



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

GÜÇLENDİRİCİ LİDERLİK İLE ÖRGÜTSEL MUTLULUK
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sertap ATEŞ

Malatya-2025

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

GÜÇLENDİRİCİ LİDERLİK İLE ÖRGÜTSEL MUTLULUK
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sertap ATEŞ

Danışman: Doç. Dr. Servet ATİK

Malatya-2025

	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-142
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ		Yayın Tarihi	19.08.2019
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	

**İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ**

**GÜÇLENDİRİCİ LİDERLİK İLE ÖRGÜTSEL MUTLULUK ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
DOÇ. DR. SERVET ATİK

HAZIRLAYAN
SERTAP ATEŞ

/Jürimiz tarafından 04/07/2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda butez **oybirliği** ile başarılı bulunarak Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı

İmza

1.Doç. Dr. Ufuk ERDOĞAN

.....

2.Dr. Öğr. Üyesi Metin KIRBAÇ

.....

3.Doç Dr. Servet ATİK

.....

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun .../.../20... tarih ve 20.../..... sayılı Kararıyla da uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Eyüp İZCİ

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Servet ATİK'in danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım Güçlendirici Liderlik İle Örgütsel Mutluluk Arasındaki İlişkisinin İncelenmesi başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.



Sertap ATEŞ

ÖN SÖZ

“Güçlendirici Liderlik İle Örgütsel Mutluluk Arasındaki İlişkisinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinin hazırlanmasında desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Servet ATİK’e, araştırmaya katkı sağlayan Malatya İli’nde görev yapan öğretmenlere, ders dönemimde eğitim aldığım değerli hocalarıma ve her zaman beni destekleyen, yüreklendiren aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sertap ATEŞ



ÖZET

GÜÇLENDİRİCİ LİDERLİK İLE ÖRGÜTSEL MUTLULUK ARASINDAKİ İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

ATEŞ, Sertap

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Servet ATİK

Haziran 2025, X + 135 Sayfa

Bu araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre güçlendirici liderlik ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin güçlendirici liderlik ile örgütsel mutluluğa ilişkin görüşlerinin cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü ve mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterme durumunu belirlemek amaçlanmıştır. Belirtilen amaçlar doğrultusunda araştırmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel model kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Malatya ilinde çeşitli eğitim kademelerinde (okul öncesi, ilkököl, ortaokul, lise) görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrende yer alan öğretmenler arasından “Kolayda Örnekleme Yöntemi” yöntemi ile belirlenmiş 778 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak için “Kişisel Bilgi Formu”, “Güçlendirici Liderlik Ölçeği” ve “Örgütsel Mutluluk Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları ile toplanan veriler normal dağılım göstermesinden dolayı aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları ile Bağımsız Örneklemler t-Testi, ANOVA, Pearson Korelasyon ve Basit Doğrusal Regresyon kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada çeşitli eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluk düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluk arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Bunun yanında araştırmada güçlendirici liderliğin örgütsel mutluluğun anlamlı bir yordayıcısı olduğu da belirlenmiştir. Ek olarak güçlendirici liderliğin örgütsel mutluluğun yaklaşık %48.7’sini açıkladığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Liderlik, Güçlendirici Liderlik, Örgütsel Mutluluk

ABSTRACT
**EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN EMPOWERING
LEADERSHIP AND ORGANISATIONAL HAPPINESS**

ATEŞ, Sertap
Master Thesis, Inonu University, Institute of Educational Sciences
Department of Educational Administration
Advisor: Doç. Dr. Servet ATİK
June 2025, X + 135 pages

The aim of this study is to determine the relationship between empowering leadership and organizational happiness based on teachers' perceptions. In addition, the study also aims to examine whether teachers' views on empowering leadership and organizational happiness significantly differ according to variables such as gender, educational background, marital status, professional seniority, type of school, and duration of working with the current school principal. In line with these objectives, the study employed a relational research model, one of the quantitative research designs. The study population consisted of teachers working at various educational levels (preschool, primary, secondary, and high school) in the province of Malatya during the 2024–2025 academic year. The sample of the study comprised 778 teachers selected from the population using the convenience sampling method. The data were collected using the Personal Information Form, the Empowering Leadership Scale, and the Organizational Happiness Scale. Since the data showed normal distribution, the analysis was conducted using arithmetic mean, standard deviation, Independent Samples t-test, ANOVA, Pearson correlation, and simple linear regression. The findings of the study revealed that teachers working at different educational levels had high levels of both empowering leadership and organizational happiness. Furthermore, a moderate, positive, and statistically significant relationship was found between empowering leadership and organizational happiness based on teachers' perceptions. In addition, empowering leadership was identified as a significant predictor of organizational happiness. It was also determined that empowering leadership explained approximately 48.7% of the variance in organizational happiness.

Key Words: Leadership, Empowering Leadership, Organisational Happiness.

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR/SEMBOLLER LİSTESİ	x
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç	5
1.4. Önem.....	6
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Sayılıtlar.....	7
1.7. Tanımlar.....	7
BÖLÜM II	8
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Güçlendirici Liderlik.....	8
2.1.1. Güçlendirici Liderliğin Boyutları.....	10
2.1.1.1. Yetki Verme.....	12
2.1.1.2. Sorumluluk.....	13
2.1.1.3. Destekleme.....	15
2.1.1.4. Kendi Başına Karar Verme	16
2.1.1.5. Bilgi Paylaşımı	16
2.1.1.6. Beceri Geliştirme	17
2.1.1.7. Yenilikçi Performans İçin Koçluk	17
2.1.2. Okul Yönetimlerinde Güçlendirici Liderlik	18
2.2. Örgütsel Mutluluk.....	19
2.2.1. Örgütsel Mutluluğa Etkil Eden Değişkenler	22
2.2.1.1. Örgütsel Mutluluğa Etki Eden Bireysel Değişkenler	23
2.2.1.2. Örgütsel Mutluluğa Etki Eden Çevresel Değişkenler.....	27
2.2.2. Eğitim Kurumlarında Örgütsel Mutluluk.....	30

2.3. İlgili Araştırmalar	34
2.3.1. Güçlendirici Liderlik İle İlgili Araştırmalar	34
2.3.1.1. Yurt İçi Araştırmalar.....	34
2.3.1.2. Yurt Dışı Araştırmalar	37
2.3.2. Örgütsel Mutluluk İle İlgili Araştırmalar.....	41
2.3.2.1. Yurt İçi Araştırmalar.....	41
2.3.2.2. Yurt Dışı Araştırmalar	50
BÖLÜM III.....	54
YÖNTEM	54
3.1. Araştırmanın Modeli.....	54
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	54
3.3. Veri Toplama Araçları	57
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	57
3.3.2. Güçlendirici Liderlik Ölçeği.....	57
3.3.3. Örgütsel Mutluluk Ölçeği	57
3.3. Araştırma Verilerinin Toplanması	58
3.5. Verilerin Analizi	59
BÖLÜM IV.....	64
BULGULAR VE YORUMLAR	64
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	64
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	64
4.3. Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	65
4.3.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	65
4.3.2. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular.....	66
4.3.3. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular.....	68
4.3.4. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular	69
4.3.5. Görev Yapılan Eğitim Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	72
4.3.6. Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	75
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	78
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	80
BÖLÜM V	81
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	81
5.1. Sonuç	81
5.2. Tartışma	90

5.3. Öneriler	102
KAYNAKÇA.....	105
EKLER.....	127
EK-1. Kişisel Bilgi Formu	127
EK-2. Güçlendirici Liderlik Ölçeği	128
EK-3. Örgütsel Mutluluk Ölçeği	129
EK-4. Etik Kurul İzni.....	131
EK-5. Araştırma Uygulama İzinleri.....	132



TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1. Öğretmenlere Ait Demografik Veriler	56
Tablo 2. Veri Toplama Araçlarının Çarpıklık Ve Basıklık Değerleri	60
Tablo 3. Aritmetik Ortalama Değerlendirme Aralıkları	61
Tablo 4. Normal Dağılım İstatistikleri.....	62
Tablo 5. Öğretmenlerin Güçlendirici Liderliğe Ait Görüşlerinin Düzeyine İlişkin Analiz Verileri	64
Tablo 6. Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluğa Ait Görüşlerinin Düzeyine İlişkin Analiz Verileri	65
Tablo 7. Cinsiyete Göre Analiz Verileri.....	66
Tablo 8. Öğrenim Durumuna Göre Analiz Verileri.....	67
Tablo 9. Medeni Duruma Göre Analiz Verileri.....	68
Tablo 10. Mesleki Kıdeme Göre Analiz Verileri	69
Tablo 11. Görev Yapılan Eğitim Kademesine Göre Analiz Verileri.....	72
Tablo 12. Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresine Göre Analiz Verileri.....	76
Tablo 13. Güçlendirici Liderlik İle Örgütsel Mutluluk Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Verileri.....	79
Tablo 14. Güçlendirici Liderliğin Örgütsel Mutluluğu Yordamasına İlişkin Analiz Verileri	80

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Veri toplama süreci.....	59
Şekil 2. Saçılma diyagramı	62



KISALTMALAR/SEMBOLLER LİSTESİ

f:	Frekans
F	: ANOVA
n	: Sayı
p	: Anlamlılık Derecesi
r	: Korelasyon Katsayısı
SS	: Standart Sapma
sd	: Serbestlik Derecesi
t	: t değeri (Bağımsız Örneklem t-Testi İçin)
vd.	: Ve diğerleri
%	: Yüzde
$\bar{x}$	: Ortalama

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıltıları ve araştırma konusu ile ilgili önemli tanımlar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Liderlik, bir grubun belirli amaçlar doğrultusunda birleşmesini sağlayan ve bu amaçlara ulaşmak üzere grup üyelerini harekete geçiren dinamik bir süreçtir. Bu süreç hem doğuştan gelen liderlik eğilimlerini hem de sonradan edinilen bilgi, beceri ve deneyimleri içermektedir (Akçakaya, 2010). Liderlik yalnızca bireysel yeterliliklere dayanmaz; aynı zamanda grup üyelerinin potansiyellerini tanıma, düzenleme ve kolektif çabaları organize ederek sinerji yaratma becerisini de kapsar. Bu yönüyle lider, grubun ya da örgütün hedeflerine ulaşabilmesi için yönlendiren, motive eden ve koordinasyonu sağlayan bir konumda yer alır (Bursalıoğlu, 1994). Yukl (2006), liderliği yalnızca otorite kullanımıyla sınırlı olmayan, daha kapsamlı bir anlayışla tanımlayarak onu “başkalarını neyin, ne şekilde yapılması gerektiği konusunda ikna etme ve anlaşma sağlama süreci” olarak ifade etmektedir.

Liderlik ve yönetim, örgütlerin etkin bir biçimde işleyebilmesi, hedeflerine ulaşabilmesi ve sürdürülebilir bir büyüme yakalayabilmesi açısından temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bu iki kavram, örgütlerin başarısında tamamlayıcı roller üstlenmekte ve kurumsal performansın sürekliliğini sağlamada kritik işlevler görmektedir (Siyal vd., 2023). Liderlik, yönetimden farklı olarak daha geniş kapsamlı ve çok boyutlu bir olgudur; kişisel nitelikleri, davranış biçimlerini ve etkileşim süreçlerini içeren karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu nedenle, liderliği tek ve evrensel bir tanım çerçevesine indirgemek güçtür. Ancak, literatürde liderliğin öne çıkan bazı temel özellikleri ve türleri belirlenmiştir. Özmutaf (2007), liderliği dört ana kategori altında sınıflandırmaktadır: pozisyona dayalı liderlik, kişilik özelliklerinden kaynaklanan liderlik (karizmatik liderlik), davranış temelli liderlik ve sonuç odaklı liderlik. Pozisyona dayalı liderlik, bireyin resmi otoriteye sahip olmasından doğarken; karizmatik liderlik, liderin kişisel özellikleri, etkileyici tutumu ve güven veren yapısıyla ilişkilidir. Davranış temelli liderlik, liderin grup içinde sergilediği tutum ve örnek

davranışlarla biçimlenirken; sonuç odaklı liderlik, liderin elde ettiği başarı ve çıktılar doğrultusunda şekillenir. Çoğu durumda, etkili liderlik bu türlerin bir bileşimi olarak ortaya çıkmakta ve örgütün yapısı, kültürü, hedefleri ve çalışanların ihtiyaçlarına göre farklılık gösterebilmektedir. Sonuç olarak, hem liderlik hem de yönetim işlevi, örgütsel başarı açısından vazgeçilmezdir.

Liderlik olgusuna hem genel düzeyde hem de örgütsel bağlamda yaklaşmak mümkündür. Liderlik, bireyin vizyonunu ileriye taşıma, performansını yüksek standartlara ulaştırma ve potansiyelini aşikâr hâle getirmek için sınırlarını zorlamasına olanak tanıyan bir süreç olarak değerlendirilebilir. Bu yönüyle, liderlik yalnızca görev odaklı bir etkileşim değil; aynı zamanda bireyin kişisel ve mesleki gelişimini destekleyen dönüştürücü bir süreçtir. Özellikle değişim odaklı bir anlayışla ele alındığında liderlik, çoğu zaman değişim sürecini başlatma, bu süreci yönlendirme ve başkalarını ortak bir amaç doğrultusunda motive etme becerisiyle tanımlanmaktadır. Özmutf'a (2007) göre, liderler değişim süreçlerinde yalnızca karar alıcı olmakla kalmaz; aynı zamanda diğer bireylerin sürece katılımını teşvik eder ve onları bu dönüşüme ortak eder. Bu bağlamda liderlik, mevcut durumun devamını sağlamakla sınırlı olmayan; aksine, örgütsel ya da bireysel düzeyde dönüşümü mümkün kılan dinamik bir güç olarak öne çıkar. Etkili liderler, değişim sürecinde grup üyelerinin endişelerini dikkate alarak onlara rehberlik eder ve gerekli desteği sağlayarak katılım ve motivasyonu artırır. Böylece liderlik, bireysel potansiyelin geliştirilmesinin yanı sıra örgütsel düzeyde sürdürülebilir gelişimi de destekleyen stratejik bir araç hâline gelir.

Örgütsel etkililik ve verimlilik kavramlarının giderek daha fazla önem kazanmasıyla birlikte, liderlik olgusu da sürekli evrilmekte ve farklı boyutlarıyla bilimsel araştırmalara konu olmaktadır. Bu gelişim sürecinde, geleneksel liderlik anlayışlarının ötesine geçen yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlardan biri olan güçlendirici liderlik, çalışanların yetkinliklerini ön plana çıkararak onların potansiyellerini açığa çıkarmayı, karar alma süreçlerine aktif katılımlarını sağlamayı ve öz güvenlerini artırmayı amaçlamaktadır. Bu liderlik tarzı, çalışanların işlerine daha fazla sahiplenme duygusuyla yaklaşımlarını teşvik etmekte ve örgütsel hedeflere ulaşma motivasyonlarını artırmaktadır. Güçlendirici liderler, bireysel gelişimi destekleyici uygulamalarıyla yalnızca çalışanların yetkinliklerine katkı sunmakla kalmaz; aynı zamanda örgütün genel performansını da olumlu yönde etkilerler. Nitekim bu liderlik tarzı, çağdaş örgüt yapılarında iş tatminini, örgütsel bağlılığı ve çalışan verimliliğini artıran etkili bir yönetim aracı olarak değerlendirilmektedir. Özellikle

değişimin kaçınılmaz olduğu günümüz iş dünyasında, güçlendirici liderlik; çalışanların değişim süreçlerine uyum sağlamalarını kolaylaştırmakta ve onları daha proaktif bireyler hâline getirmektedir.

Eğitim kurumlarında liderlik, yalnızca yönetsel görevlerin yerine getirilmesinden ibaret olmayıp; öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen, onları güçlendiren ve karar süreçlerine aktif katılımlarını teşvik eden bir anlayışı da içermektedir. Bu bağlamda güçlendirici liderlik, öğretmenlerin özerkliğini destekleyen, psikolojik güçlenmelerine katkıda bulunan ve onların iş yaşamında daha yüksek bağlılık ve performans sergilemelerini sağlayan bir liderlik yaklaşımıdır. Özellikle okul yöneticileri tarafından sergilenen bu tarz liderlik, öğretmenlerin hem bireysel hem de kolektif etkililiğini artırmakta önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenlerin işine olan bağlılıklarını ve psikolojik sahiplenme duygularını anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymaktadır (Töre ve Uzun, 2024). Bu durum, öğretmenlerin kendilerini okulun bir parçası gibi hissetmesini ve sorumluluk üstlenme eğilimlerini güçlendirmektedir. Ayrıca güçlendirici liderliğin, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini azaltarak psikolojik iyi oluşlarını desteklediği de belirlenmiştir (Okçu, Cemaloğlu ve Ay, 2024). Bu liderlik tarzı, sadece öğretmenlerin bireysel deneyimlerine değil, aynı zamanda okulun genel öğrenme ortamına da etki etmektedir. Öğretmenlerin güçlendirildiği ortamlarda, sınıf içi öğretim stratejilerinde daha fazla çeşitlilik ve yaratıcılık gözlemlenmekte; bu da öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır. Yapılan bir başka çalışmada, öğretmenlerin algıladığı güçlendirici liderliğin, öğretmen özerkliği ve akademik iyimserlik yoluyla öğrenme süreçlerine katkı sunduğu gösterilmiştir (Kasapoğlu Tankutay ve Çolak, 2025). Ek olarak, güçlendirici liderliğin öğretmenler arası iş birliğini teşvik ederek, okulun kolektif öğretmen yeterliği üzerinde de pozitif etkileri olduğu belirtilmiştir (Langfeldt, 2022).

Mutluluk, insanlık tarihi boyunca üzerinde düşünülen, tartışılan ve farklı şekillerde tanımlanan bir kavram olmuştur. İnsanların nelerden mutlu olduğu ve neden birbirlerinden farklı düzeylerde mutluluk deneyimledikleri, filozoflar, bilim insanları ve düşünürler tarafından uzun yıllardır incelenen bir konudur. Bu nedenle mutluluk kavramı, belki de yeryüzündeki insan sayısı kadar farklı anlam ve yoruma sahiptir. Kimi insanlar için aşk, zenginlik, iyi bir film izlemek, karnını doyurmak, bereketli bir hasat ya da inanç mutluluk kaynağı olurken; kimileri için barınacak bir ev, yağmurun yağması ya da sevdiklerinin sağlıklı olması mutluluk anlamına gelebilir. Başka bir

deyişle, insanlar mutluluğu aynı şeylerde bulmaz ve dolayısıyla mutluluğa giden yol da kişiden kişiye değişir (Locke, 2000).

Kant (2002), mutluluğun kişiye göre değişen belirsizlik taşıyan bir kavram olduğuna vurgu yapar. Kant'a göre, her insan mutluluğa ulaşmayı arzular ancak hiçbir zaman kesin ve tutarlı bir şekilde ne istediğini tam olarak ifade edemez. Bu belirsizlik, mutluluğun evrensel bir tanımını yapmayı zorlaştırır. Schmid (2021) ise mutluluğun hermenötik (yorumsal) bir kavram olduğunu ve her şeyden daha fazla yoruma açık bir yapıya sahip olduğunu belirtir. Ona göre, tüm insanların üzerinde anlaşılabileceği tek bir mutluluk tanımı yoktur, çünkü mutluluk kişisel deneyimler, değerler ve beklentilerle şekillenir.

Mutlu olmak, insanların yaşamlarında büyük bir öneme sahiptir ve neredeyse tüm toplumlarda değerli bir amaç olarak kabul edilir. İnsanlık tarihinin başlangıcından bu yana mutluluk, bireylerin ve toplumların peşinden koştuğu bir idealdir. İnsanoğlu, doğumundan ölümüne kadar sürekli olarak mutlu olma arzusu içinde yaşar. Bu arzu, temel ihtiyaçların karşılanmasından başlayarak, daha karmaşık ve soyut isteklerin tatminine kadar uzanır. İhtiyaçları ve istekleri karşılanan birey, mutluluk duygusunu deneyimler ve bu duygu, yeni bir ihtiyaç veya istek ortaya çıkana kadar devam eder. Mutluluk, bireyin yaşamına ait bilişsel ve duygusal değerlendirmelerinin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Bu değerlendirmeler, bireyin olumlu duyguları sıkça yaşaması ve olumsuz duyguları daha az deneyimlemesiyle karakterize edilir. Aynı zamanda mutluluk, bireyin yaşamından genel anlamda yüksek bir doyum almasıyla da ilişkilidir (Alper-Ay, 2022). Bu tanım, mutluluğun yalnızca geçici bir duygu durumu değil, aynı zamanda yaşamın geneline yayılan bir memnuniyet hali olduğunu vurgular.

Örgütsel mutluluk, bireylerin örgütsel süreçlere uyum sağlamasını, motivasyonlarını korumasını ve performanslarını artırmasını kolaylaştırır. Örgütsel mutluluk, aynı zamanda bireysel hedefler ile örgütsel hedeflerin uyum içinde gerçekleşme derecesini ifade eder. Bu uyum, hem çalışanların iş tatminini hem de örgütün genel verimliliğini artırır (Bulut, 2015). Bayraktar ve Girgin'in (2020) öğretmenler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, örgütsel mutluluk düzeylerinin yönetim süreçleri, iletişim, mesleki tutum, bağlılık ve ekonomik olanaklar gibi alt boyutlarda yüksek düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Bu alt boyutların tümü, okul ortamında öğretmenlerin günlük deneyimlerini etkileyen temel faktörlerdir. Benzer şekilde, Özen'in (2018) araştırması, okullarda algılanan örgütsel erdemin (dürüstlük, affedicilik, iyimserlik vb.) öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu anlamlı düzeyde

etkilediğini göstermiştir. Araştırmada özellikle “yönetim süreçleri” ve “mesleki tutum” alt boyutları ile örgütsel erdem arasında güçlü pozitif ilişkiler saptanmıştır. Bu sonuçlar, okul liderlerinin etik ve destekleyici davranışlarının öğretmenlerin mutluluğu üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Köse ve Kahveci’nin (2022) çalışmasında, dayanıklı ve sağlıklı okul yapılarının öğretmenlerce daha mutlu algılandığı; buna karşılık sağlıklı kurumsal yapılarda mutluluk algısının düştüğü belirlenmiştir. Bu durum, okul kültürünün ve yönetim biçiminin örgütsel mutluluğu şekillendirmedeki önemine işaret etmektedir.

Örgütsel mutluluğun öğretmen tükenmişliği üzerindeki etkisi de dikkate değerdir. Reza ve Leyli’nin (2016) çalışması, öğretmenlerin kendilik algısı, yaşam doyumu, zihinsel hazırlık ve umut düzeyleri arttıkça tükenmişlik düzeylerinin anlamlı şekilde azaldığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, mutluluğun öğretmen sağlığı ve performansı açısından koruyucu bir rol üstlendiğini göstermektedir. Doğan ve Aslan’ın (2022) çalışması da öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının, okul yöneticilerinin kaotik liderlik rollerine dair algılarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle pozitif kişilik özelliklerine sahip liderlerin öğretmen mutluluğunu olumlu etkilediği belirlenmiştir.

1.2. Amaç

Bu araştırmada öğretmenlerin algılarına göre güçlendirici liderlik ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin güçlendirici liderlik ile örgütsel mutluluğa ilişkin algılarının cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü ve mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterme durumunu belirlemek amaçlanmıştır. Belirtilen amaçlar doğrultusunda araştırmada “Öğretmenlerin görüşlerine göre güçlendirici liderlik ile örgütsel mutluluk arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu, temel problem cümlesi olarak belirlenmiştir. Belirlenen temel problem cümlesi doğrultusunda araştırmada şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin görüşleri hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel mutlulukları hangi düzeydedir?
3. Öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin algıları cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, mesleki kıdem, görev yapılan eğitim kademesi ve mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte

midir?

4. Öğretmenlerin örgütsel mutlulukları cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, mesleki kıdem, görev yapılan eğitim kademesi ve mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin görüşlerine göre güçlendirici liderlik ile örgütsel mutluluk arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Varsa hangi yönde ve düzeydedir?
6. Öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin algıları, örgütsel mutluluk algılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.4. Önem

Örgütsel mutluluk, bireylerin iş ortamlarında yaşadıkları olumlu duygular ve yüksek yaşam doyumu ile yakından ilişkilidir. Eğitim kurumlarında öğretmenlerin mutlu bir şekilde çalışmaları, öğrencilerin akademik başarısını artırmakta, olumlu okul iklimi yaratmakta ve genel eğitim kalitesini yükseltmektedir (Vale vd., 2025). Bu çerçevede, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini etkileyen liderlik yaklaşımlarının belirlenmesi, onların mesleki doyumlarını artırma ve tükenmişlik düzeylerini azaltma açısından önemli bir adımdır. İfade edilen bağlamda yapılacak bu araştırma ile öğretmenlerin güçlendirici liderlik algıları ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak hem kuramsal hem de uygulamaya dönük önemli katkılar sağlayacaktır. Örneğin, güçlendirici liderliğin akademisyenlerin iş yerinde yaşadığı mutluluk düzeyini doğrudan değil, ancak iş tanımlarını yeniden şekillendirme üzerinden dolaylı olarak etkilediği gösterilmiştir (Ghadi ve Almanaga'h, 2020). Ayrıca, liderlerin okul ortamında güven, destek ve anlam oluşturan davranışları öğretmenlerin psikolojik iyi oluşunu güçlendirmekte ve işlerine bağlılıklarını artırmaktadır (Agustin-Silvestre vd., 2024).

Bu araştırma, güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Bunun yanında güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluk cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, mesleki kıdem ve eğitim kademesi gibi çeşitli değişkenler açısından incelenerek daha kapsamlı bir bakış açısı sunulması amaçlanmaktadır. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarını geliştirmeye yönelik stratejiler oluşturulmasına ve örgütsel mutluluk düzeylerini artıracak politikaların şekillendirilmesine katkı sunması beklenmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma Malatya ili, resmi okullar, aktif olarak görev yapan öğretmenler, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı, kişisel bilgi formu, güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluk ölçeklerinden toplanan veriler ile sınırlıdır.

1.6. Sayıtlar

- Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmenlerin veri toplama araçları içerisinde yer alan kişisel bilgileri doğru bir şekilde cevapladıkları sayıtlı olarak kabul edilmiştir.
- Araştırma için verilerin normal dağılım gösterme durumuna göre tercih edilen parametrik testlerin araştırmanın amaçları dikkate alındığında verilerin analizi için yeterli oldukları sayıtlı olarak kabul edilmiştir.

1.7. Tanımlar

Örgütsel mutluluk: Bireylerin iş yerindeki duygusal deneyimleri, işin önemi ve kişisel potansiyelin gerçekleştirilmesine dair algılarından oluşan bir kavramdır (Arslan ve Polat, 2017; Warr, 2011).

Güçlendirici okul liderliği: Okul yöneticilerinin öğretmenlere karar alma süreçlerine katılım hakkı tanınması, sorumluluk devretmesi, destekleyici geri bildirim sunması ve güven ortamı oluşturmaları gibi uygulamalarla şekillenen çağdaş bir liderlik anlayışıdır (Töre ve Uzun, 2024).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Güçlendirici Liderlik

Conger ve Kanungo, güçlendirme kavramını ele alırken “güç” ve “kontrol” olgularının kapsamlı bir biçimde analiz edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu iki kavramın birbirinden farklı anlamlar taşıması nedeniyle, araştırmacılar güçlendirme olgusuna iki temel perspektiften yaklaşılmasının gerekli olduğunu ileri sürmektedir. Birinci yaklaşım, güçlendirmeyi yönetsel bir bakış açısıyla değerlendirerek; kontrol ve yetkinin alt kademe çalışanlara devredilmesi süreci olarak tanımlar. İkinci yaklaşım ise güçlendirme sürecini psikolojik bir çerçevede ele almakta ve bireylerin içsel motivasyonları ile öz-yeterlik algılarını ön plana çıkararak açıklamaktadır (Conger ve Kanungo, 1988). Bu doğrultuda, güçlendirme olgusunun hem bilişsel hem de davranışsal boyutlarıyla ele alınması, kavramın bütüncül biçimde anlaşılması açısından önem taşımaktadır.

Günümüz iş dünyasında artan rekabet koşulları ve hizmet kullanıcılarının yükselen beklentileri, örgütlerin daha hızlı ve esnek tepkiler verebilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu doğrultuda, çalışanların güçlendirilmesi her zamankinden daha kritik bir önem kazanmıştır (Akin, 2010). Güçlendirici liderlik yaklaşımı, astları etkileme biçimi bakımından geleneksel anlamda konumsal güce dayanan dönüşümcü ve etkileşimci liderlik anlayışlarından ayrılmaktadır. Bu liderlik tarzı, örgüt üyelerinin öz kontrol ve kendi kendine harekete geçme becerilerini geliştirmeye odaklanır. Güçlendirici liderlik yalnızca otoritenin nasıl kullanılacağını belirleyen bir yaklaşım olmakla kalmaz; aynı zamanda yöneticilere, liderlik yetkisinin örgüt içerisinde nasıl ve ne ölçüde dağıtılacağına ilişkin stratejik bir çerçeve sunar. Bu bağlamda, örgüt üyelerinin kendi davranışlarını yönlendirme kapasitesini artırarak öz liderlik gelişimini destekler. Güçlendirici bir lider, geleneksel emir-komuta anlayışı yerine, görev ve sorumlulukların paylaşımına dayalı bir yönetim anlayışı benimseyerek çalışanların bağımsız karar alma ve hareket etme becerilerini teşvik eder (Yılmaz, 2011).

Güçlendirici liderlik, liderin sahip olduğu gücü çalışanlarla paylaşarak onların sorumluluk ve özerklik düzeylerini artırmayı hedefleyen bir liderlik yaklaşımıdır. Bu liderlik tarzı, çalışanların işle kurdukları bağa, ilgi ve tepkilerine değer vermeyi esas alır

(Chen vd., 2007). Güçlendirici liderler, astlarıyla güven temelli ilişkiler kurduklarında, onları ilham verici bir vizyon etrafında birleştirdiklerinde ve karar alma süreçlerine katılımlarını kolaylaştırdıklarında etkili bir liderlik sergilerler. Ayrıca, çalışanlara koçluk yaparak gelişimlerini desteklemeleri ve bireysel sorunlarına duyarlılık göstermeleri de bu liderlik anlayışının önemli boyutları arasında yer almaktadır (Erkutlu ve Chafra, 2015).

Güçlendirici liderlik tarzında, liderler yalnızca yön veren değil; aynı zamanda çalışanların mevcut potansiyelini açığa çıkarmayı ve liderlik becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir rehber rolü üstlenir (Manz ve Sims, 2001). Bu sayede, çalışanlar kendi iş davranışlarını yönetme ve kontrol etme yetisini kazanır; bu da onların öz-yeterlik ve öz güven duygularını güçlendirir (Yun, Cox ve Sims, 2006). Güçlendirici liderlik aynı zamanda iş birliği kültürünü ön plana çıkararak, çalışanların bireysel ihtiyaçlarının fark edilmesine ve karşılanmasına olanak tanır (Arnold vd., 2000). Bu yönüyle, sadece performansa değil, aynı zamanda çalışanların psikolojik güçlenmesine ve örgütsel bağlılıklarının artmasına da katkı sağlar.

Güçlendirici liderlik, çalışanlarla kurduğu güçlü ilişkiler ve motivasyonel etkisi bakımından diğer liderlik türlerinden ayrılmaktadır (Arnold vd., 2000; Ahearne, Mathieu ve Rapp, 2005). Bu liderlik tarzı, çalışanların yeteneklerine odaklanarak onların işle ilgili yeterliliklerini geliştirmeyi ve proaktif davranışlarını artırmayı amaçlar. Bu sayede çalışanların performans düzeyi yükselirken, örgütsel bağlılıkları da güçlenmektedir (Martin, Liao ve Campbell, 2013). Güçlendirici liderler, çalışanların potansiyelini ortaya çıkarmak ve sürekli gelişimi teşvik etmek amacıyla çeşitli destekleyici davranışlar sergilerler. Öncelikle güvene dayalı bir çalışma ortamı oluşturarak, çalışanların kendilerini değerli hissetmelerini ve düşüncelerini özgürce ifade etmelerini sağlarlar. Bu tür bir ortam, yaratıcılığı teşvik ederken, çalışanların örgütsel süreçlere katılımını da artırır. Liderin çalışanlarla birlikte karar alma süreçlerine katılması, bireylerin örgüte aidiyet duygusunu güçlendirir. Güçlendirici liderlik aynı zamanda çalışanların duygu ve düşüncelerine duyarlılık göstermeyi içerir. Bu duyarlılık, çalışanların motivasyonunu yükseltmekte ve iş tatminini olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca, çalışanların katkılarını takdir etmek, öz güven ve öz-yeterlik duygularını pekiştirir. Mesleki gelişime verilen destek, çalışanların kariyer yolculuklarında ilerlemelerine yardımcı olurken, onları daha donanımlı ve bağımsız bireyler hâline getirir. Bu liderlik yaklaşımı, çalışanların özerkliklerini geliştirmeyi,

yaratıcılıklarını desteklemeyi ve risk alma davranışlarını teşvik etmeyi hedefler. Çalışanlar, kendi kararlarını alma ve bu kararları uygulama özgürlüğüne sahip olduklarında, işe olan bağlılıkları artmakta ve örgütsel hedeflere ulaşma konusunda daha yüksek bir motivasyon sergilemektedir (Blase ve Blase, 1996).

