Kates, A. D. (2010). The relationships among school types, teacher efficacy beliefs, and academic climate: Perspective from Asian middle schools. *The Journal of Educational Research*, 103(3), 183-190.
- Conger, J. A. ve Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30(137), 74-81.
- Çelik, O. T. (2017). *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel politika algılarıyla örgütsel bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin analizi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Çelik, O. T. ve Atik, S. (2020). Preparing teachers to change: the effect of psychological empowerment on being ready for individual change. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 49(1), 73-97.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Davis, J. ve Wilson, S. M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The Clearing House*, 73(6), 349-353.
- Dee, J. R., Henkin, A. B. ve Duemer, L. (2003). Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 257-277.
- Demiröz, S. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel imaj algıları ve öğrenci başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dipaola, M. ve Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11(5), 424-447.
- DiPaola, M. F., Tarter, C. J. ve Hoy, W. K. (2005). Measuring organizational citizenship in schools: The OCB scale. *Educational Leadership and Reform*, 4(2), 319-341.

- Dirks, K. T. ve Ferrin, D. L. (2002). Trust in leadership: Meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 611-628.
- Doğan, S. (2006). *Personel güçlendirme: Rekabette başarının anahtarı*. İstanbul: Kare Yayınları.
- Edwards, J. L., Green, K. E. ve Lyons, C. A. (2002). Personal empowerment, efficacy, and environmental characteristics. *Journal of Educational Administration*, 40(1), 67-86.
- Ellis, C. P. (2012). *Empowering teachers: Characteristics, strategies, and practices of successful principals* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Nevada, Las Vegas.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2013). Gelecekte okul müdürlerinin gerçekleştirmeleri gereken roller. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 13(3), 45-54.
- Güney, S. (2011). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408-420.
- Hemric, M., Eury, A. D. ve Shellman, D. (2010). Correlations between perceived teacher empowerment and perceived sense of teacher self-efficacy. *Journal of Scholarship and Practice*, 7(1), 37-50.
- Hipp, K. A. (1996). *Teacher efficacy: Influence of principal leadership behavior*. <https://eric.ed.gov/?id=ED396409> adresinden erişildi.
- Iliman Püsküllüoğlu, E. ve Altınkurt, Y. (2017). Development of Teachers' Structural Empowerment Scale (TSES): A validity and reliability study. *Üniversitepark Bülten*, 6(1), 118-132.
- İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 361-378.
- Jada, U. R. ve Mukhopadhyay, S. (2018). Empowering leadership and constructive voice behavior: A moderated mediated model. *International Journal of Organizational Analysis*, 26(2), 226-241.
- Jimmieson, N. L., Hannam, R. L. ve Yeo, G. B. (2010). Teacher organizational citizenship behaviours and job efficacy: Implications for student quality of school life. *British Journal of Psychology*, 101(3), 453-479.
- Kahraman, Ü. ve Çelik, O. T. (2020). Öğretmen güçlendirme üzerine yapılan araştırmalara yönelik tematik bir inceleme. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(21), 151-177.
- Kaya, Ç. ve Altınkurt, Y. (2018). Öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkide psikolojik ve yapısal güçlendirmenin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 63-78.
- Keser, Z. ve Gedikoğlu, T. (2008). Ortaöğretim okul müdürlerinin yetki ve sorumluluklarını kullanma derecelerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-23.
- 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.
- Kıral, B. (2015). *Lise yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesi ve öğretmenlerin kayıtsızlık (sinizm) davranışı ile ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıral, B. (2020). The relationship between the empowerment of teachers by school administrators and organizational commitments of teachers. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(1), 248-265.
- 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.
- Kim, M., Beehr, T. A. ve Prewett, M. S. (2018). Employee responses to empowering leadership: A meta-analysis. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 25(3), 257-276.
- Kirkman, B. L. ve Rosen, B. (1999). Beyond self-management: Antecedents and consequences of team empowerment. *Academy of Management Journal*, 42(1), 58-74.