Eğitim kurumlarının değişen ve karmaşıklaşan yapısı, okul yöneticilerinden sadece yönetsel değil aynı zamanda pedagojik liderlik sergilemelerini de gerekli kılmıştır. Bu çerçevede, güçlendirici liderlik (empowering leadership), öğretmenlerin yetkinliklerini geliştiren, karar alma süreçlerine katılımlarını teşvik eden ve onların mesleki öz-yeterliklerini artıran çağdaş bir liderlik yaklaşımı olarak ön plana çıkmaktadır. Güçlendirici liderlik, çalışanların özerkliklerini destekleyerek kendilerine olan güvenlerini artırır ve iş yerinde daha anlamlı roller üstlenmelerine olanak sağlar (Westover, 2024). Bu liderlik anlayışı, öğretmenlerin yalnızca uygulayıcı olmaktan çıkıp, öğrenme süreçlerinin aktif birer tasarımcısı haline gelmelerine imkân verir. Praszkie (2017), güçlendirici liderliği, bireylerin potansiyellerini harekete geçiren ve yenilikçi çözümler üretebilmeleri için gerekli güveni ve ortamı sağlayan bir liderlik biçimi olarak tanımlamıştır.

Eğitim yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışları sergilemesi, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını ve motivasyonlarını doğrudan etkilemektedir. Özer ve Çelikten'in (2023) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin, yöneticilerinin güçlendirici davranışlar sergilemesi durumunda okula olan aidiyet duygularının ve performanslarının arttığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, Zugelder ve Hayes (2019), güvene dayalı ilişkilerin güçlendirici liderlikte merkezi bir unsur olduğunu vurgulamış, bu sayede öğretmenlerin daha özgürce fikirlerini ifade edebildiğini ve öğretmen liderliğinin geliştiğini ifade etmiştir.

2.1.1. Güçlendirici Liderliğin Boyutları

Güçlendirici liderliğin boyutlarına yönelik alanyazında farklı görüşlerin yer aldığı görülmektedir. Lee ve Nie'ye (2017) göre güçlendirici liderlik “yetki devri, entelektüel uyarım sağlamak, onaylama ve kabul, bir vizyonu ifade etme, işbirlikçi ilişkileri teşvik etme, kişiselleştirilmiş ilgi ve destek sağlama, rol model olma” şeklinde yedi boyutta; Amundsen ve Martinsen'e (2014) göre güçlendirici liderlik; “güç paylaşımı, isteklendirme desteği ve gelişim desteği” şeklinde üç boyutta; Konczak, Stelly ve Trusty'e (2000) göre “yetki verme, sorumluluk, kendi başına karar verme, bilgi paylaşımı, beceri geliştirme ve yenilikçi performans için koçluk etme” şeklinde

beş boyutta sınıflandırıldığı görülmektedir. Konan ve Çelik (2018) ise güçlendirici liderliği; “yetki verme, sorumluluk ve destekleme” olmak üzere üç boyutta incelemiştir. Güçlendirici liderliğin alt boyutları, Konczak ve arkadaşlarının (2000) güçlendirici liderliğe ilişkin temel yaklaşımını dikkate alan ve mevcut çalışmada da referans gösterilen Konan ve Çelik’in (2018) sınıflandırmasına göre açıklanmıştır.

Güçlendirici liderliğin boyutlarına yönelik alanyazında farklı araştırmacılar tarafından çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu sınıflandırmalar, güçlendirici liderliğin farklı yönlerini ve uygulama alanlarını ortaya koymaktadır. Örneğin, Lee ve Nie (2017), güçlendirici liderliği yedi boyutta ele almıştır: yetki devri, entelektüel uyarım sağlama, onaylama ve kabul, bir vizyonu ifade etme, işbirlikçi ilişkileri teşvik etme, kişiselleştirilmiş ilgi ve destek sağlama, rol model olma. Bu boyutlar, liderin çalışanları güçlendirmek için kullandığı farklı stratejileri ve davranışları kapsar. Diğer bir yaklaşımda, Amundsen ve Martinsen (2014), güçlendirici liderliği üç temel boyutta incelemiştir: güç paylaşımı, isteklendirme desteği ve gelişim desteği. Bu sınıflandırma, liderin çalışanlara yetki ve sorumluluk vermesinin yanı sıra, onları motive etme ve mesleki gelişimlerini destekleme üzerine odaklanır. Konczak, Stelly ve Trusty (2000) ise güçlendirici liderliği beş boyutta ele almıştır. Bu boyutlar, çalışanların özerkliğini artırmayı, bilgi ve becerilerini geliştirmeyi ve yenilikçi çözümler üretmelerini teşvik etmeyi hedefler. Konan ve Çelik (2018), güçlendirici liderliği daha basit ve odaklı bir şekilde üç boyutta incelemiştir: yetki verme, sorumluluk ve destekleme. Bu sınıflandırma, Konczak ve arkadaşlarının (2000) temel yaklaşımını dikkate alarak, güçlendirici liderliğin en temel unsurlarını öne çıkarır. Bu boyutlar, liderin çalışanlara yetki ve sorumluluk vermesini, aynı zamanda onlara gerekli desteği sağlamasını içerir. Mevcut çalışmalarda, Konan ve Çelik’in (2018) sınıflandırması, güçlendirici liderliğin alt boyutlarını açıklamak için sıklıkla referans alınmaktadır. Sonuç olarak, güçlendirici liderliğin boyutlarına yönelik farklı sınıflandırmalar bulunmakla birlikte, Konan ve Çelik’in (2018) üç boyutlu yaklaşımı, bu liderlik tarzının temel unsurlarını net bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu boyutlar, liderin çalışanları güçlendirmek için kullandığı stratejileri ve davranışları kapsar ve örgütsel başarıyı destekleyen bir liderlik anlayışını yansıtır.

2.1.1.1. Yetki Verme

Yetki devri, belirli bir konuya ilişkin karar alma sorumluluğunun bireylere ya da gruplara aktarılması süreci olarak tanımlanabilir (Ford ve Fottler, 1995). Bu sürecin yöneticiler tarafından etkin biçimde yürütülmesi, örgütler açısından çeşitli olumlu sonuçlar doğurabilmektedir (Yukl, 2018). Bu sonuçların başında, karar kalitesinde artış yer almaktadır. Yetki devri, merkeziyetçi yönetim anlayışını aşarak bireylerin ve ekiplerin öz-yönetim becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Alınan kararların niteliği, genellikle işin gereklerine hâkim ve yeterli bilgi ile deneyime sahip çalışanların katkılarıyla şekillenir (Hackman, 1990). Bu durum, örgütün genel performansını artırarak daha verimli ve etkili çıktılar elde edilmesini destekler.

Yetki devrinin bir diğer önemli sonucu, çalışanların işe olan bağlılıklarını artırması ve alınan kararların daha etkili biçimde uygulanmasını sağlamasıdır (Yukl, 2018). Çalışanlar, karar süreçlerine aktif biçimde dahil edildiklerinde görevlerine daha fazla sahiplenme duygusu geliştirir ve uygulama aşamasında daha yüksek bir motivasyon sergilerler. Argote'ye (1999) göre, yetki devri, örgütsel etkililik ve bireysel başarıyı destekleyen temel araçlardan biridir. Yetki verilen bireyler, görevlerini daha anlamlı olarak algılamakta; bu durum ise işin niteliğini ve doyum düzeyini artırarak iş zenginleşmesine katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte, yetki devri süreci örgütün yapısal özellikleri ve liderin yetki paylaşım becerisiyle yakından ilişkilidir (Yukl, 2018). Özellikle eğitim kurumları açısından bakıldığında, öğretmenlere daha fazla özerklik tanınması, karar süreçlerine katılımlarının teşvik edilmesi ve bilgi paylaşımına açık bir ortamın oluşturulması yetki devrinin temel boyutları arasında yer almaktadır. Bu tür bir yaklaşım, öğretmenlerin mesleklerini daha anlamlı bulmalarını, kendilerine değer verildiğini hissetmelerini ve öğretim süreçlerini daha yaratıcı ve etkili bir şekilde yürütmelerini destekler. Aynı zamanda, özerklik ve güven duygularının gelişmesine katkı sağlayarak örgütsel bağlılığı da pekiştirir. Öte yandan, etkili planlanmamış ya da hatalı uygulanan yetkilendirme girişimleri, çalışanlar arasında memnuniyetsizlik ve motivasyon kaybına neden olabilir. Örneğin, bilgi ve beceri düzeyi yetersiz bireylerin karar alma süreçlerine dâhil edilmesi, hatalı kararların alınmasına veya uygulanmasında zorluklara yol açabilir. Ayrıca, yetki devrinde adalet ilkelerinin gözetilmemesi, çalışanlar arasında eşitsizlik algısına neden olarak örgüt içi uyumu zedeleyebilir (Thompson, 2016).

Yetki verme, liderin ekip üyelerine görevlerini yerine getirebilmeleri için belirli düzeyde özerklik ve sorumluluk tanınması olarak tanımlanabilir. Bu yaklaşım, bireylerin kendi potansiyellerini ortaya koymalarına ve mesleki gelişimlerini sürdürmelerine olanak tanırken; aynı zamanda ekip içindeki işbirliği ve dayanışma kültürünü de güçlendirir. Ayrıca, liderin ekip üyeleriyle daha etkili bir iletişim kurmasını sağlayarak, bireysel farklılıkları, yetenekleri ve güçlü yönleri daha iyi tanınmasına katkıda bulunur. Yetki devri, bireysel ve ekip düzeyinde performans artışına hizmet ederken; liderin zaman yönetimini daha etkili biçimde gerçekleştirmesini ve stratejik önceliklere odaklanmasını da kolaylaştırır. Bununla birlikte, liderin sağladığı özerkliği tamamen sınırsız bırakmak yerine, yönlendirici ve denetleyici bir tutum sergileyerek ekip hedeflerine ulaşılmasını sağlaması büyük önem taşımaktadır (Akçakaya, 2010).

2.1.1.2. Sorumluluk

Sorumluluk alma, bir görevi üstlenme ve bu görevin sonuçlarına ilişkin hesap verebilir olma biçiminde iki temel bileşeni içermektedir. Bu kavram, çalışanların görevlerini en yüksek kalite ve verimlilik düzeyinde yerine getirme çabalarını yansıtır. Sorumluluk duygusuna sahip bireyler, görevlerini yerine getirirken kişisel yeterliliklerine ve becerilerine güven duyarlar. Sorumluluk alma, mesleki rolün niteliğine bağlı olarak önem kazanmakta ve bireyin kişisel özellikleriyle yakından ilişkilendirilmektedir. Bu bağlamda, sorumluluk bilinci gelişmiş çalışanlar, gerçekleştirdikleri faaliyetlerin sonuçlarını üstlenmekte ve bu sorumluluğu, sahip oldukları etik ve değer sistemleri doğrultusunda üst yönetime karşı hesap verebilirlik çerçevesinde sürdürmektedirler (Başaran, 2008). Böyle bir anlayış, çalışanların işlerine daha fazla bağlılık göstermelerine ve örgütsel hedeflere ulaşma konusunda daha yüksek bir motivasyon geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Güçlendirici liderlik, çalışanların sorumluluk alma eğilimlerini destekleyen tutum ve davranışlar sergileyerek onların öz-yeterlik ve öz güven düzeylerini artırmayı amaçlar (Zimmerman, 1995). Bu liderlik anlayışı, çalışanların kendi yetkinliklerine duydukları inancı güçlendirirken, onları daha bağımsız, girişimci ve inisiyatif sahibi bireyler hâline getirir. Güçlendirici liderler, yalnızca yetki devretmekle kalmaz; aynı zamanda çalışanlara sorumluluk da yükleyerek karar alma süreçlerine etkin katılımlarını sağlar. Bu durum, çalışanların işe yönelik daha olumlu tutumlar geliştirmelerine ve işlerini daha anlamlı bulmalarına katkı sunar (Spreitzer, 1995). Böylece çalışanlar, örgütsel hedeflerle daha güçlü bir bağ kurarak işlerine duydukları bağlılığı artırır. Bu

liderlik tarzı, hem bireysel özerkliği hem de ekip içi iş birliğini destekleyen bir yaklaşımı temel alır. Güçlendirici liderler, çalışanların gelişimini destekleyen kapsayıcı ve teşvik edici bir çalışma ortamı oluşturarak, onların karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarını kolaylaştırır (Pearce ve Sims, 2002). Özerklik, çalışanların kendi kararlarını alma ve bu kararları uygulama özgürlüğüne sahip olmalarını ifade eder; bu özgürlük ise onların yaratıcılık ve yenilikçilik düzeylerini yükseltirken, aynı zamanda işle kurdukları duygusal bağı da güçlendirir. Güçlendirici liderlik, bürokratik engelleri azaltarak, çalışanların üretkenliklerini artıracak koşulları sağlar ve onları daha esnek, yenilikçi çözümler üretmeye teşvik eder. Bu sayede, çalışanlar potansiyellerini daha etkili biçimde ortaya koyabilirken, örgütün genel verimliliği ve etkililiği de artış gösterir (Raub ve Robert, 2010; Lee, Willis ve Tian, 2018).

Eğitim örgütleri bağlamında değerlendirildiğinde, güçlendirici liderliğin sorumluluk boyutu; öğretmenlerin ekip ruhu içerisinde etkili ve verimli bir şekilde çalışmalarını destekleyen, işbirliğine açık ve paylaşımcı bir yaklaşımı temel alır. Bu liderlik anlayışı, öğretmenlerin birlikte hareket etme farkındalığını artırmakta ve ortak akılla en uygun kararların alınmasına olanak tanımaktadır (Lorinkova, Pearsall ve Sims, 2013). Sorumluluk kavramı, bireyin kendisine verilen görevleri yerine getirme yükümlülüğünü ifade eder (Koçel, 2015). Takım içinde sorumluluk üstlenmek, liderin her ekip üyesinin görevini güvenle yerine getirebileceği bir çalışma ortamı oluşturmasını gerektirir. Bu durum, yalnızca takımın genel performansını yükseltmekle kalmaz; aynı zamanda üyeler arasındaki güven duygusunu da pekiştirir. Sorumluluk alma, ekiplerin ortak hedeflerine ulaşmasında kritik bir rol oynar ve liderin ekip üyelerine olan güvenini yansıtır. Etkili bir güçlendirici lider, ekip üyelerinin görevlerini yerine getirmelerini sağlamak amacıyla hedefleri açıkça tanımlamalı, beklenen çıktıları net biçimde ifade etmeli ve her bireyin kendini ekip içinde değerli bir üye olarak hissetmesine katkı sağlamalıdır. Bu yaklaşım, sadece ekip başarısını artırmakla kalmayıp, aynı zamanda ekip üyelerinin motivasyon düzeylerini yükselterek kurumsal bağlılıklarını da güçlendirir (Pelenk, 2020).

Bir liderin çalışanlarını güçlendirebilmesi, onlara belirli düzeyde yetki ve sorumluluk tanımasıyla mümkündür. Kurumların, verimli ve destekleyici bir çalışma ortamı oluşturarak özerk çalışanların sayısını artırmaları; hem bireysel gelişim hem de kurumsal başarı açısından önemli kazanımlar sağlar. Bu tür bir hesap verebilirlik kültürü, kurumsal dönüşüm, performans artışı ve sürdürülebilirlik hedefleri açısından ciddi bir potansiyel taşımaktadır. Çalışanların, kendi görev alanlarıyla ilgili karar alma

yetkisine sahip olmaları ve alınan kararların tüm sonuçlarından sorumlu tutulmaları, etkili bir yetkilendirme sürecinin temel unsurlarındandır. Karar alma, uygulama ve sonuçların sorumluluğunu üstlenme süreçlerine aktif biçimde katılan bireyler, işlerine daha güçlü bir bağlılık geliştirir ve daha yüksek bir verimlilikle çalışırlar (Akçakaya, 2010).

2.1.1.3. Destekleme

Güçlendirici liderliğin destekleme boyutu, çalışanların bireysel ve mesleki gelişimlerini teşvik eden dört temel unsurdan oluşmaktadır: kendi kendine karar verme, bilgi paylaşımı, beceri geliştirme ve yenilikçi performansı destekleyici koçluk (Konczak, Stelly ve Trusty, 2000). Bu unsurlar, çalışanların özerklik düzeylerini artırırken aynı zamanda bilgi ve becerilerini geliştirmelerine, yaratıcı çözümler üretmelerine olanak tanır. Kendi kendine karar verme, çalışanların kendi sorumluluk alanlarında bağımsız kararlar almasını teşvik eden lider davranışlarını ifade eder. Bu tür bir liderlik yaklaşımı, çalışanların öz güven ve öz yeterlik duygularını güçlendirerek işe olan bağlılıklarını ve motivasyonlarını artırır. Bilgi paylaşımı kapsamında ise lider, çalışanların görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmelerine katkı sağlayacak kritik bilgileri açık bir biçimde sunar. Bilginin açıkça paylaşılması hem karar alma süreçlerinin niteliğini artırmakta hem de örgüt içerisinde şeffaflık ve güven kültürünün gelişmesine katkı sağlamaktadır. Beceri geliştirme, liderin çalışanların mesleki gelişimlerini desteklemesini ve onların yetkinliklerini artırmasına yönelik uygulamaları içerir. Bu süreç, çalışanların kariyer ilerlemelerini desteklediği gibi, örgütsel hedeflere ulaşmada daha yetkin bireyler olmalarına da katkı sunar. Yenilikçi performansa yönelik koçluk ise çalışanların yaratıcı düşünme ve yeni fikirler geliştirme süreçlerinde lider tarafından yönlendirilmesini kapsar. Bu yaklaşım, çalışanların potansiyellerini açığa çıkarmalarını kolaylaştırmakta ve örgütün yenilikçilik kapasitesini artırmaktadır. Literatürde yapılan araştırmalar, destekleyici ve takdir edici liderlik davranışlarının, çalışanların girişimcilik düzeyini ve sorumluluk alma eğilimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Günbayı, Dağlı ve Kalkan, 2013; Zhang ve Bartol, 2010). Bu tür liderlik uygulamaları, çalışanların öz güvenini artırmakta ve onları daha yüksek motivasyonla çalışmaya yönlendirmektedir.

Okullar bağlamında değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışları sergilemeleri, öğretmenlerin iş kaynaklı stres ve tükenmişlik düzeylerini azaltırken; örgütsel bağlılıklarını ve iş doyumlarını önemli ölçüde

artırmaktadır (Şama ve Kolamaz, 2011). Öğretmenler, liderlerinden aldıkları destek doğrultusunda mesleki gelişimlerini daha etkili bir şekilde sürdürebilmekte ve öğretim süreçlerine yönelik daha yenilikçi ve işlevsel çözümler geliştirebilmektedir. Bu durum, yalnızca öğretmenlerin bireysel performansını değil, aynı zamanda okulun genel etkililiğini de artırmakta; öğrenciler için daha nitelikli bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlamaktadır. Bu çerçevede, güçlendirici liderliğin destekleme boyutu; öğretmenlerin özerklik düzeylerini geliştirmelerine, bilgi ve becerilerini artırmalarına ve yenilikçi uygulamalar geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Söz konusu liderlik tarzı, eğitim örgütlerinde öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini destekleyerek hem iş doyumlarını hem de kurumsal bağlılıklarını güçlendirmektedir. Böylece, okullar daha verimli, etkili ve sürdürülebilir biçimde işleyebilmekte; öğrenciler için daha kaliteli ve destekleyici bir eğitim ortamı sağlanabilmektedir.

2.1.1.4. Kendi Başına Karar Verme

Bireyin kendi başına karar verebilme yetisi, güçlendirici liderlik davranışlarının temel bileşenlerinden biri olup, liderlerin ekip performansını artırmalarında önemli bir rol oynamaktadır. Bu boyut, çalışanların kişisel etkililik algılarını güçlendirmeyi ve onları karar alma süreçlerine daha etkin biçimde dâhil etmeyi hedefler. Liderler, çalışanları bağımsız kararlar almaya teşvik ederek, güçlendirme sürecine katılımlarını artırır ve sorumluluk alma becerilerini geliştirir. Ancak bu süreçte, alınan kararların kurumun genel hedefleri, mevcut planlar ve belirlenmiş kurallar doğrultusunda şekillenmesi gerektiği göz ardı edilmemelidir (Konan ve Çelik, 2018).

2.1.1.5. Bilgi Paylaşımı

Bilgi paylaşımı, güçlendirici liderlik davranışlarının bir diğer temel boyutunu oluşturmaktadır ve çalışanların ihtiyaç duydukları bilgilere erişimini kolaylaştırarak iş birliği kültürünü teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bu liderlik anlayışının benimsendiği örgütlerde, ekip üyeleri görevlerini en yüksek düzeyde etkinlik ve verimle yerine getirebilmeleri için gerekli bilgiye zamanında ulaşabilmektedir. Bilginin açık, şeffaf ve sistemli bir şekilde paylaşılması, çalışanların sorumluluklarını daha bilinçli, planlı ve etkili bir biçimde yerine getirmelerini desteklerken; aynı zamanda karar alma süreçlerine daha aktif katılımlarını sağlar. Bu durum, çalışanlar arasında karşılıklı güven duygusunun gelişmesini ve yenilikçi düşünce ortamının oluşmasını kolaylaştırır. Çalışanların örgütsel hedefleri açık şekilde anlaması ve bu hedeflere katkıda

bulunduğunu hissetmesi, örgüte duyulan bağlılığı güçlendirir. Bu bağlamda, bireylerin örgütsel amaçları içselleştirme düzeyi ile sahip oldukları bilgi donanımı arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Bilgi, yalnızca bireysel yetkinliği artırmakla kalmaz, aynı zamanda çalışanların daha aktif, katılımcı ve sorumluluk sahibi bireyler hâline gelmesini sağlar (Öztürk ve Özdemir, 2003).

2.1.1.6. Beceri Geliştirme

Beceri geliştirme, güçlendirici liderlik davranışları arasında, ekiplerin başarısını destekleyen temel unsurlardan biridir. Liderler, ekip üyelerinin mesleki yeterliliklerini artırmak amacıyla çeşitli stratejiler benimseyebilirler. Bu stratejiler arasında, çalışanlara yeni görev ve sorumluluklar vererek uygulamalı deneyim kazandırmak ya da ihtiyaç duydukları alanlarda eğitim, mentorluk ve rehberlik fırsatları sunmak yer alır. Bu tür uygulamalar, çalışanların görevlerinde daha yetkin hale gelmelerine ve performans düzeylerinin artmasına katkı sağlamaktadır. Ancak, beceri gelişiminin etkili ve sürdürülebilir olabilmesi için liderlerin düzenli ve yapılandırılmış geri bildirim süreçleri yürütmeleri büyük önem taşır. Etkili geri bildirim, çalışanların hem güçlü yönlerini fark etmelerine hem de gelişim alanlarını belirlemelerine olanak tanıyarak sürekli öğrenmeyi ve gelişimi destekler (Genç, 2017).

2.1.1.7. Yenilikçi Performans İçin Koçluk

Koçluk ve rehberlik, güçlendirici liderlik davranışlarının temel bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Güçlendirme süreci içerisinde liderler, çalışanlara yalnızca destek sunmakla kalmayıp, aynı zamanda onların gelişiminden de sorumlu olduklarını göz önünde bulundurmalıdır. Bu sorumluluk, çalışanların yönlendirilmesi, izlenmesi ve ihtiyaç duydukları alanlarda rehberlik edilmesini içermektedir. Özellikle deneyimli liderlerin, genç ve deneyimsiz yöneticilere koçluk yaparak onların liderlik ve yönetim becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaları önemlidir. Etkili bir güçlendirici lider, çalışanlara yalnızca görev dağılımı yapmakla yetinmez; aynı zamanda onların sorumluluk bilinci kazanmalarına ve karar süreçlerine aktif katılım sağlamalarına da rehberlik eder. Bu bağlamda, liderin çalışanların potansiyelini fark etmesi ve bu potansiyelin en verimli şekilde ortaya çıkmasına destek olması, güçlendirici liderliğin temel sorumlulukları arasında yer alır (Doğan, 2003).

2.1.2. Okul Yönetimlerinde Güçlendirici Liderlik

Eğitim kurumlarında etkili okul liderliği, sadece yönetsel işlemleri düzenlemekten ibaret olmayıp, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen, öğrenciler için daha nitelikli öğrenme ortamları oluşturan ve kurumsal bağlılığı artıran bir liderlik biçimini gerektirmektedir. Bu kapsamda güçlendirici liderlik, okul yöneticilerinin öğretmenlere karar alma süreçlerine katılım hakkı tanınması, sorumluluk devretmesi, destekleyici geri bildirim sunması ve güven ortamı oluşturmaları gibi uygulamalarla şekillenen çağdaş bir liderlik anlayışıdır (Töre ve Uzun, 2024).

Güçlendirici liderlik tarzı, öğretmenlerin kendilerine duydukları güveni (öz-yeterlik), işe yönelik duygusal bağlılıklarını ve psikolojik sahiplenme duygularını doğrudan artırmaktadır. Araştırmalar, okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik sergilemesinin, öğretmenlerin işe duydukları tutkuyu, motivasyonu ve yenilikçi öğretim uygulamalarına olan açıklıklarını önemli ölçüde artırdığını göstermektedir (Okçu, Cemaloğlu ve Ay, 2024). Bu durum öğretmenlerin öğrenci merkezli, yaratıcı ve teknoloji destekli öğretim yöntemlerini daha sık uygulamasına olanak tanımaktadır (Su, 2024).

Güçlendirici liderliğin dolaylı etkileri yalnızca öğretmenler üzerinde kalmamakta, aynı zamanda öğrenme ortamlarını da dönüştürmektedir. Katılımcı liderlik ortamında çalışan öğretmenler, sınıf içinde daha demokratik, etkileşimli ve öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenebildiği bir atmosfer yaratmaktadır. Bu tür sınıf ortamları, öğrencilerin öğrenmeye yönelik ilgilerini, akademik öz-yeterliklerini ve sosyal katılımlarını artırmaktadır (Manliguis ve Tagadiad, 2023).

Öğretmenlerin güçlendirilmiş hissetmeleri onların sadece daha etkin öğretim yapmalarını değil, aynı zamanda öğrencilere rehberlik etme rollerini de güçlendirmektedir. Güçlendirici liderlikle çalışan öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını daha iyi fark etmekte, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına daha fazla yer vermekte ve olumlu öğrenci-öğretmen ilişkileri kurmaktadır (Trihantoyo vd., 2023). Bu ilişkiler, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini ve sınıf katılımını artırmakta, öğrenme kaygısını azaltmakta ve okul ikliminin genel niteliğini iyileştirmektedir. Sonuç olarak, güçlendirici liderlik sadece öğretmenlerin bireysel gelişimini değil; aynı zamanda öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştiren kapsayıcı, katılımcı ve gelişim odaklı bir okul kültürünü desteklemektedir. Böyle bir ortamda, öğretmenler sadece bilgi aktaran değil, öğrenme süreçlerini yöneten, dönüştüren ve öğrencileri güçlendiren liderler haline gelme olanakları artacağı söylenebilir.

2.2. Örgütsel Mutluluk

Çalışma hayatı, bireylerin günlük yaşamlarının ayrılmaz bir parçasını oluşturur ve geçirilen zaman, genel yaşam memnuniyetini etkileyen temel bir faktördür (Doğan ve Eryılmaz, 2012). Teknolojinin hızla ilerlediği ve şirket yapılarının karmaşıktığı modern iş dünyasında, çalışanların işlerinde doyuma ulaşma gerekliliği kaçınılmaz bir gerçektir (Turgut ve Çinko, 2017). Çalışanların duygusal talepleri dikkate alınmadığında, kendilerini birer makineden farksız görmeleri ve motivasyonlarının düşmesi söz konusu olabilir. Bu durum, çalışanların fiziksel ve zihinsel sağlık problemleri yaşamasına neden olabilir ve bu da verimlilik ve performanslarının düşmesine yol açar (Davies, 2016). İfade edilen durumlar dikkate alındığında örgütler açısından, çalışanların duygu durumlarını dikkate almak ve onların iş doyumunu artıracak politikalar geliştirmek büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Örgütsel mutluluk, bireylerin iş yerindeki duygusal deneyimleri, işin önemi ve kişisel potansiyelin gerçekleştirilmesine dair algılarından oluşan bir kavramdır (Arslan ve Polat, 2017; Warr, 2011). Bu kavram, çalışanların işlerine duydukları saygı ve kendi benliklerini ifade etme biçimleriyle yakından ilişkilidir. Paschoal ve Tamayo (2008) bu durumu, örgütsel mutluluğun bir yansıması olarak tanımlar. Örgütsel mutluluk, yalnızca iş memnuniyetini değil, aynı zamanda hayatın anlamını, olumlu duyguları ve kişisel tatmini de içerir (Saenghiran, 2013). Bu nedenle, örgütsel mutluluk, çalışanların hem mesleki hem de kişisel yaşamlarında denge ve doyum sağlamalarına yardımcı olur.

Diener'e (2000) göre, örgütlerde mutluluk sadece bireyler için bir hedef olmakla kalmaz, aynı zamanda örgütlere de önemli olumlu etkiler sağlar. Mutlu çalışanlar, daha yüksek motivasyon, artan verimlilik, daha iyi iş performansı ve daha güçlü örgütsel bağlılık gösterme eğilimindedir. Bu durum, örgütlerin genel başarısını ve rekabet gücünü artırır. Ayrıca, mutlu çalışanlar arasında daha sağlıklı iletişim ve işbirliği kurulur, bu da örgüt içindeki uyumu ve dayanışmayı güçlendirir. Örgütsel mutluluğun sağlanması, çalışanların ihtiyaçlarını anlamak, onlara destekleyici bir çalışma ortamı sunmak ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunmakla mümkündür. Bu, örgütlerin sürdürülebilir başarısı için kritik bir unsurdur. Çalışanların mutluluğu, yalnızca bireysel refahı değil, aynı zamanda örgütün genel performansını ve toplumsal etkisini de artıran bir faktördür. Bu nedenle, örgütler, çalışanların mutluluğunu önceliklendiren politikalar ve uygulamalar geliştirerek, hem bireysel hem de örgütsel başarıyı destekleyebilir.

Mutluluk, olumlu ve olumsuz duyguların bir bileşimi olarak iki boyutta ele alınabilir. Olumlu duygular, kişide memnuniyet hissi yaratarak yüksek derecede mutluluk yaşandığının göstergesidir (Warr, 2011). Olumlu duygular, bireyde doyum ve tatmin hissi uyandırır (Diener, 2000). Bu duygular, kişinin hem kişisel hem de mesleki yaşamında motivasyonunu artırır ve genel refahını destekler. Öte yandan, olumsuz duygular ise üzüntü, suçluluk, kızgınlık, utanç, sıkıntı gibi hislerle kendini gösterir (Bulut, 2015). Bu duyguları yaşayan bireyler, memnuniyetsizlik hissine kapılır ve bu durum, yüksek düzeyde endişe, depresif haller ve mutsuzluğun göstergeleri olarak ortaya çıkar (Warr, 2011).

Okul örgütlerinde olumlu duygular, öğretmenlerin mesleki doyumunu artırırken, öğrencilerle daha etkili iletişim kurmalarını ve öğretim süreçlerine daha yaratıcı bir şekilde katılmalarını sağlar. Öte yandan, olumsuz duygular ise agresiflik, hırçınlık, sabırsızlık, sıkıntı, depresiflik ve üzüntü gibi durumlarla kendini gösterir (Arslan, 2018). Bu duygular, öğretmenlerin motivasyonunu düşürerek, mesleki performanslarını olumsuz yönde etkileyebilir ve öğrencilerle olan ilişkilerini zayıflatabilir. Bu nedenle, okullarda öğretmenlerin olumlu duygularını desteklemek ve olumsuz duygularını en aza indirmek, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin refahı için kritik öneme sahiptir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin ihtiyaçlarını anlamak, onlara destekleyici bir çalışma ortamı sunmak ve duygusal refahlarını artıracak politikalar geliştirmekle yükümlüdür. Bu, öğretmenlerin mutluluğunu artırarak, okulun genel başarısına ve öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine katkıda bulunacaktır.

İş görenlerin örgüte karşı pozitif duygulara sahip olması, karşılaştıkları negatif durumları daha kolay aşmalarını, meslektaşları, liderleri ve çevresindeki kişilerle uyum içinde çalışmalarını ve işyerindeki verimliliklerini artırmalarını sağlar. Bu durum, örgütte mutluluğun sağlandığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Aytaç, 2021). Örgütsel mutluluk kavramı, örgütler, çalışanlar ve toplum açısından büyük bir öneme sahiptir. Mutlu örgütlerde çalışanların verimliliği artar, iş doyumları ve performansları yükselir. Bu performans artışı, çalışanların maddi açıdan da gelir seviyelerinin yükselmesine katkıda bulunabilir. Ayrıca, mutlu çalışanlar yeteneklerini daha iyi keşfeder ve örgütlerinin başarısı için yaratıcı fikirler üretir. Örgüt amaçlarını benimseyen çalışanlar, kariyer yapma şanslarını artırırken, meslektaşları ve yöneticileriyle güçlü bağlar kurarak örgütlerine enerji ve olumlu katkı sağlarlar (Carver, 2003). İfade edilen durumlar dikkate alındığında mutlu ortamlarda çalışanların yalnızca

bireysel refahlarını değil, aynı zamanda örgütün genel başarısını da artırdığı söylenebilir.

Örgütsel mutluluk, çalışanların iş yerinde pozitif duygularının negatif duygularından daha fazla olduğu bir ortamı ifade eder (Brief ve Weiss, 2002). Bu kavram, örgüt üyelerinin örgütün varoluş sebeplerini gerçekleştirmesine yönelik faaliyetlerini engelleyebilecek sorunlar, stres ve zorluklarla başarılı bir şekilde mücadele etmelerinde önemli bir rol oynar (Bulut, 2015). Örgütsel mutluluk, çalışanların hem bireysel hem de kolektif refahını artırarak, örgütün genel performansını ve başarısını destekler. Fisher (2010) tarafından yapılan çalışma, örgütsel mutluluğun üç farklı seviyede değişebileceğini göstermiştir. Bunlar şu şekilde açıklanabilir:

Geçiş Seviyesi: Bu seviye, işinde veya duygusal deneyimlerinde bireyde aniden ortaya çıkan duygusal tepkileri açıklar. Geçiş seviyesi, kişinin pozitif bir ruh hali veya geçmiş deneyimlerinden kaynaklanan kişisel mutluluk düzeyini yansıtır. Bu seviye, çalışanların günlük iş yaşamında karşılaştıkları olaylara verdiği anlık tepkileri içerir.

Kişisel Seviye: Bu seviyede, bireyler örgüt içindeki mutluluk yapılarını kendi özellikleriyle ilişkilendirirler. Örgütlerdeki davranış araştırmalarının büyük çoğunluğu bu perspektifle yoğunlaşmıştır ve bu düşünce yaygın kabul edilen bir durumdur (Bulut, 2015). Kişisel seviye, çalışanların bireysel mutluluk düzeylerini ve bu mutluluğun örgüt içindeki yansımalarını ele alır.

Birlik Seviyesi: Bu seviyede, mutluluğun tanımı bireysel deneyimlerin yanı sıra örgütü oluşturan tüm unsurların birlikte idrak etmeleri şeklinde gerçekleşir. Birlik seviyesi, iki farklı şekilde ortaya çıkabilir. Birincisinde, bireyler grup düzeyinde kendi kişisel deneyimlerini birleştirerek yapılar oluştururlar. İkincisinde ise, grup düzeyindeki yapılar bireysel deneyimlerden veya bireysel kolektiften oluşan yapılar olarak ortaya çıkar (Fisher, 2010).

Örgütsel mutluluk, öğretmenlerin yöneticilerle, meslektaşlarla ve okulun yapısıyla kurduğu ilişkilerde hissettikleri duygusal doyumla yakından ilişkilidir. Araştırmalar, öğretmenlerin örgütsel mutluluğunun; örgütsel bağlılık, öz-yeterlik düzeyi ve pozitif liderlik algısıyla anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir (Bahat ve Işık, 2023). Özellikle güven, iyimserlik, dürüstlük ve affedicilik gibi örgütsel erdemlerin öğretmenlerin mutluluğunu artırdığı vurgulanmaktadır (Özen, 2018). Ayrıca, destekleyici ve adil liderlik anlayışı, çalışanların kendilerini daha güvende hissetmesini sağlayarak örgütsel mutluluğu yükseltmektedir (Sebila ve Cemaloğlu, 2025).

Okulun örgütsel yapısının sağlıklı olması ve öğrenen okul kültürünün varlığı da mutluluğu olumlu yönde etkileyen etmenler arasındadır (Köse ve Kahveci, 2022; Uğur ve Uçar, 2020). Tüm bu bulgular, örgütsel mutluluğun yalnızca bireysel iyi oluşu değil, aynı zamanda eğitim örgütlerinin sürdürülebilir başarısını da etkileyen çok boyutlu bir kavram olduğunu ortaya koymaktadır.

2.2.1. Örgütsel Mutluluğa Etkil Eden Değişkenler

Örgütler, insanlar arasındaki ilişkilerin yoğunlaştığı ve çalışanların örgütün amaçlarına katkı sağladığı yerlerdir. Mutlu ve doyuma ulaşmış çalışanlar, örgüt faaliyetlerini daha etkili bir şekilde yürütme eğilimindedir. Örgütsel mutluluk, üretim sürecini ve dolayısıyla verimliliği doğrudan etkilediğinden, çalışan mutluluğunu etkileyen faktörleri anlamak büyük önem taşır. Bu faktörler arasında örgütsel stres (Aydın, 2004; Miller vd., 2010), örgüt iklimi (Şişman, 2011), çalışanın güçlendirilmesi (Naseem vd., 2011), örgüt sağlığı (Gül, 2007), değişen çalışma ortamları (Connell vd., 2014), örgütün terfi ve ödüllendirme sistemleri, örgütsel şeffaflık, hesap verebilirlik gibi örgüt iklimi unsurları (Pryce-Jones, 2011), örgütsel küçülme (Klehe vd., 2011), örgütsel doyum (Açıkalın, 2011; Dalal vd., 2012; Demirtaş, 2010; Naseem vd., 2011), terfi ve görevde yükselme fırsatları (Demirtaş ve Kılıç, 2016), iş güvencesi (Silla vd., 2009), işin niteliği ve toplumun o mesleğe verdiği değer (Warr, 2011) gibi unsurlar yer alır. Bu kavramlar, çalışanların örgüte olan bağlılığını, iş hayatında üretkenliğini ve kendini örgütün değerli bir bileşeni olarak görme arzusunu artıran önemli unsurlardır. Örneğin, örgütsel stresin azaltılması ve çalışanların güçlendirilmesi, çalışanların motivasyonunu ve iş doyumunu artırabilir. Benzer şekilde, örgüt ikliminin olumlu olması ve çalışanların iş güvencesinin sağlanması, örgütsel bağlılığı ve performansı yükseltebilir. Terfi ve ödüllendirme sistemleri, çalışanların yeteneklerini geliştirmelerine ve örgüt içinde kariyer yapmalarına olanak tanırken, örgütsel şeffaflık ve hesap verebilirlik, çalışanların örgüte olan güvenini artırır. Bu faktörler, örgütlerin çalışanların mutluluğunu ve refahını destekleyecek politikalar ve uygulamalar geliştirmesine rehberlik eder. Çalışanların mutluluğu, yalnızca bireysel refahı değil, aynı zamanda örgütün genel performansını ve başarısını da artıran bir faktördür. Bu nedenle, örgütler, çalışanların ihtiyaçlarını anlamak ve onlara destekleyici bir çalışma ortamı sunmakla yükümlüdür. Bu, örgütlerin sürdürülebilir başarısı için kritik bir unsurdur.

Örgütler, çalışanlarını yalnızca mesleki açıdan değil, psikolojik açıdan da doyuma ulaştırmayı ve mutlu etmeyi hedefleyen deneyimler sunmayı amaçlar. Ancak bu süreçte, sağlık, aile hayatı, evlilik, sosyal yaşam, eğitim, iş deneyimi ve çalışma koşulları gibi faktörler, çalışanların iş doyumunu olumsuz yönde etkileyebilir (Depedri, 2008). Bu nedenle, örgütlerin çalışanların mutluluğunu artırmak için bu faktörleri dikkate alması ve destekleyici politikalar geliştirmesi büyük önem taşır. Çalışanların mutluluğunu ve iş doyumunu etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlar arasında yaş (Andrew, 2011), kişisel motivasyon, çalışma özerkliği, sağlık durumu (Tadić vd., 2013), cinsiyet (Andrew, 2011), eğitim düzeyi, gelir ve çocuk sayısı (Mahadea ve Ramroop, 2015), örgütün büyüklüğü, görev süresi, yarı zamanlı çalışma, yöneticilerin ve liderlerin tutumu (Andrew, 2011), iş özellikleri ve çalışma ortamı (Williams vd., 2017) gibi unsurlar yer alır. Bu faktörlerin bir araya gelmesi, çalışanların örgütlerinde daha mutlu ve doyum sağlamalarına yardımcı olabilir.

2.2.1.1. Örgütsel Mutluluğa Etki Eden Bireysel Değişkenler

Örgütsel mutluluk, sadece örgütsel faktörlerle değil, aynı zamanda bireysel faktörlerin etkisiyle de şekillenir (Fisher, 2010). Örgütsel mutlulukta etkili olan bireysel faktörler olarak kişilik özellikleri, eğitim düzeyi, cinsiyet, yaş, ekonomik olanaklar ve medeni durum gibi özellikler aşağıda verilmiştir.

Kişilik özellikleri, bireylerin iş doyumunu ve mutluluk düzeylerini belirleyen önemli faktörler arasında yer alır. Judge ve Bono (2001), benlik saygısı, genelleştirilmiş öz yeterlik, kontrol odağı ve duygusal istikrar gibi kişilik özelliklerinin iş doyumunu ve mutluluğun temel belirleyicileri olduğunu ortaya koymuştur. Bu özellikler, bireylerin iş yaşamında karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma yeteneklerini ve genel refah düzeylerini etkiler. Diener ve Lucas (2000) ise duygusal iyi olmanın, iş tutkusunun (Bakker vd., 2008), psikolojik sermaye ve duygusal durumun (Avey vd., 2008) mutluluk üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Bu faktörler, bireylerin iş yaşamında daha motive ve üretken olmalarını sağlarken, aynı zamanda genel yaşam memnuniyetlerini de artırır. Kişilik özelliklerinin mutluluk üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar, farklı kuramlar ileri sürse de, insanın mutluluğu ile kişilik özellikleri arasında güçlü bir ilişki olduğu konusunda hemfikirdir. Bu ilişki, kişilik özellikleri ile mutluluk düzeylerinin birlikte artıp azaldığını göstermektedir. Araştırma sonuçları, insanın karakteristik yapısının mutluluğa olan etkisinin %39'a kadar çıkabileceğini kanıtlamıştır (Steel, Schmidt ve Shultz, 2008). Bu bulgu, kişilik özelliklerinin mutluluk üzerindeki önemini

vurgulamaktadır. Araştırmalarda, yüksek düzeyde mutluluğa sahip bireylerin hem kendilerini iyi hissettikleri hem de bu durumun kişiler arası iletişime olumlu yansıdığı bulunmuştur (Demircan, 2019). Mutlu bireyler, çevreleriyle daha sağlıklı ve olumlu ilişkiler kurma eğilimindedir. Bu durum, hem iş yaşamında hem de kişisel yaşamda daha uyumlu ve tatmin edici bir deneyim sağlar. Sonuç olarak, kişilik özellikleri, bireylerin mutluluk düzeylerini ve iş doyumunu önemli ölçüde etkileyen faktörlerdir. Örgütler, çalışanların kişilik özelliklerini anlamak ve bu özellikleri destekleyecek politikalar geliştirmekle yükümlüdür. Bu, çalışanların mutluluğunu ve refahını artırarak, örgütün genel başarısına katkıda bulunacaktır.

Eğitim, bireylerin mutluluğunu hem doğrudan hem de dolaylı yollarla etkileyen önemli bir faktördür. Yüksek eğitilmiş bireyler, genellikle sosyal hayatta daha fazla kabul görürler ve gelir düzeyi, statü, yaşam kalitesi gibi unsurlarda artış yaşarlar. Bu durum, eğitim seviyesi ile mutluluk arasında doğrusal bir ilişkiye neden olmaktadır (Keser, 2018; Witter vd., 1984). Eğitim, bireylerin nitelikli pozisyonlara yerleştirilmesini sağlayarak gelirlerini artırır ve bu da yaşam memnuniyetlerini olumlu yönde etkiler (Noddings, 2006). Kaliteli bir eğitim, bireylerin iş bulma konusunda daha fazla fırsata sahip olmalarını ve işlerinden memnuniyet duymalarını sağlar (Buragohain ve Hazarika, 2015). Bu durum, özellikle örgütsel mutluluk üzerinde yadsınamaz etkilere sahiptir. Daha yüksek eğitim düzeyine sahip çalışanlar, genellikle daha fazla kariyer imkânlarına sahip olmakta ve yüksek pozisyonlarda görevlendirilmeleri daha olağan hale gelebilmektedir.

Bireylerin kariyerlerini ilerletmeleri ve uzmanlık alanlarında örgüte hizmet etmeleri, örgütün etkinliği ve başarısı açısından hayati öneme sahiptir. Kariyer gelişimi, çalışanların örgüt içinde mutlu bir çalışma ortamına sahip olmalarını sağlar ve bu durum iş tatminini artırarak, örgütsel bağlılığı güçlendirir (Bakioğlu ve İnandı, 2001). Kariyer gelişim fırsatları sunan örgütler, çalışanların yeteneklerini geliştirmelerine ve örgütün hedeflerine daha etkili bir şekilde katkıda bulunmalarına olanak tanır. Eğitim düzeyi ile mutluluk arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, bu iki faktör arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermekle birlikte, bu etkinin genellikle düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Witter, Okun, Stock ve Haring'in (1984) yaptığı meta-analiz çalışması, eğitimin mutluluk üzerindeki etkisini inceleyen 556 araştırmaya dayanmaktadır. Bu çalışma, eğitim düzeyi ile mutluluk arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, bu ilişkinin büyüklüğü genellikle düşük düzeyde kalmıştır. Eğitim, bireylerin yaşam kalitesini artırarak, gelir düzeylerini yükseltir ve sosyal

statülerini güçlendirir. Bu durum, bireylerin genel yaşam memnuniyetlerini ve mutluluk düzeylerini olumlu yönde etkiler. Ancak, eğitimin mutluluk üzerindeki etkisi, diğer faktörlerle (örneğin, iş tatmini, sosyal ilişkiler, sağlık durumu gibi) birlikte değerlendirildiğinde daha net bir şekilde anlaşılabilir. Örgütler, çalışanların eğitim düzeylerini artıracak ve kariyer gelişimlerini destekleyecek politikalar geliştirerek, hem bireysel hem de örgütsel başarıyı destekleyebilir. Bu, çalışanların mutluluğunu ve iş tatminini artırarak, örgütün genel performansını ve rekabet gücünü güçlendirir. Eğitim ve kariyer gelişimi, örgütlerin sürdürülebilir başarısı için kritik bir unsurdur.

Cinsiyet ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişki, araştırmalarda tutarlı bir sonuca ulaşmamıştır ve bu konuda farklı bulgular mevcuttur. Bazı çalışmalar, cinsiyetin mutluluk üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını, her iki cinsiyetten bireylerin de mutlu olabileceğini savunmaktadır (Christoph ve Noll, 2003; Tan vd., 2006). Bu çalışmalar, mutluluğun cinsiyetten bağımsız olarak kişisel deneyimler, çalışma koşulları ve örgütsel faktörlerle daha yakından ilişkili olduğunu öne sürmektedir. Ancak, diğer bazı çalışmalar cinsiyet ile örgütsel mutluluk arasında farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Örneğin, Akın ve Şentürk (2012) ile Düzgün (2016), erkeklerin örgütsel mutluluk algısının kadınlara göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Buna karşılık, Bulut (2015) ve Lu (2000) gibi araştırmacılar, kadınların örgütsel mutluluk algısının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çelişkili bulgular, cinsiyetin mutluluk üzerindeki etkisinin karmaşık ve çok boyutlu olduğunu göstermektedir. Diğer yandan, Moçoşoğlu ve Kaya (2018) ile Chan, Miller ve Tcha (2005) gibi çalışmalar, cinsiyet açısından örgütsel mutlulukta anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Bu durum, cinsiyetin mutluluk üzerindeki etkisinin, bireylerin deneyimleri, değerleri, çalıştıkları ortam ve kültürel faktörler gibi başka unsurlarla birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Yaş ve mutluluk arasındaki ilişki, alanyazında tutarlı bir sonuca ulaşmamıştır ve bu konuda farklı görüşler mevcuttur. Bazı araştırmalar, genç insanların yaşlılardan daha mutlu olduğunu öne sürerken (Conceição ve Bandura, 2008), diğer çalışmalar yaşlı insanların gençlerden daha mutlu olduğunu belirtmiştir (Tan vd., 2006). Bu çelişkili bulgular, yaşın mutluluk üzerindeki etkisinin karmaşık ve çok boyutlu olduğunu göstermektedir. Stock ve diğerleri (1983), yaş değişkeninin mutluluğun %1'inden daha azını açıkladığını bulmuştur. Benzer şekilde, Suhail ve Chaudhry (2004) yaş ile mutluluk arasında anlamlı bir ilişki tespit edememiştir. Bu sonuçlar, yaşın mutluluk üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu ve diğer faktörlerle birlikte değerlendirilmesi

gerektiğini ortaya koymaktadır (Diener ve Ryan, 2009). Ancak, yaşın mutluluk üzerindeki etkisi hakkında farklı görüşler de mevcuttur. Bireyin zaman içinde edindiği deneyimler, ekonomik açıdan iyi duruma gelmesi ve başarılarının artması gibi faktörler, yaş ile mutluluk arasında olumlu bir ilişkiye neden olabilir (Tan, Kuan ve Kau, 2006). Blanchflower ve Oswald (2004) ise yaş ve mutluluk arasındaki ilişkinin U şeklinde bir eğilim gösterdiğini belirtmiştir. Bu modele göre, mutluluk ergenlik döneminde yüksek, 30-40'lı yaşlarda düşük bir seyir izlemekte ve daha sonra tekrar yükselmektedir. Bu U eğilimi, yaşamın farklı dönemlerinde mutluluğun değişen dinamiklerini yansıtmaktadır. Sonuç olarak, yaş ve mutluluk arasındaki ilişki, araştırmalarda net bir şekilde ortaya konmamıştır. Bu karmaşıklık, yaşın mutluluk üzerindeki etkisinin tek başına değil, diğer faktörlerle birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Ekonomik durum, örgütsel mutluluğu etkileyen önemli faktörlerden biridir. Bireyin sahip olduğu gelir düzeyi, yaşam standartlarını, iş tatminini ve genel refahını doğrudan etkiler. Yüksek gelir, bireylerin temel ihtiyaçlarını karşılamalarını kolaylaştırırken, aynı zamanda sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma, eğitim ve sağlık gibi alanlarda daha fazla fırsata sahip olmalarını sağlar. Bu durum, örgütsel mutluluğu olumlu yönde etkiler (Frey ve Stutzer, 2002). Yüksek gelir düzeyi, çalışanların iş yerinde daha motive ve üretken olmalarını sağlar. Ayrıca, ekonomik güvence, çalışanların işlerine daha fazla odaklanmalarını ve örgütün hedeflerine daha etkili bir şekilde katkıda bulunmalarını kolaylaştırır. Bu, örgütün genel performansını ve başarısını artıran bir faktördür. Ancak, ekonomik durumun mutluluk üzerindeki etkisi sınırsız değildir. Gelir düzeyi belirli bir seviyeye ulaştıktan sonra, mutluluk üzerindeki etkisi azalabilir. Bu durum, “gelir ve mutluluk eşiği” olarak adlandırılır. Bu eşiğin ötesinde, gelir artışının mutluluk üzerindeki etkisi sınırlı hale gelir (Frey ve Stutzer, 2002). Örgütler, çalışanların ekonomik refahını artıracak politikalar ve uygulamalar geliştirerek, örgütsel mutluluğu destekleyebilir. Bu, adil ücret politikaları, performans dayalı ödüllendirme sistemleri ve çalışanların ekonomik güvencesini artıracak diğer uygulamaları içerebilir.

Medeni durum, bireylerin mutluluk düzeylerini etkileyen önemli bir faktördür. Büyük örneklem gruplarıyla yapılan çalışmalar, evli bireylerin bekâr, boşanmış veya yalnız yaşayan bireylere göre daha mutlu olduğunu göstermektedir (Hayo ve Seifert, 2003). Bu durum, evliliğin bireylere duygusal destek, sosyal bağlantılar ve yaşamda anlam bulma gibi avantajlar sağladığını düşündürmektedir. Diener (2000) tarafından yapılan araştırmada da evli bireylerin daha mutlu olduğunu belirlemiştir. Bu bulgular,

hemen hemen tüm ülkelerde benzerlik göstermekte ve evliliğin evrensel olarak mutluluk üzerinde pozitif yönlü bir etkisinin olduğunu kanıtlamaktadır. Evlilik, bireylere duygusal istikrar, sosyal destek ve yaşamda bir amaç hissi sağlayarak, genel mutluluk düzeylerini artırabilir. Ancak, medeni durumun mutluluk üzerindeki etkisi, bireylerin kişisel deneyimleri, ilişki kalitesi ve kültürel faktörler gibi unsurlarla da yakından ilişkilidir. Örneğin, sağlıklı ve destekleyici bir evlilik ilişkisi, mutluluğu artırırken, sorunlu bir evlilik veya boşanma süreci mutluluk düzeyini olumsuz yönde etkileyebilir. Örgütler, çalışanların medeni durumlarını dikkate alarak, onların iş-yaşam dengesini destekleyecek politikalar geliştirebilir. Bu, evli çalışanlar için aile dostu uygulamalar, bekâr veya yalnız yaşayan çalışanlar için sosyal destek programları gibi uygulamaları içerebilir.

2.2.1.2. Örgütsel Mutluluğa Etki Eden Çevresel Değişkenler

İnsanlar ile çevre arasında iyi bir uyum sağlandığında, iş doyumunun arttığı ve bu sayede çalışma ortamının daha verimli hale geldiği kabul edilir. Araştırmalar, iş yerindeki mutluluğa olumlu etki eden çevresel faktörlerin belirli özelliklere sahip olduğunu göstermektedir (Warr, 2011). Bu faktörler aşağıda anlatılmıştır:

İş: İş ve çevre arasındaki uyum, hem bireyler hem de örgütler açısından olumlu sonuçlar doğurur. Bu uyum, bireylerin iş doyumunu, motivasyonunu ve performansını artırırken, örgütlerin genel verimliliğini ve başarısını da destekler. Ancak, bu konuyu açıklamak ve kavramsallaştırmak için ortak bir yol izlenmemiştir (Kristof, 1996). İş ve çevre uyumunu sağlamanın iki temel yolu vardır: birincisi, bireyin ihtiyaç duyduğu şekilde ve kendi tercih ettiği bir işte çalışmasıdır (Irak, 2012). Bu, bireyin yeteneklerine, ilgi alanlarına ve değerlerine uygun bir işte çalışmasını ifade eder. İkincisi ise kişisel beklentilerin işle uyumlu olmasıdır (Schneider, 1987). Bu uyum, bireyin işindeki rolünü ve görevlerini yerine getirirken daha motive olmasını ve kendini daha değerli hissetmesini sağlar. Ayrıca, kişisel beklentilerin işle uyumlu olması, bireyin işinde daha iyi performans göstermesine ve kariyer hedeflerine ulaşmasına yardımcı olur. Mutlu bir çalışma ortamının sağlanması, genellikle bireyin çevresine uyumlu olmasıyla mümkün olabilir. Bu nedenle, iş yerlerinde çevresel uyumu teşvik etmek ve bireyler arasında sağlıklı ilişkilerin gelişmesini desteklemek, çalışanların iş doyumunu artırmak için önemli bir strateji olabilir (Bozkurt, 2019). Örgütler, çalışanların yeteneklerine ve ilgi alanlarına uygun işlerde çalışmalarını sağlayarak, kişisel beklentileri ile iş arasında uyum sağlayacak politikalar geliştirebilir. Bu, çalışanların mutluluğunu ve iş tatminini

artırarak, örgütün genel performansını ve başarısını destekler. Ayrıca, örgütler, çalışanlar arasında sağlıklı iletişim ve işbirliğini teşvik ederek, çevresel uyumu güçlendirebilir. Bu, örgütlerin daha verimli ve mutlu bir çalışma ortamı yaratmasına yardımcı olacaktır.

İş Tatmini: İş tatmini, çalışanların işlerinden aldıkları memnuniyet ve mutluluğun bir ölçüsü olarak tanımlanır. TDK sözlüğünde tatmin, ihtiyaçların, beklentilerin veya isteklerin karşılanması durumu olarak ifade edilir. Ugboro ve Obeng'e (2000) göre iş tatmini, bireyin iş yaşamı veya iş ortamıyla ilişkili uyumdan doğan memnuniyet hissi ve işine karşı olumlu bir tutum olarak tanımlanmıştır. Bu tanım, iş tatmininin kişisel ve işle ilgili faktörlerin etkileşimiyle şekillendiğini vurgular. Duygular, iş yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır ve çalışanların sahip oldukları duygular, iş yaşamlarında önemli bir rol oynar. İş tatmini ve mutluluk kavramları incelendiğinde, bireylerin mutluluğu veya mutsuzluğu iş hayatlarını etkileyebilir ve iş tatminini önemli ölçüde şekillendirebilir. Mutlu olan çalışanlar genellikle işlerinden daha fazla memnuniyet duyarlar ve iş tatminleri daha yüksek olabilirken, mutsuz olan çalışanlar işlerinden memnuniyetsizlik duyabilir ve iş tatminleri daha düşük olabilir (Işık, Çetinkaya ve Işık, 2017). Bu durum, iş tatmini ve mutluluk arasında olumlu ya da olumsuz yönde bir ilişki olabileceğini gösterir. Örgütler, çalışanların iş tatminini artırmak için onların mutluluğunu ve refahını destekleyecek politikalar geliştirmelidir. Bu, çalışanların ihtiyaçlarını anlamak, onlara destekleyici bir çalışma ortamı sunmak ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunmakla mümkündür. İş tatmini ve mutluluk arasındaki bu ilişki, örgütlerin daha verimli ve başarılı bir çalışma ortamı yaratmasına yardımcı olacaktır. Bu, hem bireysel refahı hem de örgütsel başarıyı destekleyen kritik bir unsurdur.

İletişim: İletişim, örgütler için vazgeçilemez unsurlardan biridir. Çalışanların bilgi alışverişi yapmalarını, fikirlerini paylaşmalarını, talimatları anlamalarını ve işbirliği yapmalarını sağlayan iletişim, örgütlerin etkin bir şekilde işlemesi için kritik bir rol oynar. Ancak, iletişimin etkili bir şekilde devam edebilmesi, örgüt içindeki kültüre, yönetim tarzına ve karşılıklı ilişkilere bağlıdır (Demircan, 2019). Sağlıklı bir iletişim ortamı, çalışanların motivasyonunu, iş tatminini ve örgütsel bağlılığını artırırken, iletişim sorunları ise çatışmalara ve verimlilik kaybına neden olabilir. Kırık ve Sönmez'in (2017) belirttiği gibi, mutlu insanların davranışları ve tavırları, yakınlarıyla olan ilişkilerinde ve iletişimlerinde önemli değişikliklere yol açabilir. Bir kişinin içsel mutluluğu, çevresiyle olan etkileşimleri ve iletişimi üzerinde büyük bir etkiye sahiptir.

Mutlu bireyler, daha olumlu ve yapıcı bir iletişim tarzı benimseyerek, çevreleriyle daha sağlıklı ilişkiler kurabilirler. Bu durum, hem iş yaşamında hem de sosyal yaşamda daha uyumlu ve tatmin edici bir deneyim sağlar. Olumlu ve destekleyici bir çevre, insanların mutluluğunu artırabilirken, toksik bir çevre mutsuzluğa ve iletişim sorunlarına neden olabilir. Bu nedenle, bireylerin hem iş çevrelerinde hem de sosyal çevrelerinde sağlıklı ve olumlu iletişim ve ilişkiler geliştirmeleri büyük önem taşır (Kırık ve Sönmez, 2017). Örgütler, çalışanlar arasında açık iletişimi teşvik ederek, destekleyici bir çalışma ortamı yaratabilir. Bu, çalışanların mutluluğunu ve iş tatminini artırarak, örgütün genel performansını ve başarısını destekler. Sonuç olarak, etkili iletişim, örgütlerin sürdürülebilir başarısı için kritik bir unsurdur. Örgütler, çalışanların iletişim becerilerini geliştirecek ve olumlu ilişkiler kurmalarını sağlayacak politikalar ve uygulamalar geliştirmelidir. Bu, örgütlerin daha verimli ve mutlu bir çalışma ortamı yaratmasına yardımcı olacaktır.

Yönetim: Yönetim, bir kurumun belirli hedeflere ulaşmasını sağlamak amacıyla insan kaynakları başta olmak üzere, kurumun sahip olduğu maddi ve manevi tüm kaynakların etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasını içeren kapsamlı bir süreçtir. Bu süreç, kaynakların doğru planlanması, organize edilmesi, yönlendirilmesi ve kontrol edilmesi gibi temel işlevleri kapsar. Yönetici ise bu süreci yöneten, belirlenen hedeflere ulaşmak için ekibini motive eden, koordine eden ve bir arada tutan kişidir (Eren, 2019). Yöneticiler, kurumun başarısı için stratejik kararlar alırken aynı zamanda çalışanların performansını artırmaya yönelik adımlar atar. Alparslan ve Yastioğlu'nun yaptığı araştırmalar, yöneticilerin çalışanlar üzerindeki davranışlarının ve tutumlarının, iş verimliliği ve örgütsel başarı üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Yöneticilerin sergilediği olumlu veya olumsuz davranışlar, örgüt kültürünü şekillendirir ve çalışanların motivasyonunu, bağlılığını ve performansını doğrudan etkiler. Özellikle adil, şeffaf ve destekleyici bir yönetim tarzı, çalışanların iş tatminini artırırken, örgüt içindeki huzur ve uyumu da güçlendirir. Ayrıca, yöneticilerin iletişim becerileri ve liderlik stilleri, çalışanların hem iş yaşamında hem de sosyal yaşamlarında olumlu davranışlar sergilemelerine katkıda bulunabilir (Alparslan ve Yastioğlu, 2018). Bu nedenle, yöneticilerin etkili bir liderlik sergilemesi, kurumun uzun vadeli başarısı ve sürdürülebilirliği için hayati öneme sahiptir.

2.2.2. Eğitim Kurumlarında Örgütsel Mutluluk

Mutlu bir okul ortamı, öğretmenlerin mesleki gelişimini ve öğrencilerin akademik başarısını destekleyen temel bir unsurdur. Bird ve Markel (2012) ile Yavuz ve Bahtiyar'ın (2009) çalışmaları, mutlu bir okul ikliminin yapılandırılmış mentorluk, minnettarlığın teşvik edilmesi, yaşam doyumu, kişiler arası beceriler ve problem çözme yeteneklerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin öz yeterlilik, iş arkadaşı desteği ve olumlu veli ilişkileri gibi faktörlerle desteklenmesi, onların mesleki memnuniyetini ve motivasyonunu artırabilir. Öğretmenler, etkili bir öğrenme ortamının geliştirilmesinden sorumlu olup, yeterlilik, uzmanlık ve bağlılık göstermeleri öğrencilerin öğretmenlerine karşı minnettarlık duymalarını sağlar. Öğretmenlerin performansı, eğitim kurumunun genel başarısı için hayati öneme sahiptir. Bu nedenle, öğretmenlerin motivasyonu ve memnuniyeti, çalışma ortamı, ödüller, sorumluluklar ve destekleyici politikalar gibi faktörlerle desteklenmelidir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleki gelişimini ve mutluluğunu artıracak uygulamalar geliştirerek, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin başarısını ve refahını yükseltebilir. Bu, eğitim kurumlarının genel performansını iyileştirmek için atılabilecek en önemli adımlardan biridir.

Okullarda öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler arasındaki etkileşim oldukça yoğundur ve bu etkileşim, eğitim ortamlarında mutluluğun önemli bir faktör haline gelmesine neden olur. Bu mutluluk, örgütsel mutluluk olarak adlandırılan olumlu bir durumu ifade eder (Moçoşoğlu ve Kaya, 2018). Örgütsel mutluluk, okul kimliğinin genişlemesine ve okulun etkililiğinin artmasına önemli bir katkı sağlar. Mutluluk kavramı, okulun başarısı ve işleyişi için oldukça kritik bir unsurdur. Okul mutluluğu, genel olarak okulun talepleri ile öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer personelin bireysel ihtiyaçlarının uyumu sonucu ortaya çıkan duygusal bir iyilik hali olarak tanımlanabilir (Engels vd., 2004). Bu uyum, okulun hem akademik hem de sosyal açıdan daha etkili ve verimli bir şekilde işlemesini sağlar. Bireysel mutluluğun, öğretmen-öğrenci ve veli-öğrenci ilişkilerine olumlu etkileri göz önüne alındığında, okulların birçok insanın bir araya geldiği önemli yerler olması, buradaki mutluluğun büyük bir öneme sahip olduğunu göstermektedir (Moçoşoğlu ve Kaya). Öğretmenlerin mutluluğu, öğrencilerin akademik başarısını ve sosyal gelişimini doğrudan etkilerken, öğrencilerin mutluluğu da öğretmenlerin motivasyonunu ve iş doyumunu artırabilir. Benzer şekilde, velilerin okula karşı olumlu tutumları, öğrencilerin okula uyumunu ve başarısını destekler. Bu nedenle, okullarda mutluluğun sağlanması, yalnızca bireysel refahı değil, aynı zamanda okulun

genel başarısını ve toplumsal etkisini de artıran bir faktördür. Okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında sağlıklı iletişim ve işbirliğini teşvik ederek, okul mutluluğunu artıracak politikalar ve uygulamalar geliştirmelidir. Bu, eğitim kurumlarının daha etkili ve mutlu bir ortam haline gelmesine önemli bir katkı sağlayacaktır.

Okul mutluluğu, öğretmenlerin iyi oluşu ile doğrudan ilişkilidir ve bu iyi oluş hali, öğretmen-veli ilişkileri, meslektaş desteği, öz-yeterlik, iş yükü, yeniliğe karşı olumlu tutumlar ve okul lideri desteği gibi faktörlerle sağlanabilir (Aelterman vd., 2007). Öğretmenler, okul topluluğunun en önemli aktörleri olarak, hem öğrencilerin hem de okulun genel atmosferinin şekillenmesinde kritik bir rol oynar. Öğretmenlerin mutlu ve motive olması, öğrencilerin okuldaki mutluluğunu doğrudan etkiler ve bu durum kolektif olarak düşünüldüğünde örgütsel mutluluğa önemli bir katkı sağlar. Öğretmenlerin iyi oluşu, öğrencilerin akademik başarısını, sosyal gelişimini ve okula karşı olumlu tutumlarını desteklerken, aynı zamanda okulun genel iklimini de olumlu yönde etkiler. Bu katkılar, okulu hem pedagojik hem de akademik hedeflere yaklaştırabilir ve böylece mutlu bir öğrenme ve yaşama alanı yaratılmasına yardımcı olur (Arens ve Morin, 2016). Mutlu bir okul ortamı, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik ederken, öğretmenlerin mesleki doyumunu ve motivasyonunu da artırır. Bu durum, okulun hem akademik başarısını hem de sosyal uyumunu güçlendirir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin iyi oluşunu destekleyecek politikalar ve uygulamalar geliştirerek, öğretmen-öğrenci ilişkilerini güçlendirebilir ve okulun genel mutluluğunu artırabilir. Bu, eğitim kurumlarının daha etkili, mutlu ve başarılı bir ortam haline gelmesine önemli bir katkı sağlayacaktır.