- Klaeijssen, A., Vermeulen, M. ve Martens, R. (2018). Teachers' innovative behaviour: The importance of basic psychological need satisfaction, intrinsic motivation, and occupational self-efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 769-782.
- Kline, R. B. (2013). Assessing statistical aspects of test fairness with structural equation modelling. *Educational Research and Evaluation*, 19(2-3), 204-222.
- Konan, N. ve Çelik, O. T. (2018). Güçlendirici liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1043-1054.
- Konan, N. ve Kış, A. (2015). Öğrenen liderlik. N. Konan (Ed.), *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları* içinde (1. cilt, s. 109-132). Ankara: Pegem Akademi.
- Konan, N., Çelik, O. ve Çetin, R. (2018). Türkiye'de okul yöneticisi görevlendirme sorunu: Bir meta sentez çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 92-113.
- 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.
- Leach, D. J., Wall, T. D. ve Jackson, P. R. (2003). The effect of empowerment on job knowledge: An empirical test involving operators of complex technology. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(1), 27-52.
- Lee, A., Willis, S. ve Tian, A. W. (2017). Empowering leadership: A meta-analytic examination of incremental contribution, mediation, and moderation. *Journal of Organizational Behavior*, 39(3), 306-325.
- Lee, A. N. ve Nie, Y. (2013). Development and validation of the school leader empowering behaviours (SLEB) scale. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 485-495.
- Lee, A. N. ve Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 41, 67-79.
- Lee, A. N. ve Nie, Y. (2015). Teachers' perceptions of school leaders' empowering behaviours and psychological empowerment: Evidence from a Singapore sample. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 260-283.
- Lightfoot, S. L. (1986). On goodness in schools: Themes of empowerment. *Peabody Journal of Education*, 63(3), 9-28.
- Liu, W., Lepak, D. P., Takeuchi, R. ve Sims, H. P. (2003). Matching leadership styles with employment modes: Strategic human resource management perspective. *Human Resource Management Review*, 13(1), 127-152.
- Mahipalan, M., Sheena ve Muhammed, S. (2019). Examining the role of workplace spirituality and teacher self-efficacy on organizational citizenship behaviour of secondary school teachers: An Indian scenario. *Vision*, 23(1), 80-90.
- Mansor, A., Darus, A. ve Dali, M. (2013). Mediating effect of self-efficacy on self-leadership and teachers' organizational citizenship behavior: A conceptual framework. *International Journal of Economics Business and Management Studies*, 2(1), 1-11.
- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship?. *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 845-855.
- Moye, M. J., Henkin, A. B. ve Egley, R. J. (2005). Teacher-principal relationships: Exploring linkages between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration*, 43(3), 260-277.
- Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human Performance*, 10(2), 85-97.

- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington: Lexington Books/DC Heath and Company.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H. ve Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B. ve Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26(3), 513-563.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Prawat, R. S. (1991). Conversations with self and settings: A framework for thinking about teacher empowerment. *American Educational Research Journal*, 28(4), 737-757.
- 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(3), 879-891.
- Raub, S. ve Robert, C. (2010). Differential effects of empowering leadership on in-role and extra-role employee behaviors: Exploring the role of psychological empowerment and power values. *Human Relations*, 63(11), 1743-1770.
- Reitzug, U. C. (1994). A case study of empowering principal behavior. *American Educational Research Journal*, 31(2), 283-307.
- Runhaar, P., Konermann, J. ve Sanders, K. (2013). Teachers' organizational citizenship behaviour: Considering the roles of their work engagement, autonomy and leader-member exchange. *Teaching and Teacher Education*, 30, 99-108.
- Sacchi, M. D. (1998). A bootstrap procedure for high-resolution velocity analysis. *Geophysics*, 63(5), 1716-1725.
- Sağır, M. (2015). Öğretimsel liderlik. N. Konan (Ed.), *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları içinde* (1. cilt, s. 133-155). Ankara: Pegem Akademi.
- 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.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. UK: Psychology Press.
- Shapira-Lishchinsky, O. ve Tsemach, S. (2014). Psychological empowerment as a mediator between teachers' perceptions of authentic leadership and their withdrawal and citizenship behaviors. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 675-712.
- 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.
- Short, P. M. (1992). *Dimensions of teacher empowerment*. <https://eric.ed.gov/?id=ED368701> adresinden erişildi.
- Short, P. M. ve Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 951-960.
- 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(3), 611-625.
- Somech, A. ve Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 649-659.

- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Sweetland, S. R. ve Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.
- Şeşen, H. (2010). Kontrol odağı, genel öz yeterlik, iş tatmini ve örgütsel adalet algısının örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi: Ankara'da bulunan kamu kurumlarında bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28(2), 195-220.
- Şeşen, H. ve Basım, N. H. (2012). Impact of satisfaction and commitment on teachers' organizational citizenship. *Educational Psychology*, 32(4), 475-491.
- Thomas, K. W. ve Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15(4), 666-681.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Uğurlu, C. T. (2015). Etik liderlik. N. Konan (Ed.) *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları içinde* (1. cilt, s. 43-77). Ankara: Pegem Akademi.
- Vrhovnik, T., Maric, M., Znidarsic, J. ve Jordan, G. (2018). The influence of teachers' perceptions of school leaders' empowering behaviours on the dimensions of psychological empowerment. *Organizacija*, 51(2), 112-120.
- Wall, R. ve Rinehart, J. S. (1997). *School-based decision making and the empowerment of secondary teachers*. <https://eric.ed.gov/?id=ED407733> adresinden erişildi.
- Williams, L. J. ve Anderson, S. E. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behaviors. *Journal of Management*, 17(3), 601-617.
- Wong, C. A. ve Laschinger, H. K. S. (2012). Authentic leadership, performance, and job satisfaction: The mediating role of empowerment. *Journal of Advanced Nursing*, 69(4), 947-959.
- Yangaiya, S. A. ve Magaji, K. (2015). The relationship between school leadership and job satisfaction of secondary school teachers: A mediating role of teacher empowerment. *People: International Journal of Social Sciences*, 1(1), 1239-1251.
- Yukl, G. (2008). How leaders influence organizational effectiveness. *The Leadership Quarterly*, 19(6), 708-722.
- Yücel, C., Yalçın, M. ve Ay, B. (2009). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 221-235.
- Zembylas, M. ve Papanastasiou, E. C. (2005). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 433-459.