Field ve Buitendach'a (2011) göre, öğretim dışı çalışanlar da dâhil olmak üzere okullarda görev yapan her birey, yoğun iş yükleri altında çalışmakta ve eğitim kurumlarının işleyişini desteklemektedir. Bu nedenle, okulda çalışan ve etkileşimde bulunan herkesin mutlulukla ilgili görüşleri birbirini etkileme potansiyeline sahiptir. Okulların en değerli varlığının insan kaynakları olduğu düşünüldüğünde, çalışanların psikolojik iyilik hallerinin sağlanması büyük önem taşır. Okulları ayakta tutan ve eğitim-öğretim ortamının canlılığını sağlayan en değerli kaynak, insanlardır. Bu nedenle, okul ortamını paylaşan herkesin (yönetici, öğretmen, öğrenci, yardımcı personel, veli vb.) psikolojik iyilik halinin en yüksek seviyede olması gerekmektedir. Okullardaki her bireyin mutluluğu, diğerlerini de doğrudan veya dolaylı olarak

etkileyebilir. Bu etkileşim, okulun genel atmosferini ve başarısını şekillendiren bir mutluluk sarmalı oluşturur (Konan ve Taşdemir, 2019).

Mutlu bir okul, öğretmenlerin açık ilişkiler kurduğu, birbirine güvendiği ve mutlu olduğu bir kurum olmalıdır. Bu tür bir ortam, öğretmenlerin öğrenciler için kolaylaştırıcı, planlayıcı ve açıklayıcı rollerini daha etkili bir şekilde yerine getirmelerine olanak tanır (Sezer ve Can, 2019). Mutlu öğretmenler, öğrencilerin akademik başarısını ve sosyal gelişimini desteklerken, aynı zamanda okulun genel iklimini de olumlu yönde etkiler. Mutlu bir okul, mutlu öğrenciler, çalışanlar, öğretmenler, veliler ve yöneticilerin bir araya gelmesiyle oluşan bir mutluluk döngüsüdür. Bu döngü, okulun hedeflerine ulaşmasına ve başarısını artırmasına önemli bir katkı sağlar (Fidan, 2018). Bu nedenle, mutlu okul çalışmaları yalnızca bir bileşeni değil, tüm bileşenlerin birlikteliğini içermelidir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve diğer çalışanların mutluluğunu artıracak politikalar ve uygulamalar geliştirerek, okulun genel atmosferini iyileştirebilir. Bu, eğitim kurumlarının daha etkili, uyumlu ve başarılı bir ortam haline gelmesine katkıda bulunacaktır. Mutlu bir okul, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda toplumsal refahı da artıran bir ortam yaratır.

Öğretmenlik mesleği, toplumun ihtiyaç duyduğu yaratıcı, yenilikçi ve gelişim odaklı bireyler yetiştirme, aynı zamanda gelecek nesillere toplumun değerlerini aktarma gibi önemli bir misyonu üstlenir. Öğretmenlerin çalıştıkları okulda mutlu olmaları, hem kendi mesleki gelişimleri hem de öğrencilerin başarısı açısından kritik bir rol oynar. Mutlu öğretmenler, enerjilerini ve motivasyonlarını daha yüksek seviyede tutabilir, verimliliklerini artırabilir ve olumsuz düşüncelerden uzaklaşarak güven ve aidiyet duygusu hissedebilir. Bu durum, öğretmenlerin toplum için faydalı bireyler yetiştirmesine de olanak sağlar. Aynı zamanda, okulların belirledikleri hedeflere ulaşabilmesi ve verimliliklerinin artması da öğretmenlerin mutluluğu ile doğrudan ilişkilidir (Ataç vd., 2022). Mutlu öğretmenler, öğrencilerle daha etkili iletişim kurabilir, yaratıcı ve yenilikçi öğretim yöntemlerini uygulayabilir ve okulun genel başarısına katkıda bulunabilir.

Örgütsel mutluluk düzeyinin yüksek olduğu okullarda, öğretmenler yaratıcı fikirlerini daha rahat ortaya koyabilir, potansiyellerini açığa çıkarabilir ve verimliliklerini artırarak üretkenliklerini yükseltebilir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki performansını olumlu yönde etkilerken, aynı zamanda öğrencilerin de başarısını ve motivasyonunu artıran bir etki yaratır (Aytaç, 2021). Öğretmenlerin öğrencilere sevgiyle yaklaşması ve öğrenciler tarafından sevilen bir öğretmen olması, karşılıklı bir mutluluk döngüsü

oluşturur. Bu döngü, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin mutluluğunu artırarak, okulun genel atmosferini olumlu yönde etkiler (Pazar, 2021). Okullardaki mutluluk, öğrenciler için öğrenmeyi teşvik eden bir faktör olurken, öğretmenler için de mesleki bir gereklilik olarak karşımıza çıkar. Öğrencilerin psikolojik, sosyal ve fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması, onların mutlu olmalarını ve okula daha olumlu bir şekilde yaklaşmalarını sağlar. Bu durum, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını artırır ve akademik başarılarını yükseltir (Aksoy, 2022). Öğrencilerin mutluluğu, öğretmenlerin motivasyonunu ve iş doyumunu da artırarak, okulun genel başarısına katkıda bulunur. Bu nedenle, okullarda örgütsel mutluluğun sağlanması, yalnızca öğretmenlerin ve öğrencilerin bireysel refahı için değil, aynı zamanda okulun akademik ve sosyal başarısı için de kritik bir öneme sahiptir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak politikalar ve uygulamalar geliştirerek, mutlu ve başarılı bir okul ortamı yaratabilir.

Okullarda mutluluk, öğretmenler, yöneticiler ve öğrencilerin bir arada bulunması, sürekli etkileşim ve iletişim halinde olmaları nedeniyle büyük bir öneme sahiptir. Mutlu bir okul ortamı, öğrencilerin akademik başarısını, sosyal gelişimini ve genel refahını desteklerken, öğretmenlerin de mesleki doyumunu ve motivasyonunu artırır. Özellikle, mutlu öğrenciler yetiştirebilmek için öğretmenlerin mutlu olması gereklidir. Mutlu öğretmenler, öğrencilerle daha etkili iletişim kurabilir, yaratıcı öğretim yöntemlerini uygulayabilir ve öğrencilerin başarı düzeylerini artırabilir (Özgenel ve Bozkurt, 2020).

Mutlu okullarda, öğrencilerin sağlıklı iletişim kurmaları, akademik başarılarının artması ve sosyal becerilerinin gelişmesi gibi olumlu durumlar gözlemlenir. Öğretmenlerin mutluluğu ise motivasyonlarının yükselmesine, etkili iletişim kurmalarına ve mesleki performanslarının artmasına katkıda bulunur. Bu süreçte, okul yöneticileri ve okulun politikaları kritik bir rol oynar. Yöneticiler, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak destekleyici bir ortam oluşturarak, okulun genel mutluluğunu ve başarısını artırabilir. Bu, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştıran ve okulun hedeflerine ulaşmasını sağlayan bir ortam yaratır. Özgenel ve Bozkurt'un (2020) çalışmaları, okullarda mutluluğun sağlanmasının, yalnızca bireysel refahı değil, aynı zamanda okulun genel başarısını da artıran bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, okul yöneticileri, öğretmenlerin ve öğrencilerin mutluluğunu artıracak politikalar ve uygulamalar geliştirerek, okulun daha etkili ve başarılı bir ortam haline gelmesine katkıda bulunmalıdır.

Eğitim kurumlarında mutluluk kavramı genellikle okul mutluluğu üzerinde odaklanır. Eğitim, yalnızca okul ortamında gerçekleşmez, ancak okullar eğitimin temel taşı olarak kabul edilir (Fidan, 2012). Okullar, bireylere sundukları deneyimler aracılığıyla yaşam doyumu ve mutluluk üzerinde derin etkiler bırakabilecek önemli mekânlardır. Bu nedenle, pozitif psikoloji prensiplerinin tam anlamıyla uygulanması ve iyi olanın ön plana çıkarılması için eğitim ortamları en uygun yerler olarak değerlendirilebilir (Terjesen, Jacofsky, Froh ve Diguseppe, 2004). Bu bağlamda, eğitim ve toplumun, bireylerin ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlenmesi ve sunulması büyük önem taşır. İnsanın ihtiyaçlarına uygun bir eğitim ve toplum oluşturmak, insanı eğitimin ve toplumun hizmetine sunmaktan daha önemlidir (Aydın, Yılmaz ve Altinkurt, 2013).

Okul mutluluğu, bir eğitim kurumunun etkililiği açısından son derece kritik bir unsurdur. Bu mutluluk, öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların bir arada olduğu yapı içindeki uyum ve etkileşim sonucunda ortaya çıkar. Okul mutluluğu, okulun amaçlarıyla bu yapı içindeki paydaşlar arasında oluşan duygusal refahın bir yansımasıdır (Engels, Aelterman, Petegem ve Schepens, 2004). Başka bir ifade ile okul mutluluğu, bir okulun tüm paydaşlarının (öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, veliler ve diğer çalışanlar) olumlu duygularla dolu bir ortamda kendilerini iyi hissetmeleri durumunu ifade eder. Bu durum, olumsuz duyguların yerine olumlu duyguların öne çıktığı bir atmosferin varlığını gösterir. Mutlu bir okul ortamı, öğrenciler için yalnızca akademik başarıyı artırmakla kalmaz, aynı zamanda yaşam doyumu, kişisel gelişim, sağlıklı iletişim becerileri ve sosyal uyum gibi yetkinliklerin gelişmesine de katkıda bulunur. Öğrenciler, mutlu bir okul ortamında kendilerini daha güvende ve değerli hisseder, bu da öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını teşvik eder (Bird ve Markel, 2012).

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Güçlendirici Liderlik İle İlgili Araştırmalar

2.3.1.1. Yurt İçi Araştırmalar

Akdeniz (2023) tarafından gerçekleştirilen ve 657 öğretmenin katıldığı bir çalışmada, öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarının genel olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma, güçlendirici liderliğin farklı boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algılarını incelemiş ve ilginç bulgular ortaya koymuştur. Elde edilen verilere göre, öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu güçlendirici liderlik davranışı yetki verme alt boyutunda gözlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin liderlerinin kendilerine karar alma ve uygulama süreçlerinde önemli bir özerklik tanıdığını

düşündüklerini göstermektedir. Yetki verme, öğretmenlerin mesleki özgüvenlerini artırarak, işlerine daha fazla sahip çıkmalarını ve örgütsel hedeflere ulaşmak için daha motive olmalarını sağlar. Öte yandan, çalışmada en düşük ortalamanın destekleme alt boyutunda gözlenmesi dikkat çekicidir. Bu bulgu, öğretmenlerin liderlerinden mesleki gelişimlerini destekleyecek, bilgi paylaşımını teşvik edecek ve yenilikçi performans için koçluk edecek davranışları daha az gördüklerini ortaya koymaktadır.

Bektaş (2023) tarafından gerçekleştirilen ve 242 katılımcının yer aldığı çalışmada, güçlendirici liderliğin geliştirilmesinin genellikle iş motivasyonu ve iş tatmini üzerinde olumlu bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, güçlendirici liderlik davranışlarının çalışanların işe karşı olan tutumlarını ve performanslarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Güçlendirici liderler, çalışanlara yetki ve sorumluluk vererek, onların öz güvenlerini ve öz yeterliliklerini artırır. Bu durum, çalışanların işlerine daha fazla bağlanmalarını ve örgütsel hedeflere ulaşmak için daha motive olmalarını sağlar. Ayrıca, güçlendirici liderler, çalışanların mesleki gelişimlerini destekleyerek, onların iş tatminini artırır ve iş ortamında daha mutlu ve üretken olmalarına katkıda bulunur. Bu çalışma, güçlendirici liderliğin örgütlerde çalışanların motivasyonunu ve iş tatminini artırmada etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sayede, örgütlerin genel performansı ve başarısı da artırılabilir.

Özer (2023) tarafından gerçekleştirilen ve 411 öğretmenin katıldığı bir çalışmada, öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarının genel olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin okul yönetimi liderliğinin güçlendirici bir yaklaşım sergilediğini düşündüklerini göstermektedir. Ancak, çalışmada öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin görüşlerinin branş, cinsiyet, kıdem, akademik geçmiş, okulda müdürle toplam çalışma süresi ve eğitim kurumu türü gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarının demografik ve mesleki özelliklere bağlı olarak değişebileceğine işaret etmektedir. Bu bulgular, bu değişkenlerin öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarını etkilediğini göstermektedir.

Yılmaz Topakoğlu (2023) tarafından gerçekleştirilen ve 462 öğretmenin katıldığı bir çalışmada, güçlendirici liderliğin alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, kadın ve erkek öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarının benzer olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin cinsiyetleri, liderlerinin yetki verme, sorumluluk alma ve destekleme gibi güçlendirici liderlik davranışlarını algılama biçimlerini

etkilememektedir. Bu sonuç, güçlendirici liderliğin cinsiyetten bağımsız olarak öğretmenler tarafından benzer şekilde değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, güçlendirici liderlik uygulamalarının cinsiyet ayrımı gözetmeksizin tüm öğretmenler üzerinde olumlu bir etki yarattığını ve öğretmenlerin liderlik algılarının cinsiyet temelinde farklılaşmadığını göstermektedir. Bu bulgular, okul yöneticilerinin liderlik tarzlarını geliştirirken cinsiyet faktörünü dikkate almak yerine, tüm öğretmenlere eşit ve adil bir şekilde yaklaşımları gerektiğini vurgulamaktadır.

Çelebi (2022) tarafından gerçekleştirilen ve 305 katılımcının yer aldığı bir çalışmada, güçlendirici lider davranışlarının proaktif iş davranışı ve bilgi paylaşımı üzerinde önemli etkileri olduğu ortaya konmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre, güçlendirici lider davranışları, çalışanların proaktif iş davranışlarını bilgi paylaşımı yoluyla olumlu yönde etkilemektedir. Bu bulgu, liderlerin çalışanlara yetki ve sorumluluk vermesinin, onların bilgi paylaşımını artırarak daha proaktif bir şekilde çalışmalarını teşvik ettiğini göstermektedir. Ayrıca, bilgi paylaşımının da proaktif iş davranışı üzerinde doğrudan olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, örgüt içinde bilginin açık ve etkili bir şekilde paylaşılmasının, çalışanların inisiyatif almalarını ve yenilikçi çözümler üretmelerini kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır. Çalışma, aynı zamanda gelişmiş liderlik ile proaktif iş davranışı arasındaki ilişkide bilgi paylaşımının aracılık rolünü incelemiştir. Bulgular, bilgi paylaşımının bu ilişkide önemli bir aracı rol oynadığını göstermektedir.

Uzun (2022) tarafından gerçekleştirilen ve 463 katılımcının yer aldığı bir çalışmada, öğretmenlerin öğretme becerilerini güçlendirme yeteneklerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin genel psikolojik sahiplenme, özdeşleşme, kendileriyle bütünleşme, etkililik ve koruma odakları gibi psikolojik güçlendirme boyutlarının yüksek düzeyde olduğu, iç sorumluluklarının ise çok yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin işe bağlılık, enerji ve konsantrasyon düzeylerinin de yüksek olduğu, özellikle konsantrasyonun diğer boyutlara göre biraz daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin algılarına dayanarak okul liderlerinin güçlendirici liderlik özelliklerinin, okuldaki öğretmen sayısına ve okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Bu bulgu, güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmen sayısı veya okul türü gibi faktörlerden bağımsız olarak benzer şekilde algılandığını göstermektedir.

Atik ve Çelik (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışma, okul müdürlerinin güçlendirici liderlik tarzlarının öğretmenlerin iş doyumunu üzerindeki etkilerini, güven ve psikolojik güçlendirmenin aracılık rolüne odaklanarak incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın evrenini Denizli ilinin merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenler oluştururken, örneklem araştırma evreninden rastgele seçilen ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 401 öğretmenden oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumunu, müdüre duyulan güven ve psikolojik güçlendirme algıları üzerinde anlamlı ve pozitif yönde yordayıcı etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, güvenin ve psikolojik güçlendirmenin güçlendirici liderlik davranışları ile iş doyumunu arasındaki ilişkide aracılık rolü oynadığı ortaya konmuştur.

Koçak (2016) tarafından yürütülen çalışmada, okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik sözleşmeye uyma düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Uşak ili merkezindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 280 öğretmenden elde edilen veriler doğrultusunda, öğretmenlerin okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışlarını ve psikolojik sözleşmeye uyma eğilimlerini nasıl algıladıkları ortaya konmuştur. Araştırma bulguları, öğretmenlerin okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışlarını yüksek düzeyde sergilediğine inandıklarını göstermiştir. Ayrıca, yöneticilerin psikolojik sözleşmeye uyma düzeyleri öğretmen algısına göre orta, öğretmenlerin kendi uyum düzeyleri ise yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte, yöneticilerin güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik sözleşmeye uyma düzeyleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı, pozitif ve güçlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, yöneticilerin güçlendirici liderlik davranışları ve psikolojik sözleşmeye uyum düzeyleri, öğretmenlerin psikolojik sözleşmeye uyum düzeylerini anlamlı şekilde yordayan değişkenler olarak ortaya çıkmıştır.

2.3.1.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Wahyuti ve Boussanlègue (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, eğitim ortamlarında güçlendirici liderlik uygulamalarının öğretmen motivasyonu ve performansı üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Çalışmada, güçlendirici liderliğin öğretmenlere özerklik tanıma, güven inşa etme, karar alma süreçlerine katılım sağlama ve kişisel/mesleki gelişim fırsatları sunma yoluyla eğitimde pozitif çıktılar üretebileceği vurgulanmıştır. Araştırma, sistematik literatür taraması yöntemiyle yürütülmüş; son dört

yıl içinde yayımlanmış 20-30 arası nitelikli çalışma analiz edilerek öğretmen performansı üzerindeki etkiler tematik olarak incelenmiştir. Bulgular, güçlendirici liderliğin öğretmenlerin iş doyumu, öz-yeterlik, örgütsel vatandaşlık davranışı ve yaratıcı öğretim yöntemleri geliştirme eğilimlerini artırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca psikolojik güçlenmenin bu etkilerde aracı bir değişken olarak önemli rol oynadığı ifade edilmiştir. Okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışlarını benimsemelerinin öğretmenlerin mesleki sorumluluk duygusunu güçlendirdiğini ve yenilikçi eğitim uygulamalarını teşvik ettiğini belirtmiştir. Sonuç olarak, çalışma, güçlendirici liderliğin öğretmenlerin performansını geliştirme ve daha kaliteli bir eğitim ortamı oluşturma konusunda etkili bir liderlik yaklaşımı olduğunu ortaya koymaktadır.

Su (2024) tarafından Çin'in Pekin şehrindeki uluslararası okullarda görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, güçlendirici liderlik ile öğretmenlerin yenilikçi davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın temel amacı, güçlendirici liderliğin öğretmenlerin yenilikçilik düzeyine doğrudan etkisinin yanı sıra, mesleki gelişim ve psikolojik sermaye değişkenleri aracılığıyla dolaylı etkilerini analiz etmektir. Çalışma, nicel bir araştırma deseniyle yürütülmüş ve 500 öğretmenden toplanan veriler yapısal eşitlik modellemesi ile analiz edilmiştir. Araştırmada göre, güçlendirici liderlik uygulamalarının öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını anlamlı düzeyde artırdığı ayrıca bu etkide mesleki gelişim ve psikolojik sermayenin aracı rol oynadığı belirlenmiştir. Yönetici desteği, yetki devri, karar alma süreçlerine katılım gibi güçlendirici liderlik davranışlarının, öğretmenlerin özyeterlik, umut, dayanıklılık ve iyimserlik gibi psikolojik kaynaklarını güçlendirdiği; bu durumun ise öğretmenlerin risk alma, yeni yöntemler deneme ve yaratıcı çözümler üretme motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur. Benzer şekilde, sürekli ve hedef odaklı mesleki gelişim imkânlarının da öğretmenlerin yenilikçi uygulamalara yöneliminde belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Manliguis ve Tagadiad (2023), yaptıkları çalışmada güçlendirici liderliğin (empowering leadership), okul kültürü ile öğretmen yeterliliği (teaching efficacy) arasındaki ilişkide anlamlı bir aracı rol oynayıp oynamadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, yapısal eşitlik modellemesi ile analiz edilmiştir. Çalışmada güçlendirici liderliğin (empowering leadership), okul kültürü ile öğretmen yeterliliği (teaching efficacy) arasındaki ilişkide anlamlı bir aracı rol oynadığını ortaya koymuşlardır. Bunun yanında okul kültürünün öğretmen yeterliliği üzerindeki etkisinin, güçlendirici liderlik davranışlarıyla daha da pekiştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu

bulgular, liderlerin öğretmenlere daha fazla özerklik ve destek sağlamasının öğretim kalitesini artırabileceğini göstermektedir.

Su ve Chen (2023) tarafından yürütülen bu çalışmada, güçlendirici liderliğin öğretmenlerin yenilikçi davranışları üzerindeki etkisi ve bu ilişkide psikolojik sermayenin aracılık rolü incelenmiştir. Araştırma, Çin'in farklı bölgelerindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. Toplam 432 öğretmenden elde edilen veriler, nicel araştırma yöntemleri çerçevesinde analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, yöneticilerin güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenlerin yenilikçi davranışları üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin-yani özyeterlik, umut, iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık gibi olumlu psikolojik kaynaklarının-bu ilişkide anlamlı bir aracı rol oynadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, güçlendirici liderlik uygulamalarının yalnızca öğretmen davranışlarını değil, aynı zamanda onların psikolojik kaynaklarını da geliştirdiğini göstermektedir. Bu çalışma, güçlendirici liderliğin bireysel psikolojik kaynaklar yoluyla öğretmenlerin pedagojik yenilikçiliğini desteklemede önemli bir liderlik yaklaşımı olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, okul yönetiminde güçlendirici liderliğin etkilerini anlamak için psikolojik sermaye gibi içsel değişkenlerin dikkate alınmasının gerekliliğine dikkat çekilmektedir.

Cheong ve arkadaşları (2019) tarafından gerçekleştirilen derleme çalışmasında, güçlendirici liderliğin etkililiği kapsamlı bir biçimde ele alınmıştır. Araştırmada, güçlendirici liderliğin çalışan davranışları üzerindeki etkilerini açıklamak üzere yapılan ampirik çalışmalar sistematik olarak incelenmiş; bu liderlik tarzının olumlu etkileri kadar potansiyel sınırlılıkları ve olumsuz yanları da değerlendirilmiştir. Literatürde sıklıkla olumlu sonuçlarla ilişkilendirilen güçlendirici liderliğin, bazı durumlarda çalışanlar üzerinde stres, belirsizlik ya da görev baskısı gibi olumsuz etkiler yaratabileceği vurgulanmıştır. Çalışmada, güçlendirici liderliğin olumlu etkilerinin ortaya çıkmasında çalışanların bireysel özelliklerinin, örgütsel bağlamın ve iş tasarımı gibi faktörlerin belirleyici olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, liderin güçlendirme çabalarının etkili olabilmesi için çalışanların bu tür yaklaşımlara hazır olması ve bu sürece uyum sağlayabilmesi gerektiği belirtilmiştir. Diğer yandan, çalışanların özerklik, sorumluluk ve karar alma süreçlerine katılım gibi güçlendirici liderliğin temel bileşenlerine karşı tutumlarının da etki derecesini şekillendirdiği vurgulanmaktadır. Bu çalışma, güçlendirici liderliğin her zaman otomatik olarak olumlu sonuçlar

doğurmayabileceğine işaret ederek, bu liderlik tarzının bağlama duyarlı ve etkileşimsel bir şekilde ele alınması gerektiğini önermektedir.

Lee ve Nie (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya Singapur'da uygun örneklem yoluyla belirlenen 289 öğretmen katılım göstermiştir. Öğretmenlerin okul liderlerinin güçlendirici davranışlarına ilişkin algıları ve bu algıların öğretmenlerin psikolojik güçlendirme düzeyleriyle ilişkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin hem okul müdürlerini hem de doğrudan amirlerini günlük uygulamalarında güçlendirici davranışlar sergileyen liderler olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Ancak öğretmenlerin algılarına göre, bu iki yönetici türü bazı alt boyutlarda (örneğin yetki devri, bireysel destek sağlama, vizyon sunma ve işbirlikçi ilişkiler geliştirme) farklı düzeylerde güçlendirici davranış göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin, müdürlerinin ve doğrudan amirlerinin güçlendirici liderlik davranışlarına ilişkin algılarının, onların psikolojik güçlenme düzeyleriyle pozitif yönde ilişkili olduğu; her iki liderlik kaynağının da psikolojik güçlenmeyi anlamlı ve birbirinden bağımsız olarak yordadığı belirlenmiştir.

Cheong, Spain, Yammarino ve Yun (2016) tarafından yürütülen bu çalışmada, güçlendirici liderliğin çift yönlü etkileri güçlendirici ve yük bindirici (burdening) ele alınmıştır. Araştırma, güçlendirici liderliğin çalışanlar üzerinde her zaman olumlu sonuçlar doğurmayabileceğini savunarak, bu liderlik tarzının hem çalışanların motivasyonunu artırıcı bir etkisi hem de psikolojik baskı oluşturuca yönleri olabileceğini ortaya koymaktadır. Çalışmada geliştirilen teorik modelde, güçlendirici liderlik iki karşıt etki mekanizması üzerinden incelenmiştir. Bir yandan liderin çalışanlara yetki devretmesi, onları karar alma süreçlerine dâhil etmesi ve gelişimlerini desteklemesi, çalışanların görev motivasyonunu ve psikolojik güçlenme algısını artırmaktadır. Bu, güçlendirici yönüdür. Diğer yandan, artan özerklik ve sorumluluk yükünün bazı çalışanlarda görev baskısı, karar stresi ve performans kaygısı gibi olumsuz sonuçlara yol açabileceği belirtilmiştir. Bu da liderliğin yük bindirici (burdening) yönünü oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları, güçlendirici liderliğin etkilerinin, çalışanların kişilik özellikleri, göreve yönelik öz yeterlik algıları ve durumsal faktörlere bağlı olarak değişebileceğini göstermiştir. Özellikle düşük yeterlik algısına sahip çalışanların, güçlendirici liderlik uygulamalarını stresli ve yükleyici olarak deneyimleyebileceği, buna karşılık yüksek yeterlik algısına sahip bireylerin bu tarz liderlikten daha fazla fayda sağlayabileceği vurgulanmıştır. Bu çalışmanın bulguları, örgütlerde güçlendirici liderliğin etkili şekilde uygulanabilmesi için tek yönlü

olumlu bir bakış açısından ziyade, çalışan özelliklerini ve bağlamsal koşulları dikkate alan çok yönlü bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Amundsen ve Martinsen (2014) tarafından yürütülen çalışmada, güçlendirici liderlik kavramı kuramsal olarak netleştirilmiş ve bu liderlik biçimini ölçmeye yönelik yeni bir ölçek geliştirilerek geçerlik-güvenirlik analizleri yapılmıştır. Araştırmanın temel amacı, güçlendirici liderliğin diğer liderlik türlerinden (örneğin dönüştürücü liderlik, hizmetkâr liderlik) nasıl ayrıştığını göstermek ve bu özgün yapıyı ölçebilecek psikometrik açıdan sağlam bir ölçme aracı ortaya koymaktır. Bu kapsamda geliştirilen ölçek, iki temel boyuttan oluşmaktadır: görev desteği (support for task autonomy) ve gelişim desteği (support for development). Görev desteği, çalışana iş süreçlerinde özerklik tanınmasını, inisiyatif alma fırsatı verilmesini ve karar süreçlerine katılımın teşvik edilmesini kapsarken; gelişim desteği, çalışanın mesleki ve bireysel gelişiminin desteklenmesi, rehberlik sağlanması ve öğrenme fırsatlarının artırılmasını içermektedir. Çalışma kapsamında yapılan dört ayrı ampirik araştırma ile ölçeğin geçerlik, güvenilirlik ve ayırt edici geçerlik özellikleri test edilmiştir. Sonuçlar, geliştirilen güçlendirici liderlik ölçeğinin yüksek iç tutarlılığa ve faktör yapısına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, bu ölçeğin dönüştürücü liderlik gibi benzer liderlik tarzlarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde ayrışabildiği görülmüştür. Araştırmanın sonunda, güçlendirici liderliğin özgün bir liderlik biçimi olarak kuramsal ve ölçümsel açıdan geçerliliği desteklenmiş ve bu liderlik biçiminin hem çalışan davranışlarını hem de örgütsel çıktıları anlamada önemli bir değişken olduğu vurgulanmıştır.

2.3.2. Örgütsel Mutluluk İle İlgili Araştırmalar

2.3.2.1. Yurt İçi Araştırmalar

Altınkaya (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırma, ilköğretim kademesinde görev yapan yöneticilerin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin örgütsel mutluluk seviyelerinin genel olarak “yüksek” düzeyde olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, araştırma sonuçları, yöneticilerin sergilediği hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri arasında anlamlı, pozitif ve istatistiksel olarak kanıtlanmış bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, hizmetkâr liderlik yaklaşımının öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel bağlılığı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu desteklemektedir. Araştırma, eğitim kurumlarında liderlik uygulamalarının öğretmenlerin mutluluğu ve motivasyonu

üzerindeki önemini vurgulayarak, bu alanda daha fazla çalışma yapılması gerektiğine işaret etmektedir.

Avcı (2023) tarafından yürütülen araştırma, Kahramanmaraş ili Onikişubat ilçesinde görev yapan 369 ilkokul öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiş ve ilkokullardaki örgütsel mutluluk düzeyi ile örgütsel dedikodu düzeyi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin okuldaki örgütsel mutluluk düzeyinin genellikle yüksek olduğu, buna karşılık örgütsel dedikodu düzeyinin ise düşük seviyede kaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, iki değişken arasında orta düzeyde, negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgular, örgütsel mutluluğun artmasının, örgütsel dedikodunun azalmasına katkıda bulunabileceğini göstermektedir. Araştırma, eğitim kurumlarında öğretmenlerin mutluluğunu artırmaya yönelik çalışmaların, dedikodu gibi olumsuz davranışların azaltılmasında da etkili olabileceğine işaret etmektedir. Bu sonuçlar, okul yöneticileri ve politika yapıcılar için öğretmenlerin psikolojik ve sosyal refahını destekleyecek stratejiler geliştirme konusunda önemli bir rehber niteliği taşımaktadır.

Bahar (2023) çalışmasında, öğretmenlerin algıları üzerinden okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkiyi detaylı bir şekilde incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, örgütsel mutluluk ile dönüşümcü liderlik arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Öte yandan, örgütsel mutluluk ile serbest bırakıcı liderlik arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durum, serbest bırakıcı liderlik stiline öğretmenlerin mutluluk düzeylerini olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir. Benzer şekilde, örgütsel mutluluk ile sürdürümcü liderlik arasında da negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, sürdürümcü liderlik stiline öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu desteklemede yetersiz kalabileceğini ortaya koymaktadır. Bahar'ın (2023) bu çalışması, eğitim kurumlarında liderlik uygulamalarının öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumunu açısından kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

Koçyiğit (2023), örgütsel sinizmin örgütsel mutluluk üzerindeki belirleyiciliğini inceleyen araştırmasında, örneklem grubu olarak beden eğitimi öğretmenlerini seçmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, örgütsel sinizm ve örgütsel mutluluk puanları arasında demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi vb.) açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, örgütsel sinizm ve örgütsel mutluluk düzeylerinin, katılımcıların demografik özelliklerinden bağımsız olarak benzer şekilde

dağıldığını göstermektedir. Araştırma, örgütsel sinizmin örgütsel mutluluk üzerindeki etkisinin, öğretmenlerin kişisel özelliklerinden ziyade kurumsal faktörler ve çalışma ortamı koşulları gibi daha genel unsurlarla ilişkili olabileceğine işaret etmektedir.

Keçeli (2022), sınıf öğretmenlerinin örgüt iklimi algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan bu araştırma, İstanbul ili Zeytinburnu ilçesindeki okullarda görev yapan 239 sınıf öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin örgüt iklimi algılarının ve örgütsel mutluluk düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin örgüt iklimi algıları ve örgütsel mutluluk düzeylerinin cinsiyet, medeni durum ve toplam hizmet süresi gibi demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin okul iklimi algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma, okul ikliminin örgütsel mutluluğun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu da göstermiştir. Bu sonuçlar, örgüt ikliminin öğretmenlerin mutluluk düzeylerini olumlu yönde etkileyebileceğini ve eğitim kurumlarında olumlu bir çalışma ortamı oluşturmanın öğretmenlerin iş doyumu ve motivasyonu açısından kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

Sevim ve Kaya (2022), dağıtımçı liderlik ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 677 öğretmenden oluşan bir örneklem grubu üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonuçları, dağıtımçı liderliğin alt boyutları ile örgütsel mutluluk arasında orta düzeyde, olumlu ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini artırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Dağıtımçı liderliğin, liderliğin paylaşılması, işbirliği ve karar alma süreçlerine katılım gibi unsurları, öğretmenlerin iş doyumu ve mutluluğunu olumlu yönde etkileyebilmektedir.

Uysal (2022), Alanya’da devlet liselerinde görev yapan 346 öğretmenin katılımıyla örgütsel mutluluğun mental iyi oluş üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, örgütsel mutluluğun alt boyutlarının, öğretmenlerin mental iyi oluş durumunu yordadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, örgütsel mutluluğun öğretmenlerin psikolojik refahı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, araştırmada devlet liselerinde görev yapan öğretmenlerin potansiyel gerçekleştirme düzeylerinin “katılıyorum”, olumlu duygular

düzeylerinin “sıklıkla” ve olumsuz duygular düzeylerinin ise “biraz” olarak belirlendiği ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin genel olarak işlerinde kendilerini gerçekleştirme ve olumlu duygular yaşama eğiliminde olduklarını, ancak olumsuz duyguları da belirli bir düzeyde deneyimlediklerini göstermektedir.

Aytaç (2021), öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan bu araştırma, Şanlıurfa ilindeki devlet okullarında görev yapan 611 öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin mesleki kıdem, görev yapılan okuldaki öğretmen sayısı, görev yapılan okul türü, branş ve istihdam şekli gibi değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Ancak, cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim düzeyi, görev yapılan okuldaki hizmet süresi, okul türü, okul müdürünün cinsiyeti ve okulun sosyo-ekonomik çevresi gibi değişkenlere göre örgütsel mutluluk düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca, araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin sergilediği liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını anlamlı bir şekilde yordadığını göstermiştir. Bu bulgu, liderlik stillerinin öğretmenlerin iş doyumu ve mutluluğu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Hacıoğlu (2021), okullarda örgüt kültürünün öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarını ne düzeyde yordadığını inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan bu araştırma, İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesindeki devlet ve özel okullarda görev yapan 400 öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının yaş, cinsiyet, medeni durum, hizmet yılı, mezun olunan fakülte, mesleki kıdem ve görev yapılan kurum türü (devlet veya özel) gibi demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, okul kültürünün öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu önemli ölçüde etkilediğini ve olumlu bir örgüt kültürünün öğretmenlerin iş doyumu ve mutluluğunu artırabileceğini göstermektedir. Hacıoğlu'nun (2021) bu çalışması, eğitim kurumlarında örgüt kültürünün güçlendirilmesinin öğretmenlerin psikolojik refahı ve motivasyonu üzerindeki önemini vurgulamakta ve okul

yöneticilerine, öğretmenlerin mutluluğunu artırmak için olumlu bir örgüt kültürü oluşturma konusunda rehberlik sağlamaktadır. Bu sonuçlar, örgüt kültürünün eğitim kurumlarında başarı ve uyum açısından kritik bir rol oynadığını bir kez daha ortaya koymaktadır.

Karayaman (2021), okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan bu araştırma, İstanbul ilinde görev yapan 404 okul yöneticisinin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile işyeri mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Özellikle, başkalarının duygularının farkında olabilen (empati kurabilen) okul yöneticilerinin işyeri mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, duygusal zekânın özellikle empati gibi bileşenlerinin, yöneticilerin kendi mutluluklarını ve dolayısıyla çalışma ortamlarının olumlu bir atmosfere sahip olmasını desteklediğini göstermektedir.

Demir (2020), öğretmenlerin örgütsel adalet ve otantik liderlik algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan bu araştırma, Elazığ il merkezindeki çeşitli kademelerde (ilkokul, ortaokul, lise) görev yapan 436 öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin örgütsel adalet ve otantik liderlik algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin otantik liderlik ve örgütsel adalet algılarının, örgütsel mutluluk düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları sergilemesinin ve örgütsel adaleti sağlamanın, öğretmenlerin mutluluk düzeylerini artırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Araştırmanın diğer bir bulgusu ise, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının medeni durum, cinsiyet, yaş ve hizmet süresi gibi değişkenlere göre farklılaştığını, ancak eğitim kademesi ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, öğretmenlerin demografik özelliklerinin örgütsel mutluluk üzerinde etkili olabileceğini, ancak çalıştıkları eğitim kademesi veya branşın bu konuda belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir.

Ergüven (2020), okul müdürlerinin güdüleyici dil kullanımı ile öğretmenlerin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan bu araştırma, Çanakkale ili Çan ilçesinde görev

yapan 464 öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, okul müdürlerinin güdüleyici dil kullanım düzeylerinin genel olarak düşük olduğu, buna karşılık öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin ise yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, ancak cinsiyet, yaş, toplam hizmet süresi ve bulundukları okuldaki mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin eğitim düzeylerinin örgütsel mutluluklarını etkileyebileceğini, ancak diğer demografik faktörlerin bu konuda belirleyici bir rol oynamadığını göstermektedir. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ile okul müdürlerinin güdüleyici dil kullanımı algıları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğudur. Bu bulgu, okul müdürlerinin güdüleyici dil kullanımının öğretmenlerin mutluluk düzeylerini olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir.

Gürbüz (2020), öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan bu araştırma, 355 öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin genel olarak orta seviyede olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, erkek öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin “olumlu duygular” alt boyutunda kadın öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında araştırmada hem özel hem de devlet okullarında mesleki kıdemin öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarında anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise, öğretmenlerin örgütsel mutlulukları ile örgütsel güven düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğudur. Bu bulgu, örgütsel güvenin öğretmenlerin mutluluk düzeylerini olumlu yönde etkileyebileceğini, ancak bu etkinin sınırlı düzeyde olduğunu göstermektedir.

İncekara (2020), öğretmenlerin örgütsel mutluluk ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla sıralı karma desen kullanarak bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın nicel boyutu 299 öğretmenle, nitel boyutu ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 8 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının “olumlu duygular” ve “potansiyeli gerçekleştirme” alt boyutlarında yüksek düzeyde, “olumsuz duygular” alt boyutunda ise düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının cinsiyet, branş, okul türü, öğrenim durumu ve çalışma süresi gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği

belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin demografik ve mesleki özelliklerden bağımsız olarak benzer şekilde dağıldığını göstermektedir. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise, örgütsel bağlılığın örgütsel mutluluğun “olumlu duygular” ve “potansiyelin gerçekleştirilmesi” alt boyutları ile pozitif yönlü, “olumsuz duygular” alt boyutu ile ise negatif yönlü anlamlı bir ilişkiye sahip olduğudur. Bu bulgu, örgütsel mutluluğun öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını önemli ölçüde etkilediğini ve özellikle olumlu duyguların ve potansiyelin gerçekleştirilmesinin örgütsel bağlılığı artırmada kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca, örgütsel mutluluğun örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin mutluluğunun artırılmasının, örgütsel bağlılıklarını da güçlendirebileceğine işaret etmektedir.

Özocak ve Yılmaz (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan toplam 264 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının örgütsel mutluluk algılarını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algılarının örgütsel mutluluktaki değişimin yaklaşık %36.9'unu açıkladığı belirlenmiştir. Bu bulgu, psikolojik güçlendirmenin öğretmenlerin mutluluk düzeylerini artırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Çetin (2019), öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan bu araştırma, Kocaeli ili İzmit ilçesindeki okullarda görev yapan 533 öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, örgütsel adaletin örgütsel mutluluğun anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, örgütsel adalet algısının öğretmenlerin mutluluk düzeylerini önemli ölçüde etkilediğini ve adil bir çalışma ortamının öğretmenlerin iş doyumunu artırabileceğini göstermektedir. Ayrıca, araştırmada öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının cinsiyet ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak okul türü ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin çalıştıkları okul türünün ve mesleki kıdemlerinin örgütsel mutluluk düzeylerini etkileyebileceğini, ancak cinsiyet ve okuldaki hizmet süresi gibi diğer faktörlerin bu konuda belirleyici bir rol oynamadığını ortaya koymaktadır.

Demircan (2019), öğretmenlerin örgütsel bağlılık ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırma, Eskişehir ili Çifteler ilçesindeki devlet okullarında görev yapan 264 öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin örgütsel mutluluk ile örgütsel bağlılık algıları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin artmasının, örgütsel bağlılıklarını da güçlendirebileceğini göstermektedir. Ayrıca, araştırmada öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının kıdem, branş, cinsiyet, öğrenim düzeyi ve okuldaki çalışma süresi gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin demografik ve mesleki özelliklerden bağımsız olarak benzer şekilde dağıldığını ortaya koymaktadır.

Kahveci ve Köse (2019), öğretmenlerin örgütsel mutluluk ile örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırma, Rize ili Çayeli ilçesinde görev yapan 300 öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, örgütsel mutluluk ile örgütsel sinizm arasında negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, örgütsel sinizmin artmasının öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Ayrıca, örgütsel sinizmin örgütsel mutluluğun anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, örgütsel sinizmin öğretmenlerin mutluluk düzeylerini önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın diğer bir bulgusu ise, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının medeni durum, yaş, cinsiyet, hizmet yılı ve çalıştığı kurum türü gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediğidir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin demografik ve mesleki özelliklerden bağımsız olarak benzer şekilde dağıldığını göstermektedir. Kahveci ve Köse'nin (2019) bu çalışması, eğitim kurumlarında örgütsel sinizmin öğretmenlerin mutluluğu üzerindeki olumsuz etkisini vurgulamakta ve okul yöneticilerine, öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel bağlılığını artırmak için sinizmi azaltıcı stratejiler geliştirme konusunda önemli bir rehberlik sağlamaktadır.

Kuvvet (2019), okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel mutlulukları arasında pozitif yönlü, ancak düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretimsel liderlik

davranışlarının öğretmenlerin mutluluk düzeylerini olumlu yönde etkileyebileceğini, ancak bu etkinin sınırlı düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca, araştırmada öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının branş, kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki özelliklerinin ve demografik faktörlerin örgütsel mutluluk düzeylerini etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle branş, kıdem ve cinsiyet gibi değişkenlerin öğretmenlerin mutluluk algılarında farklılıklar yarattığı görülmüştür. Kuvvet'in (2019) bu çalışması, eğitim kurumlarında öğretimsel liderliğin öğretmenlerin mutluluğu üzerindeki rolünü vurgulamakta ve okul yöneticilerine, öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel bağlılığını artırmak için öğretimsel liderlik becerilerini geliştirme konusunda önemli bir rehberlik sağlamaktadır.

Kotaoğlu (2019), öğretmenlerin yöneticilerine karşı duydukları güven ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan bu araştırma, Sakarya ilindeki okullarda görev yapan 411 öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin yöneticilerine duydukları güven ile örgütsel mutluluk algıları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin yöneticilerine olan güvenlerinin artmasının, örgütsel mutluluk düzeylerini de olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, araştırmada öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin okulda çalışma sürelerinin örgütsel mutluluk düzeylerini etkileyebileceğini, ancak kıdem ve cinsiyet gibi diğer demografik faktörlerin bu konuda belirleyici bir rol oynamadığını ortaya koymaktadır. Kotaoğlu'nun (2019) bu çalışması, eğitim kurumlarında yöneticilere duyulan güvenin öğretmenlerin mutluluğu üzerindeki önemini vurgulamakta ve okul yöneticilerine, öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel bağlılığını artırmak için güven ortamı oluşturma konusunda önemli bir rehberlik sağlamaktadır.

Uğur (2019), öğretmenlerin görüşlerine göre öğrenen okul ile okul mutluluğu arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan bu araştırma, Van ili Erciş ilçesindeki 371 öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, öğrenen okul ile okul mutluluğu arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğrenen okul özelliklerinin (sürekli öğrenme, işbirliği, yenilikçilik gibi) öğretmenlerin mutluluk

düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise, küçük okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin büyük okullarda çalışan öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğudur. Bu sonuç, okul büyüklüğünün öğretmenlerin mutluluk düzeylerini etkileyebileceğini ve küçük okulların daha samimi ve destekleyici bir çalışma ortamı sunarak öğretmenlerin mutluluğunu artırabileceğini göstermektedir.

Moçoşoğlu ve Kaya (2018), örgütsel mutluluk ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan bu araştırma, Şanlıurfa'nın merkez ilçelerindeki okullarda görev yapan 346 öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri arasında cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı, ancak okul türü ve görev değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin ve yöneticilerin çalıştıkları okul türünün ve görevlerinin örgütsel mutluluk düzeylerini etkileyebileceğini, ancak cinsiyet ve medeni durum gibi demografik faktörlerin bu konuda belirleyici bir rol oynamadığını göstermektedir. Ayrıca, araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel mutluluk ve örgütsel sessizlik algıları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, örgütsel sessizliğin (örgüt içinde fikirlerini ifade etmeme veya sorunları dile getirmeme eğilimi) artmasının, öğretmenlerin ve yöneticilerin örgütsel mutluluk düzeylerini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Örgütsel sessizlik, örgüt içindeki iletişim eksikliğini ve katılım yetersizliğini yansıtan bir durum olarak örgütsel mutluluğu azaltabilmektedir.

2.3.2.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Benevene ve arkadaşları (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma, öğretmenlerin bireysel mutluluk ve öz saygı algılarının genel sağlık durumları üzerindeki etkilerini ve örgütsel mutluluğun bu ilişkideki aracılık rolünü incelemiştir. Roma'da yapılan bu araştırma, 282 öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, örgütsel mutluluğun bireysel mutluluk ile öğretmen sağlığı arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği, öz saygı ile öğretmen sağlığı arasındaki ilişkiye ise tam aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, örgütsel mutluluğun öğretmenlerin bireysel mutluluk ve öz saygı düzeylerini etkileyerek genel sağlık durumları üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmada ulaşılan bir diğer önemli

sonuç ise, öğretmenlerin okullarını kendilerini mutlu hissettikleri bir ortam olarak kabul ettiklerinde, bireysel mutluluk ve öz saygılarının sağlık durumları üzerindeki etkisinin daha büyük olduğudur. Bu bulgu, örgütsel mutluluğun öğretmenlerin psikolojik ve fiziksel sağlığı üzerindeki koruyucu ve destekleyici rolünü vurgulamaktadır. Öğretmenlerin çalışma ortamlarında mutlu ve değerli hissetmeleri, hem bireysel mutluluklarını hem de öz saygılarını artırarak genel sağlık durumlarını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Benevene ve arkadaşlarının (2019) bu çalışması, eğitim kurumlarında örgütsel mutluluğun öğretmenlerin bireysel refahı ve sağlığı üzerindeki kritik rolünü ortaya koymakta ve okul yöneticilerine, öğretmenlerin mutluluğunu ve öz saygısını artırmak için olumlu bir çalışma ortamı oluşturma konusunda önemli bir rehberlik sağlamaktadır. Bu bulgular, özellikle örgütsel mutluluğun öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel yaşamlarındaki etkisini anlamak açısından değerli bir katkı sunmaktadır.

Gyeltshen ve Beri (2019), Güney Asya'da bir ülke olan Bhutan'daki ortaokul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk, örgütsel bağlılık, iş motivasyonu ve iş tatmini düzeylerini incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma, 225 öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin örgütsel mutluluk, iş motivasyonu ve iş tatmini düzeylerinin orta düzeyde olduğu, ancak örgütsel bağlılık düzeylerinin maksimum seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, Bhutan'daki ortaokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık konusunda oldukça yüksek bir düzeye sahip olduklarını, ancak örgütsel mutluluk, iş motivasyonu ve iş tatmini konularında daha fazla iyileştirme yapılması gerektiğini göstermektedir.

Raj, Tiwari ve Rai (2019), farklı kurum kültürüne sahip okullarda çalışan deneyimli öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerini, okul örgütünün doğası ve psikolojik sermaye açısından inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, okul türlerinin öğretmenlerin yeterlik algıları ve işten ayrılma niyetleri üzerinde önemli ana etkileri olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, farklı okul kültürlerinin öğretmenlerin mesleki yeterliklerini ve işte kalma eğilimlerini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Özellikle, olumlu ve destekleyici bir okul kültürünün öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerini azaltabileceği ve mesleki yeterliklerini artırabileceği görülmüştür. Ayrıca, araştırmada cinsiyetin öğretmenlerin dayanıklılık ve iyimserlik gibi psikolojik sermaye unsurları üzerinde önemli etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, cinsiyetin öğretmenlerin psikolojik refahı ve işte kalma eğilimleri üzerinde belirleyici bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Özellikle, kadın

öğretmenlerin dayanıklılık ve iyimserlik düzeylerinin işten ayrılma niyetlerini azaltmada etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Yang ve diğerleri (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışma, düşük düzeyde işten ayrılma niyetine sahip anaokulu öğretmenlerinin mutluluk ve üretkenliklerinin bu durum üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında, Tayvan’da görev yapan 272 anaokulu öğretmenine posta yoluyla anketler uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları, “Mutlu ve üretken öğretmen” yaklaşımının, öğretmenlerin öznel iyi halleri ile işi bırakma niyeti arasında olumsuz bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin mutluluk ve üretkenlik düzeylerinin artmasının, işten ayrılma niyetlerini azaltabileceğini ortaya koymaktadır.

Afifah (2017), Malezya’nın Penang eyaletindeki 3 meslek yüksekokulunda görev yapan 156 öğretmenden oluşan bir örneklem grubu üzerinde iş memnuniyeti, maaş ve liderlik ile işyerindeki mutluluk arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın bulguları, iş memnuniyeti, maaş ve liderlik gibi bağımsız değişkenlerin işyerindeki mutluluğa önemli ölçüde katkı sağladığını göstermiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin iş memnuniyetlerinin artmasının, adil ve yeterli bir maaş almalarının ve etkili liderlik uygulamalarının, işyerindeki mutluluk düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Afifah’ın (2017) bu çalışması, eğitim kurumlarında öğretmenlerin mutluluğunu artırmak için iş memnuniyeti, maaş politikaları ve liderlik uygulamalarının önemini vurgulamakta ve okul yöneticilerine, öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel bağlılığını artırmak için bu faktörlere odaklanma konusunda önemli bir rehberlik sağlamaktadır. Bu bulgular, özellikle iş memnuniyeti, maaş ve liderliğin öğretmenlerin psikolojik refahı ve motivasyonu açısından ne kadar kritik olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır.

Abdullah ve Ling (2016) tarafından yapılan çalışmada 835 öğretmenin katılımıyla, okullarda işyeri mutluluğunu anlamak ve öğretmenlerin duygusal yeterlilikleri, bağlılıkları ile yenilikçi davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları, okullardaki işyeri mutluluğu ile öğretmenlerin yeterlilikleri (kolektif ve öz yeterlik), duygusal bağlılıkları ve yenilikçi davranışları arasında doğrudan ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin işyerindeki mutluluk düzeylerinin artmasının, hem mesleki yeterliliklerini hem de duygusal bağlılıklarını güçlendirdiğini ve yenilikçi davranışlar sergilemelerini teşvik ettiğini ortaya koymaktadır. Çalışma, eğitim kurumlarında işyeri mutluluğunun öğretmenlerin mesleki performansı ve yenilikçi yaklaşımları üzerindeki kritik rolünü

vurgulamakta ve okul yöneticilerine, öğretmenlerin mutluluğunu artırmak için yeterliliklerini ve duygusal bağlılıklarını destekleyecek stratejiler geliştirme konusunda önemli bir rehberlik sağlamaktadır.

Reza ve Leyli (2016) tarafından yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, nicel bir araştırma desenine dayalı olarak yapılandırılmıştır. Veriler, standart tükenmişlik ve örgütsel mutluluk ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel mutluluk düzeyi ile tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmaktadır. Bu durum, örgütsel mutluluk arttıkça öğretmenlerin tükenmişlik yaşama olasılıklarının azaldığını göstermektedir. Özellikle iş doyumunu, aidiyet hissi, olumlu mesleki ilişkiler ve okul yönetiminden algılanan destek gibi mutluluğu artıran unsurların; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşüş gibi tükenmişlik alt boyutlarını azalttığı belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin örgütsel mutluluğunun güçlendirici liderlik uygulamaları ile desteklenebileceği yönünde dolaylı çıkarımlar da sunulmuştur. Okul yöneticilerinin öğretmenlerle etkili iletişim kurmaları, onları karar süreçlerine dâhil etmeleri ve psikolojik destek sağlamaları durumunda, hem örgütsel mutluluk hem de tükenmişliğe karşı direnç düzeyinin yükselebileceği vurgulanmaktadır.

Williams ve diğerleri (2015) tarafından yürütülen çalışmada, psikolojik sermaye, örgütsel erdem algısı ve iş mutluluğu arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, çalışanların psikolojik sermayesi (öz yeterlilik, iyimserlik, dayanıklılık ve umut gibi faktörler) ve örgütsel erdem algısı (örgüt içinde adalet, dürüstlük, şefkat ve cesaret gibi değerler) iş mutluluğu ile bağımsız olarak ilişkilendirilmiştir. Bu bulgu, hem psikolojik sermayenin hem de örgütsel erdem algısının çalışanların iş mutluluğunu artırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca, araştırmada psikolojik sermaye ve örgütsel erdem in iş mutluluğuyla tek yönlü boyutlarıyla kuvvetli bir ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, psikolojik sermaye ve örgütsel erdem in çalışanların iş mutluluğunu doğrudan ve olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Özellikle, psikolojik sermayenin güçlü olması ve örgütsel erdem algısının yüksek olması, çalışanların işyerinde daha mutlu ve motive olmalarını sağlayabilmektedir. Williams ve diğerlerinin (2015) bu çalışması, eğitim kurumlarında psikolojik sermaye ve örgütsel erdem algısının çalışanların iş mutluluğu üzerindeki kritik rolünü vurgulamakta ve okul yöneticilerine, öğretmenlerin ve diğer çalışanların mutluluğunu artırmak için bu faktörlere odaklanma konusunda önemli bir rehberlik sağlamaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre güçlendirici liderlik ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Belirtilen amaç doğrultusunda araştırmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek (Creswell, 2012), neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılmaktadır. İlişkisel tarama modelindeki araştırmalarda, değişkenler arasındaki ilişki türü ya da türlerinin ne düzeyde olduğunu ölçekler ile araştırılması belirlemeye çalışılır (Büyüköztürk vd., 2023; Johnson ve Turner, 2015; Karasar, 2023). İlişkisel model kapsamındaki açıklamalar doğrultusunda araştırmada iki değişken arasındaki ilişki bağlamında güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluk değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Malatya'nın Merkez ilçeleri olan Battalgazi (n:4.291) ve Yeşilyurt (n:5.515) İlçelerindeki çeşitli eğitim kademelerinde (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise) görev yapan toplam 9.806 öğretmen (Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü, 2025) oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise evrende yer alan 9.806 öğretmen arasından “Kolayda Örneklem Yöntemi” yöntemi ile belirlenen 778 öğretmen oluşturmaktadır. Gerekli olan örneklem büyüklüğünü belirlemek için güç analizi yapılmıştır.

Yapılan güç analizinde:

Etki Büyüklüğü: Orta düzey (Cohen's $d = 0.5$, $f = 0.25$, $r = 0.3$)

Anlamlılık Düzeyi (α): 0.05

Güç (Power, $1-\beta$): %90 (0.90)

Mevcut Örneklem: 778 öğretmen

Evrendeki Kişi Sayısı: 9806 öğretmen

Bağımsız Örneklem t-Testi (İki Grup Karşılaştırması): Orta düzey bir etki büyüklüğü (Cohen's $d = 0.5$) için, %90 güçle anlamlı bir fark bulabilmek amacıyla gerekli minimum örneklem büyüklüğü 172 kişi (her grupta 86 kişi) olarak hesaplanmıştır.

Mevcut 778 kişilik örneklem bu gerekliliği fazlasıyla karşılamakta ve testin istatistiksel gücünü önemli ölçüde artırmaktadır.

ANOVA (İkiden Fazla Grup Karşılaştırması): Üç grup varsayımıyla yapılan analizde, orta düzey bir etki büyüklüğü ($f = 0.25$) için %90 güce ulaşmak amacıyla gerekli minimum örneklem büyüklüğü 207 öğretmen olarak hesaplanmıştır. 778 kişilik mevcut örneklem, bu analiz için de yeterlidir ve oldukça yüksek bir istatistiksel güç sağlar.

Korelasyon Analizi (İki Değişken Arasındaki İlişki): Orta düzey bir ilişkiyi ($r = 0.3$) tespit edebilmek için %90 güç ve %5 anlamlılık düzeyiyle gerekli olan örneklem büyüklüğü 109 öğretmen olarak belirlenmiştir. Mevcut 778 kişilik örneklem, korelasyon analizi için fazlasıyla yeterlidir.

Basit Doğrusal Regresyon: Orta düzey bir etki büyüklüğü ($f^2 = 0.09$) için, %90 güçle anlamlı bir yordama yapabilmek adına gerekli minimum örneklem büyüklüğü 109 kişi olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda 778 kişilik örneklem, basit doğrusal regresyon analizi için de yeterlidir. Eğer birden fazla yordayıcı içeren çoklu regresyon analizi planlanıyorsa, örneğin üç bağımsız değişkenli bir modelde dahi gerekli örneklem büyüklüğü yalnızca 119 öğretmen olmaktadır; dolayısıyla mevcut örneklem bu analizler için de uygundur. Sonuç olarak, yapılan güç analizi neticesinde, analiz sürecinde kullanılacak dört istatistiksel test türü açısından da 778 kişilik örneklemin yeterli olduğu ve %90'ın üzerinde bir test gücü sağladığı belirlenmiştir. Bu durum, çalışmada yapılacak istatistiksel testlerin güvenilirliği ve geçerliliği açısından önemli bir avantaj sunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü ve mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkenlerine ilişkin açıklayıcı bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Öğretmenlere Ait Demografik Veriler

		N	%
Cinsiyet	Kadın	387	49.7
	Erkek	391	50.3
Öğrenim Durumu	Lisans	500	64.3
	Lisansüstü	278	35.7
Medeni Durum	Evli	445	57.2
	Bekâr	333	42.8
Mesleki Kıdem	1-5	247	31.7
	6-10 yıl	187	24.0
	11-15 yıl	131	16.8
	16-20 yıl	105	13.5
	21 yıl ve üzeri	108	13.9
Okul Türü	Okul Öncesi	166	21.3
	İlkokul	208	26.7
	Ortaokul	202	26.0
	Lise	202	26.0
Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresi	1 yıl altı	196	25.2
	1-4 yıl	349	44.9
	5-8 yıl	233	29.9
	Toplam	778	100

Tablo 1’deki verilere göre öğretmenlerin cinsiyet dağılımı neredeyse eşittir; kadın öğretmenler %49.7 (n:387), erkek öğretmenler ise %50.3 (n:391) oranında temsil edilmektedir. Öğrenim durumuna ilişkin veriler incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun lisans mezunu olduğu görülmektedir (%64.3; n:500). Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin oranı ise %35.7’dir (n:278). Medeni durum açısından, öğretmenlerin %57.2’si evli (n:445), %42.8’i ise bekârdır (n:333).

Mesleki kıdeme ilişkin veriler incelendiğinde öğretmenlerin %31.7’si (n:247) meslekte 1-5 yıl arasında deneyime sahiptir. 6-10 yıl arası kıdemi olanlar %24 (n:187), 11-15 yıl kıdemi olanlar %16.8 (n:131), 16-20 yıl arasında kıdemi olanlar %13.5 (n:105) ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ise %13.9 (n:108) oranındadır. Öğretmenlerin görev yaptığı okul türlerine göre dağılımı incelendiğinde, %21.3’ü okul öncesi (n:166), %26.7’si ilkokul (n:208), %26’sı ortaokul (n:202) ve yine %26’sı lise (n:202) düzeyinde görev yapmaktadır.

Mevcut okul müdürü ile çalışma süresi açısından veriler incelendiğinde, öğretmenlerin %25.2'si (n:196) bir yıldan kısa süredir mevcut müdürleriyle çalışmaktadır. %44.9'u (n:349) 1-4 yıl arası, %29.9'u (n:233) ise 5-8 yıldır mevcut okul müdürüyle birlikte görev yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini elde edebilmek için üç farklı veri toplama aracından yararlanılmıştır. Veri toplama araçları “Kişisel Bilgi Formu”, “Güçlendirici Liderlik Ölçeği” ve “Örgütsel Mutluluk Ölçeği” dir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu'nda öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü ve mevcut okul müdürü ile çalışma süresi gibi bilgilerini tespit etmeye yönelik yedi madde yer almaktadır (Ek 1).

3.3.2. Güçlendirici Liderlik Ölçeği

Öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin algılarını incelemek amacıyla Konczak, Stelly, ve Trusty (2000) tarafından geliştirilen, Konan ve Çelik (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan Güçlendirici Liderlik Ölçeği, yetki verme (3 madde), sorumluluk (3 madde) ve destekleme (11 madde) olmak üzere üç boyut ve 17 maddeden oluşan son halini almıştır. Konan ve Çelik (2018), ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayılarını yetki verme alt boyutu için “.76”, sorumluluk alt boyutu için “.82” ve destekleme alt boyutu için “.80” olarak bulmuştur. Elde edilen güvenirlik katsayı değerlerinin “.60” dan büyük olması nedeni ile güçlendirici liderlik ölçeğinin güvenilir olduğu (Kalaycı, 2017) kabul edilmiştir. Ölçek “Hiç” ten, “Tam”a uzanan 5'li likert kullanılarak derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan ise 85'tir. Ölçekten alınan puanların artması öğretmenlerin algıladıkları güçlendirici liderlik düzeyinin arttığını göstermektedir.

3.3.3. Örgütsel Mutluluk Ölçeği

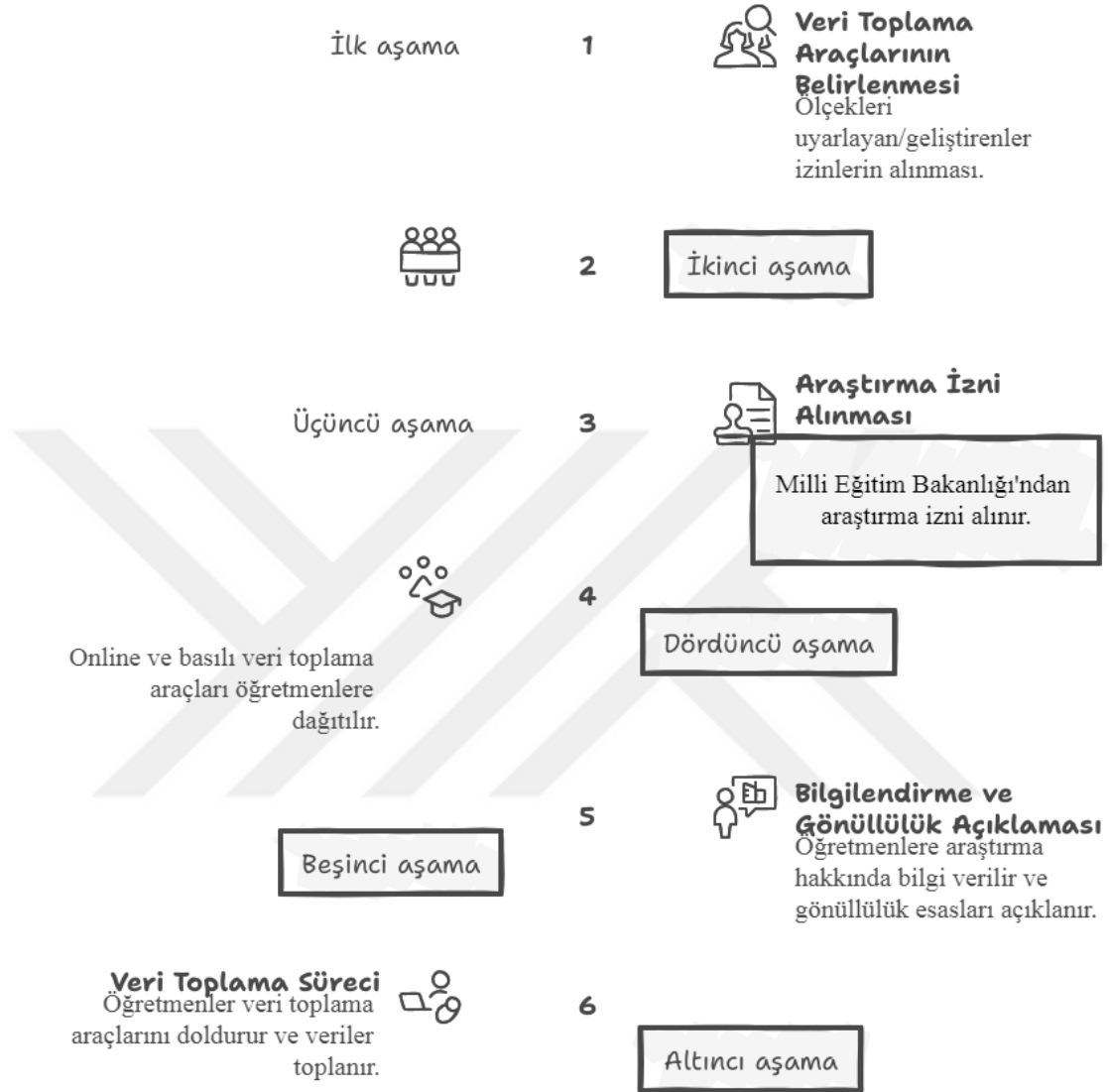
Çakır ve Yavuz (2022) tarafından öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek, 31 madde ve 3 faktör olarak oluşturulmuştur. Bu

faktörler “yönetmel davranışlar (1-17, 23.maddeler), insani ilişkiler (18-22.maddeler) ve okula ilişkin duygular (24-31.maddeler) şeklinde adlandırılmıştır. Ölçeğin uyarlanan versiyonunun alt boyutlar temelinde Cronbach Alpha değerleri; yönetmel davranışlar “.98”, insani ilişkiler “.89” ve okula ilişkin duygular “.93”, ölçeğin geneli için “.96” olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmada ise yönetmel davranışlar “.79”, insani ilişkiler “.81”, okula ilişkin duygular “.79”, ölçeğin geneli için “.79” olarak tespit edilmiştir. Elde edilen güvenilirlik katsayı değerlerinin “.60” dan büyük olması nedeni ile örgütsel mutluluk ölçeğinin güvenilir olduğu (Kalaycı, 2017) kabul edilmiştir. Ölçek “Hiç” ten, “Tamamen”e uzanan 5’li likert kullanılarak derecelendirilmiştir. Öleekten alınabilecek en düşük puan 31, en yüksek puan ise 155’tir. Öleekten alınan puanların artması öğretmenlerin algıladıkları örgütsel mutluluk düzeyinin arttığını göstermektedir.

3.3. Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırma verileri üç farklı veri toplama aracı ile toplanmıştır. Veri toplama sürecinde birinci aşamada kullanılan veri toplama araçlarını uyarlayan ve geliştirenlerden kullanım izni, ikinci aşamada İnönü Üniversitesi Etik Kurul’undan etik izin, üçüncü aşamada Milli Eğitim Bakanlığı’ndan araştırma izni alınmıştır. Alınan bütün izinlerden sonra online iletişim platformları (whatsapp, telegram, mail) ve basılı halde doğrudan veri toplama araçları dağıtılmıştır. Öğretmenlere veri toplama araçları dağıtılırken araştırma hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından katılımcılara araştırmaya katılımın gönüllük esasına uygun olduğu, kimlik bilgilerini yazmalarına gerek olmadığı, istenildiği zaman araştırmadan ayrılacakları, eğer katılım sağlıyorsa verilerin gizli kalacağı, verilerin yalnızca yapılan araştırma için kullanılacağı bilgisi verilmiştir. Araştırmanın veri toplama süreci şu şekildedir:

Araştırma Veri Toplama Süreci



Made with Napkin

Şekil 1. Veri toplama süreci

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada, veri toplama araçları ile elde edilen veriler SPSS 25 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecine başlamadan önce, kayıp veri olup olmadığı ve uç değer tespiti yapılmıştır. Bu kapsamda kayıp verinin olmadığı belirlenmiş olup uç değer temizliği yapılmıştır. Devamında verilerin analizinde parametrik veya non-parametrik testlerden hangisinin kullanılacağına karar vermek için

verilerin normallik dağılımı incelenmiştir. Normalliği test etmek amacıyla, basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Normallik değerlendirmesinde kullanılan bu iki istatistik, verilerin dağılım şekli hakkında bilgi verir. Çarpıklık değeri, verilerin asimetrik olup olmadığını, basıklık değeri ise verilerin sivrilik düzeyini ölçer (Gürbüz ve Şahin, 2017). Belirlenen basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2.

Veri Toplama Araçlarının Çarpıklık Ve Basıklık Değerleri

Güçlendirici Liderlik Ölçeği	Çarpıklık	Basıklık
Yetki Verme	-.302	-.045
Sorumluluk	.975	.887
Destekleme	-.946	.226
GENEL	-.725	-.125
Örgütsel Mutluluk Ölçeği	Çarpıklık	Basıklık
Yönetmel Davranışlar	-.292	-.440
İnsani İlişkiler	.158	.341
Okula İlişkin Duygular	.224	.186
GENEL	-.285	-.367

Tablo 2 incelendiğinde araştırmada kullanılan ölçeklerin basıklık ve çarpıklık katsayısı değerlerinin Tabachnick ve Fidell’e (2013) göre “ ± 1.5 ” aralığında olması, yani büyük örneklerde ($n:778$), özellikle $n > 50$ veya $n > 100$ olduğunda, çarpıklık ve basıklık değerleri kabul edilebilir aralıkta ise parametrik testler kullanılabilir (Ghasemi ve Zahediasl, 2012). Özetle verilerin normal dağılım şartlarını yerine getirdiği için verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılması uygun bulunmuştur. Araştırmada betimsel istatistiki yöntemlerin yanında parametrik testlerden ikili gruplar için Bağımsız Örneklem t-Testi, üç ve üçten fazla olan gruplar için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), değişkenler arası ilişki Pearson Korelasyon Analizi ve değişkenlerin yordama durumu Basit Doğrusal Regresyon analizleri tercih edilmiştir. ANOVA sonucunda belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojenliği ($p > .05$) dikkate alınarak Tukey HSD testinden yararlanılmıştır.

Araştırmada Bağımsız Örneklem t-Testi ve Anova neticesinde anlamlı farklılığın belirlendiği boyutlarda etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır. Hesaplamalarda Green ve Salkind’in (2008) belirlemiş oldukları kesme noktaları ölçüt alınmıştır. Bu ölçütler “.01 ile .06” arasında “küçük etki”, “.06 ile .14” arasında “orta etki” ve “.14 ve üstü” ise “büyük etki” olarak değerlendirilmiştir (Green ve Salkind, 2008).

Araştırmada öğretmenlerin güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluğa ait görüşlerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için araştırma verilerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değer hesaplamaları yapılmıştır. Aritmetik ortalama hesaplanırken aşağıda yer alan puan aralıkları ölçüt olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.
Aritmetik Ortalama Değerlendirme Aralıkları

Aralıklar	Güçlendirici Liderlik	Örgütsel Mutluluk Ölçeği
1.00-1.79	Hiç	Hiç
1.80-2.59	Az	Çok Az
2.60-3.39	Orta	Kısmen
3.40-4.19	Çok	Çoğunlukla
4.20-5.00	Tam	Tamamen

Yapılan çalışmada tercih edilen korelasyon analizinde, değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini değerlendirmek için korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısı, r sembolüyle ifade edilir ve -1 ile +1 arasında değer alır. Bu katsayı, değişkenler arasındaki ilişkinin yönü ve gücü hakkında bilgi sağlar. Değişkenler arasındaki ilişki düzeyi, Roscoe'nun (1975) belirttiği eşikler dikkate alınarak aşağıdaki şekilde sınıflandırılmıştır (akt. Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk, 2020):

$r > .70$ ise “yüksek düzeyde ilişki”: Değişkenler arasında güçlü bir ilişki olduğunu ifade eder.

$.30 \leq r \leq .70$ ise “orta düzeyde ilişki”: Değişkenler arasında orta düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğunu belirtir.

$r < .30$ ise “düşük düzeyde ilişki”: Değişkenler arasında zayıf bir ilişki olduğunu gösterir.

Araştırmada güçlendirici liderliğin örgütsel mutluluğu anlamlı bir şekilde yordama durumu basit doğrusal regresyon analizi ile belirlenmiştir. Regresyon analizi aralarında ilişki olan iki ya da daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerinin bağımsız değişkenler olarak ayrımı ile aralarındaki ilişkinin açıklanması sürecini ifade etmektedir (Howell, 2012; Köklü vd., 2020).

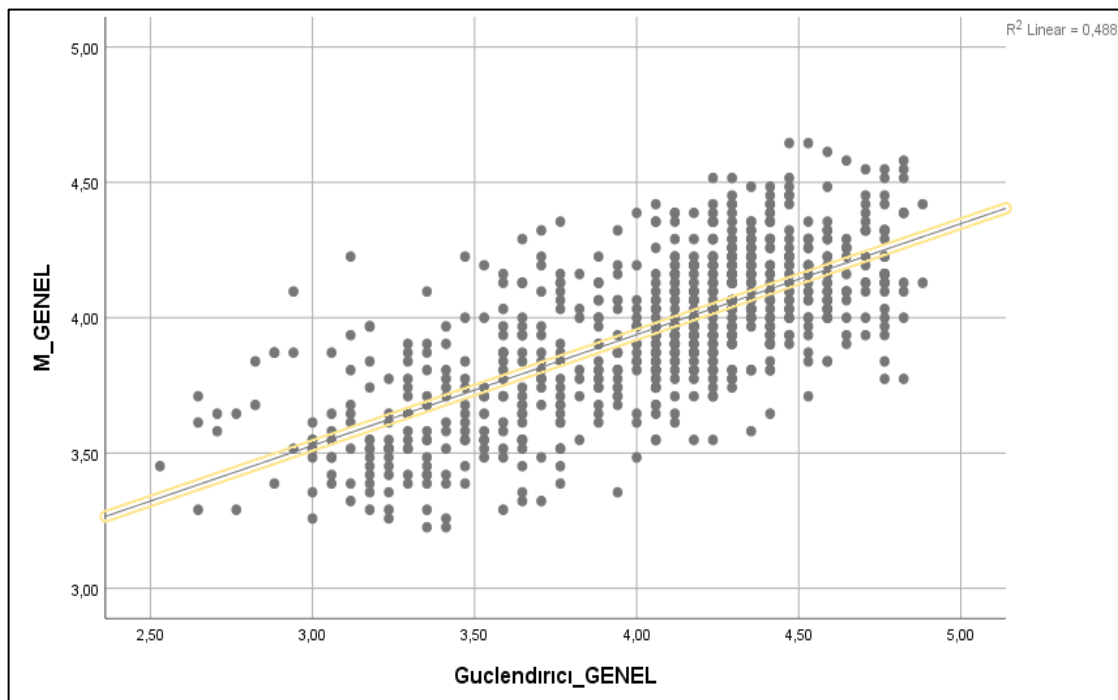
Bu çalışmada, “Öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin algıları, örgütsel mutluluk algılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” alt problemine yönelik olarak gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi kapsamında aşağıdaki istatistiksel varsayımların karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır:

- Normal Dağılım: En az aralıklı ölçeğinde sürekli değişken olan yordayan (Bağımsız Değişken: Güçlendirici Liderlik) ve yordanan (Bağımlı Değişken: Örgütsel Mutluluk) değişkenler, normal dağılım özelliği göstermelidir. Tablo 4'teki verilerden yordayan ve yordanan değişkenlerin normal dağılım şartını yerine getirdiği (± 1.5 aralığı) anlaşılmaktadır. Bunun yanında ortalama, ortanca ve tepe değerlerin birbirlerine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.
Normal Dağılım İstatistikleri

		Yordayan (Güçlendirici Liderlik)	Yordanan (Örgütsel Mutluluk Ölçeği)
N	Valid	778	778
	Missing	0	0
Mean		4.04	3.95
Median		4.17	3.96
Mode		4.29	3.94
Skewness		-.725	-.285
Std. Error of Skewness		.088	.088
Kurtosis		-.125	-.367
Std. Error of Kurtosis		.175	.175

- Doğrusallık Varsayımı: yordayan (Güçlendirici Liderlik) ve yordanan (Örgütsel Mutluluk) değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğu varsayılmaktadır. Elde edilen yüksek t değeri (27.186; bkz. Tablo 13), anlamlı p değeri ($p < .05$; bkz. Tablo 13) ve aşağıda Şekil 2'deki saçılma diyagramı incelendiğinde bu ilişkinin doğrusal ve istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.



Şekil 2. Saçılma diyagramı

- Çoklu Doğrusal Bağlantı Olmaması (Multicollinearity): Bu analizde yalnızca bir bağımsız değişken kullanıldığından bu varsayım otomatik olarak sağlanmaktadır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama araçları ile toplanan verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular tablolardan yararlanılarak gösterilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin görüşleri hangi düzeydedir?” alt problemine yönelik olarak yapılan aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Güçlendirici Liderliğe Ait Görüşlerinin Düzeyine İlişkin Analiz Verileri

	n	$\bar{X}$	S
Yetki Verme	778	4.29	.481
Sorumluluk	778	4.16	.342
Destekleme	778	4.03	.579
GENEL	778	4.04	.480

Tablo 5’te güçlendirici liderliğe ait öğretmen görüşlerinin genelinin “Çoğu Zaman ($\bar{X}=4.04$)”, “Yetki Verme” alt boyutunda “Her Zaman ($\bar{X}=4.29$)”, “Sorumluluk” alt boyutunda “Çoğu Zaman ($\bar{X}=4.16$)”, “Destekleme” alt boyutunda ise “Çoğu Zaman ($\bar{X}=4.03$)” düzeyinde olduğu aritmetik ortalamaların değer aralığının (3.40-4.19) incelenmesi neticesinde anlaşılmaktadır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Öğretmenlerin örgütsel mutlulukları hangi düzeydedir?” alt problemine yönelik olarak yapılan aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Örgütsel Mutluluğa Ait Görüşlerinin Düzeyine İlişkin Analiz Verileri

	n	$\bar{X}$	S
Yönetsel Davranışlar	778	3.93	.390
İnsani İlişkiler	778	3.99	.452
Okula İlişkin Duygular	778	3.99	.397
GENEL	778	3.95	.282

Tablo 6’da örgütsel mutluluğa ait öğretmen görüşlerinin genel ortalamasının “Çoğunlukla ($\bar{X}=3.95$)”, “Yönetsel Davranışlar” alt boyutunda “Çoğunlukla ($\bar{X}=3.93$)”, “İnsani İlişkiler” alt boyutunda “Çoğunlukla ($\bar{X}=3.99$)”, “Okula İlişkin Duygular” alt boyutunda ise “Çoğunlukla ($\bar{X}=3.99$)” düzeyinde olduğu aritmetik ortalamaların değer aralığının (3.40-4.19) incelenmesi neticesinde anlaşılmaktadır.

4.3. Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin algıları cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü ve mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” ve “Öğretmenlerin örgütsel mutlulukları cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, mesleki kıdem, görev yapılan eğitim kademesi ve mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemlerine yönelik olarak cinsiyet, öğrenim durumu ve medeni durum değişkenleri için yapılan “Bağımsız Örneklem t- Testi” ile mesleki kıdem, görev yapılan eğitim kademesi ve mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkenlerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi yapılması sonucu ulaşılan bulgular aşağıda açıklanmıştır.

4.3.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterme durumunu belirlemek için yapılan “Bağımsız Örneklem t- Testi” ile yapılan veri analizi sonucunda ulaşılan veriler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.
Cinsiyete Göre Analiz Verileri

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Cohen d
Yetki Verme	Kadın	387	4.22	.450	776	-4.408	.00*	.04
	Erkek	391	4.37	.498				
Sorumluluk	Kadın	387	4.13	.330	776	-2.913	.00*	.21
	Erkek	391	4.20	.350				
Destekleme	Kadın	387	3.95	.595	776	-4.168	.00*	.25
	Erkek	391	4.12	.550				
Güçlendirici Liderlik Genel	Kadın	387	3.95	.476	776	-5.172	.00*	.38
	Erkek	391	4.13	.469				
Yönetmel Davranışlar	Kadın	387	3.85	.355	776	-5.818	.00*	.42
	Erkek	391	4.01	.407				
İnsani İlişkiler	Kadın	387	3.96	.414	776	-2.066	.03*	.13
	Erkek	391	4.02	.486				
Okula İlişkin Duygular	Kadın	387	3.96	.365	776	-2.206	.02*	.15
	Erkek	391	4.02	.423				
Örgütsel Mutluluk Genel	Kadın	387	3.89	.252	776	-6.104	.00*	.44
	Erkek	391	4.01	.296				

*p<.05 **p<.01

Tablo 7’deki analiz verilerinden güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluğa ait öğretmen görüşleri arasında alt boyut farketmeksizin cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğu anlaşılmaktadır ($p<.05$). Anlamlı düzeyde belirlenen farklılık, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluğa ilişkin görüşlerinin istatistiki olarak anlamlı düzeyde yüksek olması sebebi ile erkek öğretmenler lehine değerlendirilmiştir ($Ort_{erkek} > Ort_{kadın}$). Yapılan değerlendirmeler neticesinde güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluğa ait öğretmen görüşlerinin cinsiyet yönünden benzerlik taşımadığı ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında ulaşılan bulgular cinsiyetin güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluğa ait öğretmen görüşleri üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu etkinin büyüklüğü Cohen’s d ile hesaplanmıştır. Yapılan değerlendirmede, Yetki Verme boyutunda hesaplanan Cohen’s $d=.04$ olup, bu değer küçük etki düzeyindedir. Sorumluluk ($d=.21$), Destekleme ($d=.25$), Güçlendirici Liderlik Genel ($d=.38$), Yönetmel Davranışlar ($d=.42$), Okula İlişkin Duygular ($d=.15$) ve Örgütsel Mutluluk Genel ($d=.44$) boyutlarında ise büyük etki düzeyinde farklılıklar belirlenmiştir. Sadece İnsani İlişkiler boyutunda ($d=.13$) orta etki düzeyinde bir farklılık söz konusudur.

4.3.2. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterme

durumunu belirlemek için yapılan “Bağımsız Örneklem t- Testi” ile yapılan veri analizi sonucunda ulaşılan veriler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Öğrenim Durumuna Göre Analiz Verileri

Boyutlar	Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Cohen d
Yetki Verme	Lisans	500	4.22	.497	776	-6.006	.00*	.42
	Lisansüstü	278	4.43	.418				
Sorumluluk	Lisans	500	4.14	.320	776	-2.939	.00*	.21
	Lisansüstü	278	4.21	.372				
Destekleme	Lisans	500	3.98	.596	776	-3.367	.00*	.24
	Lisansüstü	278	4.12	.536				
Güçlendirici Liderlik Genel	Lisans	500	3.98	.485	776	-4.590	.00*	.36
	Lisansüstü	278	4.15	.455				
Yönetmel Davranışlar	Lisans	500	3.90	.381	776	-2.454	.01*	.18
	Lisansüstü	278	3.97	.402				
İnsani İlişkiler	Lisans	500	3.95	.432	776	-3.577	.00*	.27
	Lisansüstü	278	4.07	.477				
Okula İlişkin Duygular	Lisans	500	3.94	.375	776	-5.071	.00*	.38
	Lisansüstü	278	4.09	.416				
Örgütsel Mutluluk Genel	Lisans	500	3.91	.270	776	-5.087	.00*	.40
	Lisansüstü	278	4.02	.291				

*p<.05

Tablo 8’deki analiz verilerinden güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluğa ait öğretmen görüşleri arasında alt boyut farketmeksizin öğrenim durumuna göre anlamlı farklılığın olduğu anlaşılmaktadır ($p<.05$). Anlamlı düzeyde belirlenen farklılık, lisans mezunu öğretmenlere göre lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluğa ilişkin görüşlerinin istatistiki olarak anlamlı düzeyde yüksek olması sebebi ile lisansüstü eğitim mezunu öğretmenler lehine değerlendirilmiştir ($Ort_{\text{lisansüstü}} > Ort_{\text{lisans}}$). Yapılan değerlendirmeler neticesinde güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluğa ait öğretmen görüşlerinin öğrenim durumu yönünden benzerlik taşımadığı ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında ulaşılan bulgular öğrenim durumunun güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluğa ait öğretmen görüşleri üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu etkinin büyüklüğü Cohen’s d ile hesaplanmıştır. Yapılan değerlendirmede, Yetki Verme ($d=.42$), Sorumluluk ($d=.21$), Destekleme ($d=.24$), Güçlendirici Liderlik Genel ($d=.36$), Okula İlişkin Duygular ($d=.38$) ve Örgütsel Mutluluk Genel ($d=.40$) boyutlarında büyük etki düzeyinde farklılıklar belirlenmiştir. Yönetmel Davranışlar ($d=.18$) ve İnsani İlişkiler ($d=.27$) boyutlarında ise büyük etki düzeyinde bir farklılık söz konusudur.

4.3.3. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterme durumunu belirlemek için yapılan “Bağımsız Örneklem t- Testi” ile yapılan veri analizi sonucunda ulaşılan veriler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Medeni Duruma Göre Analiz Verileri

Boyutlar	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Cohen d
Yetki Verme	Evli	445	4.33	.503	776	2.647	.00*	.19
	Bekâr	333	4.24	.444				
Sorumluluk	Evli	445	4.21	.375	776	4.697	.00*	.33
	Bekâr	333	4.10	.280				
Destekleme	Evli	445	4.13	.549	776	5.553	.00*	.40
	Bekâr	333	3.90	.592				
Güçlendirici Liderlik Genel	Evli	445	4.12	.469	776	5.564	.00*	.40
	Bekâr	333	3.93	.474				
Yönetmel Davranışlar	Evli	445	3.98	.378	776	4.399	.00*	.31
	Bekâr	333	3.86	.395				
İnsani İlişkiler	Evli	445	4.02	.453	776	2.030	.04*	.15
	Bekâr	333	3.95	.449				
Okula İlişkin Duygular	Evli	445	4.02	.394	776	2.658	.00*	.18
	Bekâr	333	3.95	.396				
Örgütsel Mutluluk Genel	Evli	445	4.00	.265	776	5.184	.00*	.40
	Bekâr	333	3.89	.292				

*p<.05

Tablo 9’daki analiz verilerinden güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluğa ait öğretmen görüşleri arasında alt boyut farketmeksizin medeni duruma göre anlamlı farklılığın olduğu anlaşılmaktadır ($p<.05$). Anlamlı düzeyde belirlenen farklılık, bekâr öğretmenlere göre evli öğretmenlerin güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluğa ilişkin görüşlerinin istatistiki olarak anlamlı düzeyde yüksek olması sebebi ile evli öğretmenler lehine değerlendirilmiştir ($Ort_{evli} > Ort_{bekâr}$). Yapılan değerlendirmeler neticesinde güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluğa ait öğretmen görüşlerinin medeni durum yönünden benzerlik taşımadığı ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında ulaşılan bulgular medeni durumun güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluğa ait öğretmen görüşleri üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu etkinin büyüklüğü Cohen’s d ile hesaplanmıştır. Yapılan değerlendirmede, Sorumluluk ($d=.33$), Destekleme ($d=.40$), Güçlendirici Liderlik Genel ($d=.40$), Yönetmel Davranışlar ($d=.31$) ve Örgütsel Mutluluk Genel ($d=.40$) boyutlarında büyük etki düzeyinde farklılıklar belirlenmiştir. Yetki

Verme ($d=.19$), İnsani İlişkiler ($d=.15$) ve Okula İlişkin Duygular ($d=.18$) boyutlarında ise büyük etki düzeyinde bir farklılık söz konusudur.

4.3.4. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterme durumunu belirlemek için yapılan ANOVA ile yapılan veri analizi sonucunda ulaşılan veriler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Mesleki Kıdeme Göre Analiz Verileri

Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	S	F	p	Fark	η^2
Yetki Verme	1. 1-5	247	4.20	.490	8.861	.00*	1-4 2-4 3-4 4-5	.043
	2. 6-10	187	4.23	.362				
	3. 11-15	131	4.34	.391				
	4. 16-20	105	4.51	.466				
	5. 21 ve +	108	4.33	.654				
	Toplam	778	4.29	.481				
Sorumluluk	1. 1-5	247	4.07	.277	8.819	.00*	1-2 1-3 1-4 1-5	.043
	2. 6-10	187	4.17	.379				
	3. 11-15	131	4.22	.356				
	4. 16-20	105	4.20	.325				
	5. 21 ve +	108	4.27	.358				
	Toplam	778	4.16	.342				
Destekleme	1. 1-5	247	4.07	.468	5.150	.00*	2-5 3-5	.026
	2. 6-10	187	3.96	.607				
	3. 11-15	131	3.91	.690				
	4. 16-20	105	4.06	.543				
	5. 21 ve +	108	4.21	.599				
	Toplam	778	4.03	.579				
Güçlendirici Liderlik Genel	1. 1-5	247	4.04	.386	4.776	.00*	2-5 3-5	.024
	2. 6-10	187	3.98	.487				
	3. 11-15	131	3.96	.564				
	4. 16-20	105	4.10	.504				
	5. 21 ve +	108	4.19	.497				
	Toplam	778	4.04	.480				
Yönetmel Davranışlar	1. 1-5	247	3.90	.300	4.716	.00*	1-5 2-5 3-5	.023
	2. 6-10	187	3.89	.417				
	3. 11-15	131	3.91	.473				
	4. 16-20	105	3.94	.408				
	5. 21 ve +	108	4.07	.367				
	Toplam	778	3.93	.390				
İnsani İlişkiler	1. 1-5	247	3.92	.384	7.459	.00*	1-5 2-5 3-5 4-5	.037
	2. 6-10	187	4.01	.426				
	3. 11-15	131	3.95	.450				
	4. 16-20	105	3.96	.521				
	5. 21 ve +	108	4.19	.516				
	Toplam	778	3.99	.452				

Okula İlişkin Duygular	1. 1-5	247	3.92	.390	6.194	.00*	1-5 2-5 4-5	.031
	2. 6-10	187	3.99	.377				
	3. 11-15	131	4.01	.388				
	4. 16-20	105	3.98	.407				
	5. 21 ve +	108	4.14	.408				
	Toplam	778	3.99	.397				
Örgütsel Mutluluk Genel	1. 1-5	247	3.90	.230	11.985	.00*	1-5 2-5 3-5 4-5	.058
	2. 6-10	187	3.93	.286				
	3. 11-15	131	3.93	.340				
	4. 16-20	105	3.95	.301				
	5. 21 ve +	108	4.12	.225				
	Toplam	778	3.95	.282				

*p<.05

Tablo 10'daki analiz verilerinden güçlendirici liderliğe ait öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olduğu anlaşılmaktadır ($F= 4.776$; $p= .00$). Belirlenen anlamlı farklılığın mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri ile 6-10/11-15 olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Analiz sonucu saptanan bu bulgulara göre öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ait öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem yönünden benzerlik taşımadığı söylenebilir.

Araştırmada “Yetki Verme” alt boyutunda güçlendirici liderliğe ait öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($F= 8.861$; $p= .00$). Güçlendirici liderlik ölçeğinin “Yetki Verme” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın mesleki kıdemi 16-20 ile 1-5/6-10/11-15/21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Analiz sonucu saptanan bu bulgulara göre öğretmenlerin “Yetki Verme” alt boyutunda güçlendirici liderliğe ait öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem yönünden benzerlik taşımadığı ifade edilebilir.

Araştırmada “Sorumluluk” alt boyutunda güçlendirici liderliğe ait öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($F= 8.819$; $p= .00$). Güçlendirici liderlik ölçeğinin “Sorumluluk” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın mesleki kıdemi 1-5 ile 6-10/11-15/16-20/21 yıl ve üzeri arası olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Analiz sonucu saptanan bu bulgulara göre öğretmenlerin “Sorumluluk” alt boyutunda güçlendirici liderliğe ait öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem yönünden benzerlik taşımadığı söylenebilir.

Araştırmada “Destekleme” alt boyutunda güçlendirici liderliğe ait öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($F= 5.150$; $p= .00$). Güçlendirici liderlik ölçeğinin “Destekleme” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri ile 6-10/11-15 olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Analiz sonucu saptanan bu bulgulara göre öğretmenlerin

“Destekleme” alt boyutunda güçlendirici liderliğe ait öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem yönünden benzerlik taşımadığı ifade edilebilir.

Tablo 10'daki analiz sonuçlarına göre örgütsel mutluluğa ait öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olduğu anlaşılmaktadır ($F= 11.985$; $p=.00$). Belirlenen anlamlı farklılığın mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile 1-5/6-10/11-15/16-20 olan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Analiz sonucu saptanan bu bulgulara göre öğretmenlerin öğretmenlerin örgütsel mutluluğa ait görüşlerinin mesleki kıdem yönünden benzerlik taşımadığı söylenebilir.

Araştırmada “Yönetmel Davranışlar” alt boyutunda örgütsel mutluluğa ait öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($F= 4.716$; $p= .00$). Örgütsel mutluluk ölçeğinin “Yönetmel Davranışlar” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile 1-5/6-10/11-15 olan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Analiz sonucu saptanan bu bulgulara göre öğretmenlerin “Yönetmel Davranışlar” alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel mutluluğa ait görüşlerinin mesleki kıdem yönünden benzerlik taşımadığı ifade edilebilir.

Araştırmada “İnsani İlişkiler” alt boyutunda örgütsel mutluluğa ait öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($F=7.459$; $p= .00$). Örgütsel mutluluk ölçeğinin “İnsani İlişkiler” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile 1-5/6-10/11-15/16-20 olan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Analiz sonucu saptanan bu bulgulara göre öğretmenlerin “İnsani İlişkiler” alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel mutluluğa ait görüşlerinin mesleki kıdem yönünden benzerlik taşımadığı söylenebilir.

Araştırmada “Okula İlişkin Duygular” alt boyutunda örgütsel mutluluğa ait öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($F= 6.194$; $p= .00$). Örgütsel mutluluk ölçeğinin “Okula İlişkin Duygular” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile 1-5/6-10/16-20 olan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Analiz sonucu saptanan bu bulgulara göre öğretmenlerin “Okula İlişkin Duygular” alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel mutluluğa ait görüşlerinin mesleki kıdem yönünden benzerlik taşımadığı ifade edilebilir.

Tablo 10’da yer alan bulgular mesleki kıdemin güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluğa ait öğretmen görüşleri üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu etkinin büyüklüğü eta kare (η^2) ile hesaplanmıştır. Yapılan değerlendirmede, Yetki Verme ($\eta^2=.043$), Sorumluluk ($\eta^2=.043$), Destekleme ($\eta^2 = .026$), Güçlendirici Liderlik Genel ($\eta^2=.024$), Yönetmel Davranışlar ($\eta^2=.023$), İnsani İlişkiler ($\eta^2 = .037$), Okula İlişkin Duygular ($\eta^2=.031$) ve Örgütsel Mutluluk Genel ($\eta^2=.058$) boyutlarında mesleki kідeme göre anlamlı ve büyük etki düzeyinde farklılıklar belirlenmiştir. Özellikle Örgütsel Mutluluk Genel boyutunda elde edilen etki büyüklüğü dikkat çekici bulunmuştur.

4.3.5. Görev Yapılan Eğitim Kademesi Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk düzeylerinin görev yapılan eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterme durumunu belirlemek için yapılan ANOVA ile yapılan veri analizi sonucunda ulaşılan veriler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

Görev Yapılan Eğitim Kademesine Göre Analiz Verileri

Boyutlar	Eğitim Kademesi	n	$\bar{X}$	S	F	p	Fark	η^2
Yetki Verme	1.Okul Öncesi	166	4.27	.439	13.290	.00*	1-2	.048
	2.İlkokul	208	4.44	.435			2-3	
	3.Ortaokul	202	4.31	.542			2-4	
	4.Lise	202	4.15	.449			3-4	
	Toplam	778	4.29	.481				
Sorumluluk	1.Okul Öncesi	166	4.09	.293	3.436	.01*	1-2	.013
	2.İlkokul	208	4.19	.348			1-3	
	3.Ortaokul	202	4.19	.355				
	4.Lise	202	4.17	.352				
	Toplam	778	4.16	.342				
Destekleme	1.Okul Öncesi	166	4.07	.462	16.164	.00*	1-4	.058
	2.İlkokul	208	4.15	.549			2-4	
	3.Ortaokul	202	4.12	.563			3-4	
	4.Lise	202	3.80	.645				
	Toplam	778	4.03	.579				
Güçlendirici Liderlik Genel	1.Okul Öncesi	166	4.05	.384	18.752	.00*	1-4	.067
	2.İlkokul	208	4.16	.470			2-4	
	3.Ortaokul	202	4.11	.480			3-4	
	4.Lise	202	3.84	.502				
	Toplam	778	4.04	.480				
Yönetmel Davranışlar	1. Okul Öncesi	166	3.88	.280	10.974	.00*	1-2	.040
	2. İlkokul	208	4.02	.391			2-4	
	3. Ortaokul	202	3.97	.399			3-4	
	4. Lise	202	3.82	.427				
	Toplam	778	3.93	.390				

İnsani İlişkiler	1. Okul Öncesi	166	3.95	.435	4.765	.00*	1-2 2-3 2-4	.018
	2. İlkokul	208	4.09	.479				
	3. Ortaokul	202	3.95	.432				
	4. Lise	202	3.96	.446				
	Toplam	778	3.99	.452				
Destekleme	1. Okul Öncesi	166	3.90	.349	4.677	.00*	1-3	.017
	2. İlkokul	208	4.00	.399				
	3. Ortaokul	202	4.05	.426				
	4. Lise	202	3.99	.389				
	Toplam	778	3.99	.397				
Örgütsel Mutluluk Genel	1. Okul Öncesi	166	3.89	.223	12.733	.00*	1-2 1-3 2-4 3-4	.047
	2. İlkokul	208	4.03	.275				
	3. Ortaokul	202	3.99	.277				
	4. Lise	202	3.88	.310				
	Toplam	778	3.95	.282				

*p<.05

Tablo 11'deki analiz verilerinden güçlendirici liderliğe ait öğretmen görüşleri arasında görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı farklılığın olduğu anlaşılmaktadır ($F= 18.752$; $p= .00$). Belirlenen anlamlı farklılığın görev yapılan eğitim kademesi lise olan öğretmenler ile okul öncesi, ilkokul ve ortaokul olan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Analiz sonucu saptanan bu bulgulara göre öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ait öğretmen görüşlerinin görev yapılan okulun türü yönünden benzerlik taşımadığı söylenebilir.

Araştırmada “Yetki Verme” alt boyutunda güçlendirici liderliğe ait öğretmen görüşleri arasında görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($F= 13.290$; $p= .00$). Güçlendirici liderlik ölçeğinin “Yetki Verme” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın görev yapılan eğitim kademesi ilkokul olan öğretmenler ile okul öncesi, ortaokul veya lise olan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Ayrıca “Yetki Verme” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın görev yapılan eğitim kademesi ortaokul olan öğretmenler ile lise olan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Analiz sonucu saptanan bu bulgulara göre öğretmenlerin “Yetki Verme” alt boyutunda güçlendirici liderliğe ait öğretmen görüşlerinin görev yapılan okulun türü yönünden benzerlik taşımadığı söylenebilir.

Araştırmada “Sorumluluk” alt boyutunda güçlendirici liderliğe ait öğretmen görüşleri arasında görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($F= 3.436$; $p= .00$). Güçlendirici liderlik ölçeğinin “Sorumluluk” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın görev yapılan eğitim kademesi okul öncesi olan öğretmenler ile ilkokul ve ortaokul olan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu

saptanmıştır. Analiz sonucu saptanan bu bulgulara göre öğretmenlerin “Sorumluluk” alt boyutunda güçlendirici liderliğe ait öğretmen görüşlerinin görev yapılan okulun türü yönünden benzerlik taşımadığı söylenebilir.

Araştırmada “Destekleme” alt boyutunda güçlendirici liderliğe ait öğretmen görüşleri arasında görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($F= 16.164$; $p= .00$). Güçlendirici liderlik ölçeğinin “Destekleme” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın görev yapılan eğitim kademesi lise olan öğretmenler ile okul öncesi, ilkokul ve ortaokul olan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Analiz sonucu saptanan bu bulgulara göre öğretmenlerin “Destekleme” alt boyutunda güçlendirici liderliğe ait öğretmen görüşlerinin görev yapılan okulun türü yönünden benzerlik taşımadığı söylenebilir.

Tablo 11’deki analiz sonuçlarına göre örgütsel mutluluğa ait öğretmen görüşleri arasında görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı farklılığın olduğu anlaşılmaktadır ($F= 12.733$; $p= .00$). Belirlenen anlamlı farklılığın görev yapılan eğitim kademesi okul öncesi olan öğretmenler ile ilkokul veya ortaokul olan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılığın görev yapılan eğitim kademesi lise olan öğretmenler ile ilkokul veya ortaokul olan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Analiz sonucu saptanan bu bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel mutluluğa ait görüşlerinin görev yapılan okulun türü yönünden benzerlik taşımadığı söylenebilir.

Araştırmada “Yönetsel Davranışlar” alt boyutunda örgütsel mutluluğa ait öğretmen görüşleri arasında görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($F= 10.974$; $p= .00$). Örgütsel mutluluk ölçeğinin “Yönetsel Davranışlar” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın görev yapılan eğitim kademesi lise olan öğretmenler ile ilkokul veya ortaokul olan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Ayrıca “Yönetsel Davranışlar” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın görev yapılan okul türü okul öncesi olan öğretmenler ile ilkokul olan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Analiz sonucu saptanan bu bulgulara göre öğretmenlerin “Yönetsel Davranışlar” alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel mutluluğa ait görüşlerinin görev yapılan eğitim kademesi yönünden benzerlik taşımadığı söylenebilir.

Araştırmada “İnsani İlişkiler” alt boyutunda örgütsel mutluluğa ait öğretmen görüşleri arasında görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($F= 4.765$; $p= .00$). Örgütsel mutluluk ölçeğinin “İnsani İlişkiler” alt

boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın görev yapılan eğitim kademesi ilköğretim olan öğretmenler ile okul öncesi, ortaokul veya lise olan öğretmenler arasında anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Analiz sonucu saptanan bu bulgulara göre öğretmenlerin “İnsani İlişkiler” alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel mutluluğa ait görüşlerinin görev yapılan okulun türü yönünden benzerlik taşımadığı ifade edilebilir.

Araştırmada “Destekleme” alt boyutunda örgütsel mutluluğa ait öğretmen görüşleri arasında görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($F= 4.677$; $p= .00$). Örgütsel mutluluk ölçeğinin “Destekleme” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın görev yapılan eğitim kademesi okul öncesi olan öğretmenler ile ortaokul olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Analiz sonucu saptanan bu bulgulara göre öğretmenlerin “Destekleme” alt boyutunda öğretmenlerin örgütsel mutluluğa ait görüşlerinin görev yapılan okulun türü yönünden benzerlik taşımadığı söylenebilir.

Tablo 11’de yer alan bulgular görev yapılan eğitim kademesinin güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluğa ait öğretmen görüşleri üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu etkinin büyüklüğü eta kare (η^2) ile hesaplanmıştır. Yapılan değerlendirmede, Yetki Verme ($\eta^2=.048$), Destekleme ($\eta^2=.058$), Güçlendirici Liderlik Genel ($\eta^2=.067$), Yönetsel Davranışlar ($\eta^2=.040$) ve Örgütsel Mutluluk Genel ($\eta^2=.047$) boyutlarında eğitim kademesine göre büyük etki düzeyinde farklılıklar belirlenmiştir. Sorumluluk ($\eta^2=.013$), İnsani İlişkiler ($\eta^2=.018$) ve Okula İlişkin Duygular ($\eta^2=.017$) boyutlarında ise orta etki düzeyinde bir farklılık söz konusudur.

4.3.6. Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmanın öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk düzeylerinin mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterme durumunu belirlemek için yapılan ANOVA ile yapılan veri analizi sonucunda ulaşılan veriler Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.
Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresine Göre Analiz Verileri

Boyutlar	Süre	n	$\bar{X}$	S	F	p	Fark	η^2
Yetki Verme	1 yıl altı	196	4.20	.468	4.450	.01*	1-2 1-3	.011
	2. 1-4	349	4.32	.481				
	3. 5-8	233	4.33	.483				
	Toplam	778	4.29	.481				
Sorumluluk	1 yıl altı	196	4.09	.307	6.249	.00*	1-2 1-3	.015
	2. 1-4	349	4.19	.356				
	3. 5-8	233	4.19	.340				
	Toplam	778	4.16	.342				
Destekleme	1 yıl altı	196	4.02	.487	6.772	.00*	2-3	.017
	2. 1-4	349	4.11	.557				
	3. 5-8	233	3.93	.661				
	Toplam	778	4.03	.579				
Güçlendirici Liderlik Genel	1 yıl altı	196	4.01	.398	5.507	.00*	2-3	.014
	2. 1-4	349	4.10	.474				
	3. 5-8	233	3.98	.540				
	Toplam	778	4.04	.480				
Yönetmel Davranışlar	1 yıl altı	196	3.88	.309	6.514	.00*	1-2 2-3	.016
	2. 1-4	349	3.98	.398				
	3. 5-8	233	3.89	.428				
	Toplam	778	3.93	.390				
İnsani İlişkiler	1 yıl altı	196	3.90	.465	9.325	.00*	1-3 2-3	.023
	2. 1-4	349	3.98	.436				
	3. 5-8	233	4.09	.449				
	Toplam	778	3.99	.452				
Destekleme	1 yıl altı	196	3.90	.391	7.546	.00*	1-2 1-3	.019
	2. 1-4	349	4.01	.400				
	3. 5-8	233	4.04	.385				
	Toplam	778	3.99	.397				
Örgütsel Mutluluk Genel	1 yıl altı	196	3.88	.248	8.825	.00*	1-2 1-3	.022
	2. 1-4	349	3.99	.281				
	3. 5-8	233	3.96	.300				
	Toplam	778	3.95	.282				

*p<.05

Tablo 12’deki analiz verilerinden güçlendirici liderliğe ait öğretmen görüşleri arasında mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre anlamlı farklılığın olduğu anlaşılmaktadır (F= 5.507; p= .00). Belirlenen anlamlı farklılığın mevcut okul müdürü ile çalışma süresi 1-4 yıl arası ile 5-8 yıl arası olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Analiz sonucu saptanan bu bulgulara göre öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ait öğretmen görüşlerinin mevcut okul müdürü ile çalışma süresi yönünden benzerlik taşımadığı söylenebilir.

Araştırmada “Yetki Verme” alt boyutunda güçlendirici liderliğe ait öğretmen görüşleri arasında mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir (F= 4.450; p= .01). Güçlendirici liderlik ölçeğinin “Yetki Verme” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın mevcut okul müdürü ile çalışma süresi 1 yıl

altı ile 1-4 ve 5-8 yıl arası olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Analiz sonucu saptanan bu bulgulara göre öğretmenlerin “Yetki Verme” alt boyutunda güçlendirici liderliğe ait öğretmen görüşlerinin mevcut okul müdürü ile çalışma süresi yönünden benzerlik taşımadığı söylenebilir.

Araştırmada “Sorumluluk” alt boyutunda güçlendirici liderliğe ait öğretmen görüşleri arasında mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($F= 6.249$; $p= .00$). Güçlendirici liderlik ölçeğinin “Sorumluluk” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın mevcut okul müdürü ile çalışma süresi 1 yıl altı ile 1-4 ve 5-8 yıl arası olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Analiz sonucu saptanan bu bulgulara göre öğretmenlerin “Sorumluluk” alt boyutunda güçlendirici liderliğe ait öğretmen görüşlerinin mevcut okul müdürü ile çalışma süresi yönünden benzerlik taşımadığı söylenebilir.

Araştırmada “Destekleme” alt boyutunda güçlendirici liderliğe ait öğretmen görüşleri arasında mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($F= 6.772$; $p= .00$). Güçlendirici liderlik ölçeğinin “Destekleme” alt boyutunda anlamlı farklılığın mevcut okul müdürü ile çalışma süresi 1-4 yıl ile 5-8 yıl arası olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Analiz sonucu saptanan bu bulgulara göre öğretmenlerin “Destekleme” alt boyutunda güçlendirici liderliğe ait öğretmen görüşlerinin mevcut okul müdürü ile çalışma süresi yönünden benzerlik taşımadığı söylenebilir.

Tablo 12’deki analiz sonuçlarına göre örgütsel mutluluğa ait öğretmen görüşleri arasında mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre anlamlı farklılığın olduğu anlaşılmaktadır ($F= 8.825$; $p= .00$). Belirlenen anlamlı farklılığın mevcut okul müdürü ile çalışma süresi 1 yıl altı olan öğretmenler ile 1-4 ve 5-8 yıl arası olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Analiz sonucu saptanan bu bulgulara göre öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ait öğretmen görüşlerinin mevcut okul müdürü ile çalışma süresi yönünden benzerlik taşımadığı söylenebilir.

Araştırmada “Yönetsel Davranışlar” alt boyutunda örgütsel mutluluğa ait öğretmen görüşleri arasında mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($F= 6.514$; $p= .00$). Güçlendirici liderlik ölçeğinin “Yönetsel Davranışlar” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın mevcut okul müdürü ile çalışma süresi 1-4 yıl arası olan öğretmenler ile 1 yıl altı ve 5-8 yıl arası olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Analiz sonucu saptanan bu bulgulara göre öğretmenlerin “Yönetsel Davranışlar” alt boyutunda güçlendirici liderliğe ait öğretmen

görüşlerinin mevcut okul müdürü ile çalışma süresi yönünden benzerlik taşımadığı söylenebilir.

Araştırmada “İnsani İlişkiler” alt boyutunda örgütsel mutluluğa ait öğretmen görüşleri arasında mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($F= 9.325$; $p= .00$). Güçlendirici liderlik ölçeğinin “İnsani İlişkiler” alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın mevcut okul müdürü ile çalışma süresi 5-8 yıl arası olan öğretmenler ile 1 yıl altı ve 5-8 yıl arası olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Analiz sonucu saptanan bu bulgulara göre öğretmenlerin “İnsani İlişkiler” alt boyutunda güçlendirici liderliğe ait öğretmen görüşlerinin mevcut okul müdürü ile çalışma süresi yönünden benzerlik taşımadığı söylenebilir.

Araştırmada “Destekleme” alt boyutunda örgütsel mutluluğa ait öğretmen görüşleri arasında mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($F= 7.546$; $p= .00$). Güçlendirici liderlik ölçeğinin “Destekleme” alt boyutunda anlamlı farklılığın mevcut okul müdürü ile çalışma süresi 1 yıl altı olan öğretmenler ile 1-4 ve 5-8 yıl arası olan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Analiz sonucu saptanan bu bulgulara göre öğretmenlerin “Destekleme” alt boyutunda güçlendirici liderliğe ait öğretmen görüşlerinin mevcut okul müdürü ile çalışma süresi yönünden benzerlik taşımadığı söylenebilir.

Tablo 12’de yer alan bulgular mevcut okul müdürü ile çalışma süresinin güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluğa ait öğretmen görüşleri üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu etkinin büyüklüğü eta kare (η^2) ile hesaplanmıştır. Yapılan değerlendirmede, İnsani İlişkiler ($\eta^2=.023$), Okula İlişkin Duygular ($\eta^2=.019$) ve Örgütsel Mutluluk Genel ($\eta^2=.022$) boyutlarında mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre orta etki düzeyinde farklılıklar belirlenmiştir. Yetki Verme ($\eta^2=.011$), Sorumluluk ($\eta^2=.015$), Destekleme ($\eta^2=.017$), Güçlendirici Liderlik Genel ($\eta^2=.014$) ve Yönetsel Davranışlar ($\eta^2=.016$) boyutlarında ise küçük etki düzeyinde bir farklılık söz konusudur.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Öğretmenlerin görüşlerine göre güçlendirici liderlik ile örgütsel mutluluk arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Varsa hangi yönde ve düzeydedir?” alt problemine yönelik olarak “Pearson Korelasyon Analizi” sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 13.

Güçlendirici Liderlik İle Örgütsel Mutluluk Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Verileri

Alt Boyutlar		Yönetmel Davranışlar	İnsani İlişkiler	Destekleme	Örgütsel Mutluluk Genel
Yetki Verme	r	.32**	-.02	.02	.25**
	p	.00	.56	.51	.00
Sorumluluk	r	.13**	.03	.09**	.14**
	p	.00	.34	.00	.00
Destekleme	r	.81**	.05	.04	.69**
	p	.00	.13	.25	.00
Güçlendirici Liderlik Genel	r	.81**	.06	.05	.69**
	p	.00	.09	.10	.00

**p<.01

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre güçlendirici liderlik ile örgütsel mutluluk arasında anlamlı ilişki olup olmadığı pearson korelasyon analizi ile ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Tablo 13'teki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin güçlendirici liderlik ile örgütsel mutlulukları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = .69^{**}$) bulunmaktadır. Boyutlar temelinde korelasyona ilişkin bulgular incelendiğinde güçlendirici liderlik ölçeğinin;

- “Yetki Verme” alt boyutu ile örgütsel mutluluğun “Yönetmel Davranışlar” alt boyutu arasında düzeyi orta ($r = .32^{**}$),
- “Sorumluluk” alt boyutu ile örgütsel mutluluğun “Yönetmel Davranışlar” alt boyutu arasında düzeyi düşük ($r = .13^{**}$),
- “Destekleme” alt boyutu ile örgütsel mutluluğun “Yönetmel Davranışlar” alt boyutu arasında düzeyi yüksek ($r = .81^{**}$),
- “Güçlendirici Liderlik Genel” ile “Yönetmel Davranışlar” alt boyutu arasında düzeyi yüksek ($r = .81^{**}$),
- “Sorumluluk” alt boyutu ile örgütsel mutluluğun “Destekleme” alt boyutu arasında düzeyi düşük ($r = .09^{**}$),
- “Yetki Verme” alt boyutu ile “Örgütsel Mutluluk Genel” arasında düzeyi düşük ($r = .25^{**}$),
- “Sorumluluk” alt boyutu ile “Örgütsel Mutluluk Genel” arasında düzeyi düşük ($r = .14^{**}$),
- “Destekleme” alt boyutu ile “Örgütsel Mutluluk Genel” arasında düzeyi orta ($r = .69^{**}$) yönü pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

Elde edilen bu bulgulara göre öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlerin güçlendirici liderlik düzeyleri arttıkça örgütsel mutluluk düzeyleri de paralel bir şekilde pozitif yönlü artmakta olduğu ortaya çıkmaktadır.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın “Öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin algıları, örgütsel mutluluk algılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” alt problemine yönelik olarak “Basit Doğrusal Regresyon Analizi” sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 14.

Güçlendirici Liderliğin Örgütsel Mutluluğu Yordamasına İlişkin Analiz Verileri

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		t	p	F	Model (p)	Düzeltilmiş R ²
		β	SE	β						
Örgütsel Mutluluk	Sabit	2.298	.061			37.394	.00	739.071	.00*	.487
	Güçlendirici Liderlik	.410	.015	.698		27.186	.00			

* p < .05

Tablo 14’teki araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin görüşlerine göre güçlendirici liderlik, örgütsel mutluluk üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır. Basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, güçlendirici liderliğin örgütsel mutluluğu anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir (F= 739.071; p= .00; p<.05). Bu sonuç, güçlendirici liderlik algısındaki artışın öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, modelin düzeltilmiş R² değeri “.487” olarak hesaplanmıştır. Bu değer, güçlendirici liderliğin örgütsel mutluluğun yaklaşık %48.7’sini açıkladığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin güçlendirici liderliğe yönelik algıları arttıkça, örgütsel mutluluk düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Sonuç olarak, bu bulgular güçlendirici liderliğin öğretmenlerin örgütsel mutluluğu üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkılarak erişilen sonuçlara, araştırma sonuçlarının alanyazındaki araştırmalarla tartışılmasına ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Araştırmada öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin güçlendirici liderlik uygulamalarını “çoğu zaman” düzeyinde algıladıklarını ortaya çıkmıştır. Güçlendirici liderliğin alt boyutlarına ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yetki verme uygulamalarını “her zaman” düzeyinde, sorumluluk ve destekleme uygulamalarını “çoğu zaman” düzeyinde gerçekleştiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin görüşlerinin genel olarak “çoğu zaman” düzeyinde olduğu, özellikle “Yetki Verme” boyutunun “her zaman” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin güçlendirici liderlik uygulamalarını genel anlamda olumlu değerlendirdiklerini ve bu uygulamaların özellikle yetki verme konusunda daha sık gerçekleştiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin genel olarak olumlu düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının “çoğunlukla” düzeyinde algıladıklarını belirlenmiştir. Örgütsel mutluluğun alt boyutlarına ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde, “Yönetsel Davranışlar”, “İnsani İlişkiler” ve “Okula İlişkin Duygular” alt boyutlarında öğretmenlerin yönetsel davranışlara ilişkin mutluluk düzeylerinin “çoğunlukla” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin genel olarak “çoğunlukla” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin yönetsel davranışlar, insani ilişkiler ve okula ilişkin duygular boyutlarında genel anlamda olumlu bir algıya sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Özellikle “İnsani İlişkiler” ve “Okula İlişkin Duygular” alt boyutlarının ortalamalarının genel ortalamaya yakın olması, öğretmenlerin bu alanlarda daha yüksek bir mutluluk düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Genel olarak, erkek öğretmenlerin güçlendirici liderlik algıları kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen bu sonuç, erkek öğretmenlerin liderlerinin kendilerini daha fazla güçlendirdiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Alt boyutlar incelendiğinde, en büyük farklılık “Yetki Verme” boyutunda tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin, liderlerinin kendilerine yetki verdiğine dair algılarının kadın öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, “Sorumluluk” boyutunda da erkek öğretmenler lehine bir farklılık tespit edilmiştir. Yani erkek öğretmenler, liderlerinin kendilerine daha fazla sorumluluk verdiğini düşünmekte oldukları söylenebilir. Ayrıca, “Destekleme” boyutunda da anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Erkek öğretmenler lehine belirlenen anlamlı farklılık dikkate alındığında, erkek öğretmenlerin liderlerinin kendilerini destekleme konusunda daha etkili olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, erkek öğretmenlerin liderlerinin güçlendirici liderlik sergilediğine dair algılarının kadın öğretmenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Sonuçlar, cinsiyetin öğretmenlerin liderlik algıları üzerinde etkili olduğunu ve belirlenen anlamlı farklılığın özellikle yetki verme, sorumluluk ve destekleme boyutlarında belirginleştiğini göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin görüşleri öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Genel olarak, lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin güçlendirici liderlik algıları, lisans mezunu öğretmenlere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin, liderlerinin güçlendirici bir liderlik sergilediğine dair daha olumlu bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Alt boyutlar incelendiğinde, en büyük farklılık “Yetki Verme” boyutunda tespit edilmiştir. Lisansüstü eğitim mezunu öğretmenler liderlerinin kendilerine yetki verme konusunda daha etkili olduğunu düşündükleri söylenebilir. Benzer şekilde, “Sorumluluk” boyutunda da lisansüstü eğitim mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu durum, lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin liderlerinin kendilerine daha fazla sorumluluk verdiğini düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca, “Destekleme” boyutunda da lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin görüşlerinin anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Lisansüstü eğitim mezunu öğretmenler, yöneticilerinin kendilerini destekleme konusunda daha etkili

olduğunu düşünmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin, liderlerinin yetki verme, sorumluluk verme ve destekleme konularında daha güçlü bir liderlik sergilediğini düşündükleri söylenebilir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arttıkça güçlendirici liderlik algılarının da olumlu yönde değiştiğini göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin görüşleri medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Genel olarak, evli öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin görüşlerinin bekâr öğretmenlere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, evli öğretmenlerin liderlerinin güçlendirici liderlik davranışlarını sergilediğine dair daha olumlu bir görüşe sahip olduklarını göstermektedir. Alt boyutlar temelinde elde edilen sonuçlara bakıldığında “Yetki Verme” boyutunda evli öğretmenlerin liderleri tarafından daha fazla yetkilendirildiklerini düşündükleri saptanmıştır. Benzer şekilde, “Sorumluluk” boyutunda da evli öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu durum, evli öğretmenlerin liderlerinin kendilerine daha fazla sorumluluk verdiğini düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca, “Destekleme” boyutunda da evli öğretmenlerin liderleri tarafından daha fazla desteklendiğini algıladıkları belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, evli öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarının bekâr öğretmenlere göre daha olumlu olduğu; yetki verme, sorumluluk ve destekleme boyutlarında bu farkın belirgin olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin medeni durumlarının, güçlendirici liderlik algıları üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin görüşleri mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılığın özellikle mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile 6-10 ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, mesleki deneyimi farklı olan öğretmenlerin liderlik algılarında önemli farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Alt boyutlar incelendiğinde, “Yetki Verme” boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu farklılığın, kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenler ile diğer tüm kıdem grupları (1-5, 6-10, 11-15 ve 21 yıl ve üzeri) arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu sonuç, meslekte belirli bir deneyime sahip öğretmenlerin yetkilendirme konusunda farklı algılara sahip olabileceğini göstermektedir. Benzer şekilde, “Sorumluluk” boyutunda da anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Özellikle 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenler ile diğer tüm kıdem grupları (6-10, 11-15, 16-20 ve 21 yıl ve üzeri) arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Bu

durum, daha az deneyime sahip öğretmenlerin liderlerinden aldıkları sorumluluk konusunda farklı bir algıya sahip olabileceğini göstermektedir. Ayrıca, “Destekleme” boyutunda da mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, kıdemi yüksek öğretmenlerin liderlerinin destekleyici tutumlarını daha olumlu algıladıklarını ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin güçlendirici liderlik algıları mesleki kıdeme bağlı olarak değişmektedir. Özellikle deneyimi daha yüksek olan öğretmenlerin liderlerinden daha fazla yetki aldıklarını, sorumluluk üstlendiklerini ve destek gördüklerini düşündükleri söylenebilir. Bu durum, liderlerin öğretmenlerin deneyim düzeyine göre farklı yaklaşımlar sergileyebileceğini de ortaya koyduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin görüşleri görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın liselerde görev yapan öğretmenleri ile okul öncesi, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine bağlı olarak güçlendirici liderlik algılarının değişebileceğini göstermektedir. Alt boyutlar incelendiğinde, “Yetki Verme” boyutunda eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın ilkokullarda görev yapan öğretmenler ile okul öncesi, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ortaokullarda görev yapan öğretmenler ile liselerde görev yapan öğretmenler arasında da anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu sonuç, yetkilendirme algısının görev yapılan eğitim kademesine göre değişebileceğini ve özellikle liselerde görev yapan öğretmenlerin bu konuda farklı bir algıya sahip olabileceğini göstermektedir. “Sorumluluk” boyutunda da görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenler ile ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinden aldıkları sorumluluk algısının diğer öğretmen gruplarından farklı olabileceğini göstermektedir. Ayrıca, “Destekleme” boyutunda da eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın liselerde görev yapan öğretmenleri ile okul öncesi, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, liselerde görev yapan öğretmenlerin liderlerinin destekleyici yaklaşımlarını farklı algıladıklarını ve diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlerden farklı bir deneyim yaşadıklarını göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin güçlendirici liderlik algıları görev yaptıkları eğitim kademesine bağlı olarak değiştiği sonucuna ulaşılmaktadır. Özellikle liselerde görev yapan öğretmenlerin, yetki verme ve destekleme boyutlarında diğer okul türlerindeki öğretmenlerden farklı bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir. Bu sonuçlar, eğitim kademesine göre güçlendirici liderlik anlayışlarının ve yönetici tutumlarının değişebileceğini ortaya koyduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin görüşleri, mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılığın 1-4 yıl arası çalışma süresine sahip öğretmenler ile 5-8 yıl arası çalışma süresine sahip öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin liderlik algılarının, okul müdürleriyle geçirdikleri süreye bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir. Alt boyutlar incelendiğinde, “Yetki Verme” boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın, mevcut okul müdürüyle 1 yıldan az süredir çalışan öğretmenler ile 1-4 yıl ve 5-8 yıl çalışan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, müdürüyle daha uzun süre çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin kendilerine yetki verdiğini daha fazla hissettiklerini göstermektedir. Benzer şekilde, “Sorumluluk” boyutunda da okul müdürü ile çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Mevcut okul müdürüyle 1 yıldan az süredir çalışan öğretmenler ile 1-4 ve 5-8 yıl süredir çalışan öğretmenler arasında belirgin bir fark olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, müdürle daha uzun süre çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin kendilerine daha fazla sorumluluk verdiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, “Destekleme” boyutunda da anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın, 1-4 yıl arası çalışma süresine sahip öğretmenler ile 5-8 yıl süredir aynı müdürle çalışan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, müdürüyle daha uzun süre çalışan öğretmenlerin, liderlerinden daha fazla destek aldıklarını düşündüklerini göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin güçlendirici liderlik algıları, mevcut okul müdürüyle geçirdikleri süreye bağlı olarak değiştiğini ortaya koymaktadır. Özellikle müdürüyle daha uzun süre çalışan öğretmenlerin, liderlerinin yetki verme, sorumluluk verme ve destekleme konularında daha güçlü bir liderlik sergilediğini düşündükleri söylenebilir. Bu sonuçlar, yöneticilerle uzun süreli çalışma deneyiminin, öğretmenlerin liderlik algısını olumlu yönde etkileyebileceğini gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel mutluluğa ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının kadın öğretmenlere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, erkek öğretmenlerin okullarındaki çalışma ortamını ve yönetsel süreçleri daha olumlu algıladıklarını göstermektedir. Alt boyutlar incelendiğinde, en belirgin farklılık “Yönetsel Davranışlar” boyutunda tespit edilmiştir. Erkek öğretmenler, yöneticilerinin tutum ve davranışlarını kadın öğretmenlere kıyasla daha olumlu değerlendirmektedir. Bu durum, erkek öğretmenlerin okul yönetimine ilişkin daha pozitif bir algıya sahip olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, “İnsani İlişkiler” boyutunda da erkek öğretmenlerin mutluluk algılarının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin çalışma arkadaşlarıyla olan ilişkilerini kadın öğretmenlere kıyasla daha olumlu değerlendirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca, “Okula İlişkin Duygular” boyutunda da anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Erkek öğretmenler, okula karşı duydukları aidiyet ve olumlu duygular açısından kadın öğretmenlere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek bir algıya sahiptir. Genel olarak değerlendirildiğinde, erkek öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin cinsiyetine bağlı olarak okul ortamını ve yöneticilerini farklı algıladıklarını gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel mutluluğa ilişkin görüşleri öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın, lisans mezunu öğretmenlere kıyasla lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin örgütsel mutluluğa dair algılarının anlamlı derecede daha yüksek olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu sonuç, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin, okul ortamlarını ve yöneticilerinin tutumlarını daha olumlu değerlendirdiğini göstermektedir. Alt boyutlar temelinde bakıldığında “Yönetsel Davranışlar” boyutunda öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin yöneticilerinin davranışlarını daha olumlu algıladığı tespit edilmiştir. Bu durum, yükseköğrenim görmüş öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımlarına daha olumlu bir bakış açısıyla yaklaştığını göstermektedir. Benzer şekilde, “İnsani İlişkiler” boyutunda da öğrenim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Lisansüstü eğitim almış öğretmenler, çalışma arkadaşlarıyla olan ilişkilerini lisans mezunlarına kıyasla daha olumlu değerlendirmiştir. Ayrıca, “Okula İlişkin Duygular” boyutunda da anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin, okullarına

yönelik duygusal bağılıklarının lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları öğrenim düzeyine göre farklılık göstermektedir. Lisansüstü eğitim almış öğretmenler, yöneticilerinin liderlik davranışlarını daha olumlu algılamakta, çalışma arkadaşlarıyla olan ilişkilerini daha iyi görmekte ve okullarına daha fazla bağlılık hissettikleri söylenebilir. Bu sonuçlar, eğitim seviyesinin örgütsel mutluluk algısı üzerinde etkili olduğunu ortaya koyduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel mutluluğa ilişkin görüşleri medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Evli öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının, bekâr öğretmenlere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, evli öğretmenlerin okul ortamını ve yöneticilerinin tutumlarını daha olumlu algıladıklarını göstermektedir. Alt boyutlar temelinde değerlendirildiğinde, en belirgin farklılık “Yönetmel Davranışlar” boyutunda tespit edilmiştir. Evli öğretmenlerin, yöneticilerinin tutum ve davranışlarını bekâr öğretmenlere göre daha olumlu değerlendirdiği belirlenmiştir. Bu durum, evli öğretmenlerin yönetsel süreçlere daha fazla uyum sağladığını ya da yöneticilerle daha iyi ilişkiler kurduğunu ortaya koyduğu söylenebilir. Benzer şekilde, “İnsani İlişkiler” boyutunda da medeni duruma bağlı olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Evli öğretmenler, çalışma arkadaşlarıyla olan ilişkilerini bekâr öğretmenlere kıyasla daha olumlu değerlendirmiştir. Ayrıca, “Okula İlişkin Duygular” boyutunda da anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Evli öğretmenlerin, okullarına yönelik duygusal bağılıklarının bekâr öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları medeni durumlarına göre değişmektedir. Evli öğretmenler, yöneticilerinin liderlik davranışlarını daha olumlu algılamakta, çalışma arkadaşlarıyla olan ilişkilerini daha iyi görmekte ve okullarına daha fazla bağlılık hissettikleri söylenebilir. Bu sonuçlar, medeni durumun örgütsel mutluluk algısı üzerinde etkili olduğunu ortaya koyduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel mutluluğa ilişkin görüşleri mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın özellikle 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5, 6-10, 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süreye bağlı olarak örgütsel mutluluk algılarının değiştiğini göstermektedir. Alt boyutlar incelendiğinde, “Yönetmel Davranışlar” boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler

ile 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında belirgin bir fark gözlemlenmiştir. Bu durum, kıdemi yüksek öğretmenlerin yöneticilerin tutum ve davranışlarını daha olumlu değerlendirdiğini göstermektedir. Benzer şekilde, “İnsani İlişkiler” boyutunda da mesleki kıdeme bağlı olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Özellikle 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile diğer kıdem grupları (1-5, 6-10, 11-15, 16-20 yıl) arasında fark olduğu görülmektedir. Bu sonuç, deneyimli öğretmenlerin çalışma arkadaşlarıyla olan ilişkilerini daha olumlu değerlendirdiğini göstermektedir. Ayrıca, “Okula İlişkin Duygular” boyutunda da anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5, 6-10 ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, kıdemi yüksek öğretmenlerin okula karşı daha güçlü bir aidiyet hissine sahip olduğunu göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları mesleki kıdemlerine göre değişmektedir. Özellikle 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler, yönetsel süreçleri daha olumlu algılamakta, çalışma arkadaşlarıyla olan ilişkilerini daha iyi görmekte ve okullarına daha fazla bağlılık hissetmektedir. Bu sonuçlar, mesleki kıdemin örgütsel mutluluk algısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koyduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel mutluluğa ilişkin görüşleri görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın, okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenler ile ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, lisede görev yapan öğretmenler ile ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasında da anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine bağlı olarak örgütsel mutluluklarının değiştiğini ortaya koymaktadır. Alt boyutlar temelinde elde edilen sonuçlara bakıldığında “Yönetsel Davranışlar” boyutunda görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Lisede görev yapan öğretmenler ile ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasında örgütsel mutluluk bağlamında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Ayrıca, okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenleri ile ilkökullarda görev yapan öğretmenler arasında da anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin tutum ve davranışlarını farklı şekilde değerlendiklerinin kanıtı olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde, “İnsani İlişkiler” boyutunda da eğitim kademesine bağlı olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. İlkokulda görev yapan öğretmenler ile okul öncesi, ortaokul ve liselerde

görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki çalışma arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin, görev yaptıkları eğitim kademesine bağlı olarak değiştiğini gösterdiği söylenebilir. Ayrıca, “Destekleme” boyutunda da eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın, okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenler ile ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin okul türüne bağlı olarak yöneticilerinin destekleyici tutumlarını farklı algıladıklarını göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının görev yaptıkları eğitim kademesine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Özellikle okul öncesi kurumlarda ve liselerde görev yapan öğretmenlerin, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden farklı bir örgütsel mutluluk düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuçlar, farklı okul kademelerindeki yönetim yaklaşımlarının ve çalışma ortamlarının öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini etkilediğini göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel mutluluğa ilişkin görüşleri, mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Belirlenen anlamlı farklılığın, mevcut müdürüyle 1 yıldan kısa süredir çalışan öğretmenler ile 1-4 yıl ve 5-8 yıl süredir çalışan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Ortalamalar temelinde elde edilen sonuç doğrultusunda okul müdürüyle 1 yıldan uzun süre çalışan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının daha yüksek olduğunu ortaya koyduğu anlaşılmıştır. Alt boyutlar temelinde elde sonuçlar değerlendirildiğinde, “Yönetimsel Davranışlar” boyutunda mevcut müdürle çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın, 1-4 yıl süredir mevcut müdürüyle çalışan öğretmenler ile 1 yıldan az ve 5-8 yıl süredir çalışan öğretmenler arasında olduğu saptanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin yöneticilerinin tutum ve davranışlarını değerlendirme biçiminin, müdürleriyle geçirdikleri süreye bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir. Benzer şekilde, “İnsani İlişkiler” boyutunda da mevcut müdürle çalışma süresine bağlı olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın, 5-8 yıl süredir aynı müdürle çalışan öğretmenler ile 1 yıldan kısa süredir çalışan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin çalışma arkadaşlarıyla ilişkilerinde mevcut müdürle geçirdikleri sürenin önemli bir faktör olabileceğini ortaya koyduğu söylenebilir. Ayrıca, “Destekleme” boyutunda da mevcut müdürle çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın, 1 yıldan kısa süredir aynı müdürle çalışan öğretmenler ile 1-4 yıl ve 5-8 yıl süredir çalışan

öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin yöneticilerinden aldıkları desteğin, müdürleriyle geçirdikleri süreye bağlı olarak farklı algılandığını göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının mevcut okul müdürüyle geçirdikleri süreye göre değiştiğini ortaya koymaktadır. Müdürüyle daha uzun süre çalışan öğretmenler, yöneticilerinin yönetim tarzını daha olumlu değerlendirmekte, çalışma arkadaşlarıyla daha güçlü ilişkiler kurmakta ve yöneticilerinden daha fazla destek aldıklarını düşünmektedir. Bu sonuçlar, okul müdürleriyle uzun süreli çalışma deneyiminin, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını olumlu yönde etkilediği şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırmada güçlendirici liderlik ile örgütsel mutluluk arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, güçlendirici liderlik ile örgütsel mutluluk arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuç, güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin güçlendirici liderlik görüşlerinin, örgütsel mutluluk görüşlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu sonuçlara göre güçlendirici liderliğin örgütsel mutluluğu pozitif yönde orta düzeyde etkilediği ve güçlendirici liderliğin örgütsel mutluluk üzerindeki varyansı yaklaşık yüzde elli oranında açıkladığı saptanmıştır. Erişilen sonuçlara göre güçlendirici liderliğin örgütsel mutluluk düzeyini arttırmakta olduğu söylenebilir.

5.2. Tartışma

Güçlendirici liderlik, öğretmenlerin öz güvenini artırarak, onların psikolojik sahiplenme duygusunu besler ve öğretmenlerin iş tatmini üzerinde olumlu etkiler yaratır (Lee ve Nie, 2017; Kõiv vd., 2019). Araştırmalar, güçlendirici liderliğin öğretmenlerin motivasyonunu artırdığını ve lider ile öğretmen arasındaki ilişkiyi güçlendirdiğini göstermektedir (Atik ve Çelik, 2020; Kõiv vd., 2019). Ayrıca, öğretmenlerin sorumluluk ve destekleme uygulamalarını “çoğu zaman” düzeyinde algılamaları, bu liderlik yaklaşımının etkinliğini ortaya koymaktadır. Başarılı güçlendirici liderlik uygulamaları, öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları stratejileri geliştirmelerine olanak tanıyarak, okul ortamında daha olumlu sonuçlar yaratır (Atik ve Çelik, 2020). Bu durum, öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmediği durumlarda ortaya çıkabilecek olumsuzlukları en aza indirgeyerek, eğitim ortamında genel bir iyileşme sağlayabilir (Gökyer vd., 2023). Güçlendirici

liderliğin “yetki verme” boyutunun “her zaman” düzeyinde algılanması, öğretmenlerin daha fazla karar verme ve inisiyatif alma fırsatına sahip olduklarını gösterir. Bu durum öğretmenlerin performanslarını arttırdığı şeklinde değerlendirilebilir. Nitekim Saleem ve arkadaşları (2020) müdürlerin liderlik stillerinin öğretmenlerin iş performanslarını artırdığı kanıtlamıştır. Sonuç olarak, güçlendirici liderlik, öğretmenlerin algılarında belirgin bir olumlu etki yaratmış ve özellikle yetki verme uygulamaları sayesinde öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkı sağlamıştır. Bu bağlamda, daha fazla güçlendirici liderlik uygulamasının benimsenmesi, öğretmenlerin iş yerinde daha yüksek motivasyon ve bağlılık hissetmelerini sağlayabilir (Töre ve Uzun, 2024). Güçlendirici liderliğin etkileri, öğretmenlerin mesleki memnuniyetleri ve performansları açısından dikkate değer sonuçlar doğurabilir.

Örgütsel mutluluk, bireylerin iş yerindeki genel tatmini, iş doyumunu ve çalışma ortamıyla olan ilişkilerini kapsayan geniş bir kavramdır (Lee ve Nie, 2016). Bu çalışmada, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının genel olarak olumlu bir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının “çoğunlukla” düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin çalışma ortamlarına ve iş süreçlerine karşı genel anlamda olumlu bir tutum geliştirdiklerini göstermektedir (Köiv vd., 2019).

Öğretmenlerin yönetsel uygulamalarına duydukları memnuniyet, iş yerinde hissedilen mutluluğu ve mutluluk ile birlikte bağlılığı artıran önemli bir faktördür. Daha önce yapılan çalışmalar, etkili yöneticilerin öğretmenlerin iş tatminini artırdığını ve dolayısıyla daha yüksek düzeyde bir örgütsel mutluluğa ulaşılmasına katkıda bulunduğunu göstermektedir (Atik ve Çelik, 2020). Örgütsel mutluluğun “İnsani İlişkiler” boyutu, öğretmenler arasındaki sosyal etkileşimleri ve destekleyici bir çalışma ortamının sağlanmasını kapsamaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bu alanda da yüksek düzeyde bir mutluluk hissettikleri belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenler arasındaki işbirliği ve dayanışmanın güçlendirici etkisini işaret etmektedir. Sosyal destek ve olumlu ilişkiler, hem bireysel mutluluğu hem de ekip çalışmasını artırarak eğitim kalitesine katkıda bulunmaktadır (Gökçer vd., 2023). Sonuç olarak, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin genel olarak “çoğunlukla” algılandığı saptanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin yönetsel davranışlar, insani ilişkiler ve okula ilişkin duygular boyutlarında genel anlamda olumlu bir algıya sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca, “İnsani İlişkiler” ve “Okula İlişkin Duygular” alt boyutlarının

ortalamalarının genel ortalamaya yakın olması, öğretmenlerin bu alanlarda daha yüksek bir mutluluk düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Genel olarak, erkek öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarının kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, erkek öğretmenlerin, liderlerinin kendilerini daha fazla güçlendirildiğine inandıklarını göstermektedir (Lee ve Nie, 2016). Özellikle “Yetki Verme” boyutunda belirgin bir fark olduğu, erkek öğretmenlerin liderleri tarafından kendilerine daha fazla yetki verildiğini algıladıkları ve bu algının kadın öğretmenlerden önemli ölçüde daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Töre ve Uzun, 2024). Ayrıca, “Destekleme” boyutunda da erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yine, erkek öğretmenlerin liderlerinin kendilerini destekleme konusunda daha etkili olduğu algısını geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Bu bilgiler, erkek öğretmenlerin örgüt içindeki destekleyici liderlik algılarının, kadın öğretmenlerle kıyaslandığında daha güçlü olduğunu göstermektedir; bu durum cinsiyetin liderlik algıları üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Sonuç genel olarak değerlendirildiğinde, erkek öğretmenlerin liderlerinin güçlendirici liderlik sergilediğine dair algılarının kadın öğretmenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar, cinsiyet faktörünün öğretmenlerin liderlik algıları üzerinde etkili olduğunu ve özellikle yetki verme, sorumluluk ve destekleme boyutlarında belirgin farklılıklar yarattığını göstermektedir (Nguyen vd., 2019).

Araştırmada öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarının medeni duruma göre evli öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. “Yetki Verme”, “Sorumluluk” ve “Destekleme” alt boyutları, evli öğretmenlerin liderleri tarafından daha fazla yetkilendirildiklerini ve sorumluluk verildiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır (Çevik, 2023; Soylu ve Okçu, 2022). Güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenler üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalarda, liderlerin öğretmenlere sağladıkları yetki ve sorumluluğun, öğretmenlerin iş tatmini üzerinde olumlu etkiler yarattığı vurgulanmaktadır. Örneğin, Töre ve Uzun’un (2024) araştırması, okul müdürlerinin güçlü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin iş gücüne katılımlarını artırdığını ve bu durumun öğretmenlerin kendilerini daha bağlı hissetmelerine yol açtığını göstermektedir. Bu bağlamda, evli öğretmenlerin aldıkları destek sayesinde güçlendirici liderlik algılarında artış yaşadıkları açıktır. Ayrıca, evli öğretmenler, liderlerden gelen desteklemeyi daha yüksek algılayarak, açık bir iletişime ve işbirliğine

dayanan bir liderlik stile daha fazla yönelmektedirler (Gökyer vd., 2023). Evlilik durumu ile liderlik algıları arasında kurulan ilişki, evli öğretmenlerin hayat koşullarının getirdiği sorumluluklar ve beklentiler doğrultusunda, liderlik algılarının daha olumlu olmasına neden olabilirken, diğer yandan liderlerin evli öğretmenlere yaklaşımındaki empati ve anlayışın bu durumu etkileyebileceği düşünülmektedir (Çevik, 2023; Soylu ve Okçu, 2022). Çalışmalarda, evli öğretmenlerin liderlerinden daha fazla destek alma algısının, onların genel psikolojik dayanıklılık düzeyleriyle de ilişkili olabileceği tespit edilmiştir (Soylu ve Okçu, 2022). Sonuç olarak, araştırma bulguları, öğretmenlerin medeni durumlarının güçlendirici liderlik algıları üzerinde etkili olduğunu ve evli öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarının, bekâr öğretmenlere göre daha olumlu değerlendirildiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmalar, öğretmenlerin güçlendirici liderlik ile ilgili olumlu algılarının, mesleki deneyimlerinin arttıkça daha belirgin hale geldiğini göstermektedir. Özellikle deneyimli öğretmenler, liderlik uygulamalarının daha güçlü etkilerini gözlemleyebilmekte, bu da onların psikolojik güçlenmelerini artırarak iş performanslarını olumlu yönde etkilemektedir (Dahiru ve Kayode, 2022; Alhassan ve Alhassan, 2022). Dahiru ve Kayode'nin (2022) çalışmasında, öğretmen güçlendirmesinin, eğitim liderliği ile okul etkinliği arasındaki ilişkide önemli bir aracı rol oynadığı bulgusu elde edilmiştir (Dahiru ve Kayode, 2022). Bu bağlamda, kıdemin güçlendirici liderlik algılarındaki farklılıklarla doğrudan ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca, güçlendirici liderlik uygulamaları, öğretmenlere profesyonel gelişimlerinde kendi yeterliliklerini artırma fırsatları sunarak, onların eğitimdeki etkililiklerini artırmaktadır. Bunun yanı sıra, liderlerin öğretmenlere sağladığı destek ile öğretmenlerin psikolojik güçlenmelerinin arttığı ve bunun öğretmenlerin olumlu iş sonuçlarına yol açtığı görülmektedir (Zhang vd., 2020; Zhang vd., 2022). Sonuç olarak, öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarının mesleki kıdeme göre farklılık göstermesi, liderlik uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerindeki belirleyici rolünü vurgulamaktadır (En, 2023; Saira vd., 2020).

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin algılarının görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle liselerde görev yapan öğretmenler ile diğer okul türlerinde (okul öncesi, ilkokul ve ortaokul) görev yapan öğretmenler arasında belirgin farklar olduğu saptanmıştır. Bu durum, güçlendirici liderlik anlayışının eğitim kademesine göre değişebileceğini ve öğretmenlerin algılarının içinde bulundukları eğitim kademesinin

dinamiklerinden etkilendiğini göstermektedir (Avolio ve Gardner, 2005). Araştırma, özellikle liselerde görev yapan öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarının diğer okul türlerindeki öğretmenlerden farklı olduğunu göstermektedir. Bu durum, lise öğretmenlerinin daha karmaşık ve akademik odaklı bir çalışma ortamında bulunmalarıyla ilişkilendirilebilir. Liselerdeki öğretmenler, genellikle daha fazla özerklik ve sorumluluk talep edebilirken, yöneticilerin de bu beklentilere uygun bir liderlik tarzı benimsemesi gerekmektedir (Bass ve Avolio, 1994). Bu nedenle, liselerde görev yapan öğretmenlerin “Yetki Verme” ve “Destekleme” boyutlarında diğer okul türlerindeki öğretmenlerden farklı algılar geliştirmesi beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Diğer yandan, okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin “Sorumluluk” boyutunda farklı algılar geliştirmesi, bu öğretmenlerin daha fazla rehberlik ve yapılandırılmış bir çalışma ortamına ihtiyaç duymalarıyla açıklanabilir. Okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri, öğrencilerin yaş grubu ve eğitim ihtiyaçları nedeniyle daha fazla yönlendirme ve destek bekleyebilirler (Yukl, 2012). Bu durum, yöneticilerin liderlik tarzlarını bu beklentilere göre şekillendirmeleri gerektiğini göstermektedir.

Araştırmada “Sorumluluk” boyutunda okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenler ile ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasında farklılık bulunması, okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinden aldıkları sorumluluk algısının diğer eğitim kademelerinden farklı olduğunu göstermektedir. Bu durum, okul öncesi eğitimin doğasına bağlı olabilir. Okul öncesi öğretmenleri genellikle daha bireysel ve esnek bir çalışma sistemine sahip olup çocuk merkezli eğitim yaklaşımlarını benimsemektedir. Bu nedenle yöneticiler tarafından daha farklı bir sorumluluk anlayışıyla yönlendiriliyor olabilirler (Yukl, 2013).

Araştırmanın “Yetki Verme” boyutunda tespit edilen farklılıklar, özellikle ilkokul öğretmenlerinin diğer okul türlerindeki öğretmenlerden farklı bir algıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, ilkokul öğretmenlerinin daha fazla yapılandırılmış bir müfredat ve sınıf yönetimi süreci içinde çalışmalarlarıyla ilişkilendirilebilir (Avolio ve Gardner, 2005). İlkokullarda öğretmenlerin genellikle daha fazla yönlendirmeye ihtiyaç duyması veya yöneticilerin karar alma süreçlerinde daha merkezi bir rol üstlenmesi, bu farklılığın nedeni olabilir (Spreitzer, 1995). İlkokul öğretmenleri, öğrencilerin temel becerilerini geliştirme odaklı çalıştıkları için, yöneticilerinden daha fazla rehberlik ve yapılandırılmış bir liderlik tarzı bekleyebilirler.

Araştırmada “Destekleme” boyutunda farklılıklar tespit edilmiştir. Liselerde görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin destekleyici yaklaşımlarını diğer öğretmenlerden farklı algılaması, lise düzeyindeki eğitim ortamının daha rekabetçi ve bireyselliğe dayalı olmasından kaynaklanabilir. Liselerde öğretmenler, akademik başarı odaklı bir sistem içinde daha fazla bireysel inisiyatif olarak hareket etmek zorunda kalabilirler. Bu durum, yöneticilerin destekleyici liderlik anlayışının farklı yorumlanmasına yol açabilir (Avolio ve Gardner, 2005). Buna karşın, okul öncesi, ilköğretim ve ortaokul öğretmenleri daha fazla iş birliği ve rehberlik içeren bir çalışma ortamında oldukları için destekleyici liderlik algıları daha farklı şekillenmiş olabilir.

“Destekleme” boyutunda liselerde görev yapan öğretmenlerin diğer okul türlerindeki öğretmenlerden farklı bir algıya sahip olması, lise öğretmenlerinin daha fazla özerklik ve destek beklediklerini göstermektedir. Liselerdeki öğretmenler, genellikle daha uzmanlaşmış bir eğitim süreci içinde çalıştıkları için, yöneticilerinden daha fazla destek ve kaynak bekleyebilirler (Bass ve Avolio, 1994). Bu durum, lise yöneticilerinin öğretmenlere daha fazla kaynak ve destek sağlaması gerektiğini ortaya koymaktadır. Genel olarak, araştırma sonuçları öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarının görev yaptıkları eğitim kademesine göre değiştiğini göstermektedir. Bu bulgular, eğitim yöneticilerinin liderlik tarzlarını eğitim kademesine ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre uyarlamaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle liselerde görev yapan öğretmenlerin daha fazla özerklik ve destek bekledikleri, okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin ise daha fazla rehberlik ve yapılandırılmış bir liderlik tarzına ihtiyaç duydukları söylenebilir (Leithwood ve Jantzi, 2006). Bu sonuçlar, eğitim yönetimi alanında çalışan araştırmacılar ve uygulayıcılar için önemli çıkarımlar sunmaktadır. Özellikle, eğitim kademesine göre farklı liderlik tarzlarının benimsenmesi ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun bir liderlik anlayışının geliştirilmesi, okul iklimi ve öğretmen motivasyonu üzerinde olumlu etkiler yaratabilir (Yukl, 2012). Bu nedenle, eğitim yöneticilerinin liderlik tarzlarını eğitim kademesine ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre uyarlamaları büyük önem taşımaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarının görev yaptıkları eğitim kademesine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durum, eğitim kademelerine özgü yönetim anlayışlarının ve liderlik stillerinin farklı olabileceğini göstermektedir. Özellikle liselerde görev yapan öğretmenlerin yetki verme ve destekleme boyutlarında diğer okul türlerindeki öğretmenlerden farklı bir bakış açısına

sahip olmaları, yönetici tutumlarının ve okul kültürünün liderlik algısını doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır (Spreitzer, 1995).

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin algılarının, mevcut okul müdürü ile çalışma sürelerine bağlı olarak anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle 1-4 yıl ile 5-8 yıl arasında çalışma süresine sahip öğretmenler arasında belirgin farklar olduğu görülmektedir. Bu sonuç, liderlik algısının sadece bireysel deneyimlerden değil, aynı zamanda yöneticiyle kurulan uzun vadeli etkileşimlerden de etkilendiğini göstermektedir (Bass ve Riggio, 2006). Öğretmenlerin yöneticileriyle geçirdikleri süre arttıkça, liderin yönetim tarzına daha fazla aşina oldukları ve bu nedenle güçlendirici liderliği daha fazla hissettikleri söylenebilir.

Güçlendirici liderliğin “Yetki Verme” boyutunda, müdürüyle 1 yıldan az süredir çalışan öğretmenler ile daha uzun süredir çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın bulunması yöneticilerin zaman içinde öğretmenlerine daha fazla güven duyduğunu ve bu doğrultuda yetki devrini artırdığını düşündürmektedir (Kirkman ve Rosen, 1999). Literatürde, çalışanlara yetki verilmesinin, onların iş tatmini ve motivasyonu üzerinde olumlu etkiler yarattığı belirtilmektedir (Conger ve Kanungo, 1988). Bu bağlamda, öğretmenlerin yöneticileriyle uzun süreli çalışma deneyimleri, kendilerine daha fazla yetki verildiği algısını güçlendirebilir ve mesleki özerkliklerini artırabilir.

Güçlendirici liderliğin “Sorumluluk” boyutunda okul müdürü ile çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Müdürüyle daha uzun süre çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin kendilerine daha fazla sorumluluk verdiğini düşündükleri belirlenmiştir. Daha uzun süre aynı yöneticiyle çalışan bireylerin, liderin beklentilerini daha iyi kavrayarak görevlerinde daha fazla inisiyatif alabilecekleri düşünülmektedir (Thomas ve Velthouse, 1990). Ayrıca, yöneticiler de uzun süre birlikte çalıştıkları öğretmenlerin güçlü yönlerini daha iyi tanıyıp, onlara daha fazla sorumluluk yükleyebilirler. Bu sonuç, çalışanların güçlendirilmesi ve sorumluluk verilmesinin iş performansı üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan çalışmalarla da örtüşmektedir (Laschinger vd., 2001).

Güçlendirici liderliğin “Destekleme” boyutunda okul müdürü ile çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Müdürüyle 5-8 yıldır çalışan öğretmenlerin, liderlerinden daha fazla destek aldıklarını düşündükleri belirlenmiştir. Lider-üye etkileşim teorisine göre, yöneticiler zaman içinde çalışanlarıyla daha derin ve güçlü ilişkiler kurar ve bu ilişkiler, liderin sağladığı destek algısını etkileyebilir (Graen

ve Uhl-Bien, 1995). Uzun süreli bir lider-çalışan ilişkisi, güvenin ve karşılıklı desteğin artmasını sağlayarak, öğretmenlerin yöneticilerinden daha fazla destek aldıklarını hissetmelerine neden olabilir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının cinsiyete göre erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Cinsiyete bağlı örgütsel mutluluk farklılıklarının, iş ortamındaki beklentiler, toplumsal roller ve çalışma koşulları gibi çeşitli faktörlerden etkilenebileceği düşünülmektedir (Diener vd., 1999). Örgütsel mutluluk, bireylerin çalışma ortamlarında yaşadıkları olumlu duygular, iş tatmini ve bağlılık düzeyi ile doğrudan ilişkilidir (Fisher, 2010). Bu bağlamda, erkek öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin daha yüksek olması, onların iş ortamında daha az stres yaşadıklarını veya mesleki beklentilerinin daha fazla karşılandığını gösterdiği söylenebilir. Kadın öğretmenlerin ise örgütsel mutluluk düzeylerinin görece daha düşük olması, iş-yaşam dengesi, kariyer gelişimi ve okul içi destek mekanizmalarındaki farklılıklardan kaynaklanabilir (Clark, 1997).

Araştırmalar, kadın çalışanların iş ortamında daha fazla duygusal emek harcadığını ve daha fazla sorumluluk üstlendiğini göstermektedir (Hochschild, 1983). Eğitim sektöründe kadın öğretmenlerin hem sınıf içi hem de okul içi faaliyetlerde daha fazla beklentiyle karşılaşmaları, onların iş yükünü artırarak örgütsel mutluluklarını olumsuz etkileyebilir (Bilim ve Çelik, 2021). Ayrıca, kadın öğretmenlerin yönetici pozisyonlarında daha az temsil edilmesi, kariyer ilerleme fırsatlarının sınırlı olması ve iş yerinde yaşadıkları duygusal baskılar da örgütsel mutluluk düzeylerini düşürebilecek etkenler arasındadır (Eagly ve Carli, 2007). Diğer yandan, erkek öğretmenlerin çalışma ortamında daha fazla kontrol hissine sahip olmaları ve yöneticilerle daha olumlu ilişkiler kurmaları, onların örgütsel mutluluk düzeylerini artırabilir (Judge ve Bono, 2001).

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere kıyasla örgütsel mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, akademik ilerlemenin öğretmenlerin iş ortamına ve yöneticilerine yönelik algılarını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Eğitim düzeyi arttıkça bireylerin mesleki tatminlerinin ve iş ortamına duydukları güvenin artabileceği yönündeki sonuçlar, literatürde de desteklenmektedir (Judge vd., 2001).

Örgütsel mutluluk, bireyin çalıştığı kuruma bağlılık hissetmesi, iş tatmini yaşaması ve iş ortamında kendini psikolojik olarak iyi hissetmesi ile doğrudan ilişkilidir (Fisher, 2010). Bu bağlamda, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının daha yüksek olması, onların mesleki yetkinliklerinin artması ve kariyerlerine dair daha güçlü bir kontrol hissine sahip olmalarından kaynaklanabilir. Lisansüstü eğitim, bireyin kendini geliştirmesine, uzmanlık kazanmasına ve eğitim alanındaki yeniliklere daha fazla hâkim olmasına olanak tanır. Bu durum, öğretmenlerin yöneticilerinin tutumlarını ve okul ortamlarını daha olumlu değerlendirmelerine katkıda bulunabilir (Luthans, 2002). Ayrıca, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin kariyer gelişimi açısından daha fazla fırsata sahip olmaları, onların iş tatminlerini ve örgütsel mutluluklarını artırabilir (Wright ve Cropanzano, 2004). Örneğin, yüksek lisans veya doktora mezunu öğretmenler, yönetim kademelerine yükselme veya akademik çalışmalara katılma konusunda daha fazla olanaklara sahip olabilirler. Bu tür fırsatlar, öğretmenlerin kuruma olan bağlılıklarını artırarak, işlerinden daha fazla tatmin almalarına neden olabilir (Salas-Vallina vd., 2017). Diğer taraftan, lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının daha düşük olması, onların kariyer gelişiminde daha sınırlı fırsatlara sahip olmalarından ve daha fazla rutin işlere maruz kalmalarından kaynaklanabilir (Çelik ve Turunç, 2020).

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının medeni durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Evli öğretmenlerin, bekâr öğretmenlere kıyasla örgütsel mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, evli öğretmenlerin okul ortamını ve yöneticilerinin tutumlarını daha olumlu algıladıklarını göstermektedir. Medeni durumun bireylerin iş yerindeki mutluluklarını ve genel iş tatminlerini etkileyebileceği yönündeki sonuçlar, literatürde de desteklenmektedir (Diener vd., 2000). Evli bireylerin örgütsel mutluluklarının daha yüksek olması, onların sosyal destek mekanizmalarına daha fazla sahip olmaları ve iş-yaşam dengelerini daha iyi yönetebilmelerinden kaynaklanabilir (Carr vd., 2016). Evli öğretmenlerin, aileleri aracılığıyla psikolojik destek almaları ve iş hayatındaki stresle daha iyi başa çıkabilmeleri, onların okul ortamına yönelik algılarını olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca, evli bireylerin istikrarlı bir yaşam düzenine sahip olmalarının, onların işlerine olan bağlılıklarını artırdığı öne sürülmektedir (Greenhaus ve Powell, 2006). Evli öğretmenler, kariyerlerinde daha uzun vadeli hedeflere sahip olabilirler ve bu durum onların kurumsal bağlılıklarını güçlendirerek iş tatminlerini artırabilir. Bekâr öğretmenler ise kariyer belirsizliği, sosyal destek eksikliği veya iş-yaşam dengesinde

yaşanan zorluklar nedeniyle örgütsel mutluluklarını daha düşük algılayabilirler (Clark, 1997). Diğer taraftan, bekâr öğretmenler genellikle daha fazla esneklik ve bağımsızlık isterken, iş yerindeki sorumlulukların yoğunluğu ve sosyal destek eksikliği onların işten duyduğu memnuniyeti olumsuz etkileyebilir (Taylor, 2015). Özellikle uzun çalışma saatleri ve yüksek iş yükü, bekâr bireylerde daha fazla tükenmişlik hissine yol açabilir ve bu da onların örgütsel mutluluk düzeylerini düşürebilir (Maslach vd., 2001).

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Özellikle 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, daha az kıdeme sahip meslektaşlarına kıyasla örgütsel mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin meslek hayatlarında geçirdikleri sürenin, çalışma ortamlarını ve yöneticilerinin tutumlarını değerlendirme biçimlerini etkileyebileceğini göstermektedir. Mesleki kıdemin örgütsel mutluluk üzerindeki etkisi, iş güvencesi, deneyim kazanma, kurumsal aidiyet ve mesleki yeterlilik algısının artması gibi çeşitli faktörlerle açıklanabilir (Robbins ve Judge, 2019). Kıdemi yüksek öğretmenlerin daha mutlu olması, onların mesleki özerkliklerinin artması, yöneticilerle daha sağlam ilişkiler kurmaları ve kariyerlerinde belirli bir istikrara ulaşmalarıyla ilişkili olabilir (Spector, 2008). Özellikle meslekte 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin daha mutlu olmalarının olası nedenleri arasında deneyimli öğretmenler, kurum içinde daha fazla söz hakkına sahip olabilir ve mesleklerinde kendilerini daha güvende hissedebilirler. İş güvencesi algısı, çalışanların örgütsel mutluluklarını doğrudan etkileyen önemli bir faktördür (Greenhaus ve Callanan, 2010). Uzun süre aynı meslek ortamında çalışan bireyler, yöneticileriyle ve meslektaşlarıyla daha güçlü sosyal bağlar kurabilirler. Sosyal destek, iş yerindeki mutluluğun en önemli belirleyicilerinden biri olarak gösterilmektedir (Helliwell ve Huang, 2010). Deneyimli öğretmenler, karar alma süreçlerinde daha fazla inisiyatif kullanabilir ve eğitim-öğretim süreçlerinde daha bağımsız hareket edebilirler. Bu durum, onların örgütsel mutluluk seviyelerini artırabilir (Deci ve Ryan, 2000). Öte yandan, 1-5, 6-10, 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin görece düşük olması, onların hâlâ meslek hayatlarında belirli belirsizlikler ve kariyer kaygıları taşıyor olmalarıyla ilişkili olabilir (Bakker ve Demerouti, 2007). Özellikle genç öğretmenler, iş yükü, yönetici baskısı, öğrenci sorunları ve mesleki gelişim fırsatlarının sınırlılığı gibi nedenlerle daha fazla stres yaşayabilirler (Schaufeli vd., 2009).

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasında, ayrıca liselerde görev yapan öğretmenler ile ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasında anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin iş ortamlarını, yönetsel süreçleri ve mesleki rollerini farklı algıladıklarını göstermektedir. İş ortamının bireylerin mutluluk seviyeleri üzerindeki etkisi, daha önce yapılan çalışmalarda da vurgulanmıştır (Hakanen vd., 2006; Bakker ve Demerouti, 2007).

Araştırmalar, okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin mesleklerini daha keyifli ve ödüllendirici algıladıklarını göstermektedir (Jeon vd., 2018). Okul öncesi öğretmenleri, genellikle öğrencilerle daha eğlenceli ve yaratıcı etkinlikler gerçekleştirme fırsatı bulmalarından ve daha az akademik baskı hissetmelerinden kaynaklı olarak bu durumu yaşadıkları söylenebilir.

Liselerde görev yapan öğretmenler, öğrencilerin sınav başarısı ve üniversiteye yerleşme süreçlerinde büyük bir sorumluluk üstlenmektedir. Bu durum, onların işlerini daha fazla stresli algılamalarına neden olabilmektedir (Kyriacou, 2001). Ancak, lise öğretmenleri genellikle alan bilgisi konusunda daha fazla uzmanlaşmış olup mesleklerinde daha fazla akademik özgürlüğe sahip olabilirler. Bu durum, bazı öğretmenlerin sınav odaklı baskının yüksek olduğu okullarda çalışan öğretmenlerin mutluluğunu olumsuz etkileyebilir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının mevcut okul müdürü ile çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle 1 yıldan kısa süredir mevcut müdürüyle çalışan öğretmenler ile 1-4 yıl ve 5-8 yıl süredir çalışan öğretmenler arasında belirgin bir fark olduğu tespit edilmiştir. Uzun süre aynı müdürle çalışan öğretmenler, daha fazla sorumluluk alabilir ve karar alma süreçlerine daha fazla dâhil olabilirler. Bu durum, onların mesleki özerkliklerini artırarak işlerine karşı daha fazla bağlılık geliştirmelerini sağlayabilir (Deci ve Ryan, 2000). Bunun yanında 1 yıldan kısa süredir aynı müdürle çalışan öğretmenlerin örgütsel mutluluklarının daha düşük olması, onların yeni bir yönetime alışma süreci içerisinde olmalarından, belirsizlik yaşamalarından ve güven ilişkisinin henüz tam olarak gelişmemiş olmasından kaynaklanıyor olabilir (Louis, 2006).

Araştırma sonuçları, güçlendirici liderlik ile örgütsel mutluluk arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yöneticilerin çalışanları desteklemesi, yetki vermesi ve sorumluluk almalarını teşvik etmesi, çalışanların iş yerinde kendilerini daha mutlu hissetmelerine katkıda bulunmaktadır (Amundsen ve Martinsen, 2015). Örgütsel mutluluk, bireyin iş yerinde tatmin, aidiyet ve psikolojik iyi oluş hissetmesiyle yakından ilişkilidir (Huang vd., 2022). Güçlendirici liderlik, çalışanların mesleki özerkliklerini artırarak ve onların karar alma süreçlerine katılımını teşvik ederek, örgütsel mutluluğu doğrudan etkileyebilir (Newman vd., 2017). Araştırma sonuçları, güçlendirici liderliğin özellikle “Yetki Verme”, “Destekleme” ve “Sorumluluk” alt boyutları ile örgütsel mutluluk arasında pozitif ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle, liderlerin destekleyici yaklaşımlarının öğretmenlerin mutluluğunu önemli ölçüde artırdığı belirlenmiştir.

Zhang ve Bartol (2010) güçlendirici liderliğin motivasyonunu artırdığını ve bu durumun mutluluk düzeyini yükselttiğini vurgulamıştır. Thomas ve Velthouse (1990) da güçlendirici liderliğin birçok değişken ile birlikte (özerklik ve yeterlilik algısı, iş tatmini) mutluluk düzeyini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. House (1981) ise liderlerden alınan sosyal desteğin çalışanların iş tatmini ve mutluluk düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu vurgulamıştır. Diener ve Seligman (2002), mutlu çalışanların daha üretken ve yaratıcı olduklarını ve bu durumun örgütsel performansı olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Judge ve Watanabe (1993) de mutluluk düzeyi yüksek olan çalışanların, işlerinde daha fazla motivasyon ve bağlılık gösterdiklerini vurgulamıştır. Bu nedenle, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini artırmak, okul iklimi ve öğrenci başarıları üzerinde olumlu etkiler yaratabilir.

Araştırma sonuçları, güçlendirici liderliğin öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığını ortaya koymaktadır. Güçlendirici liderlik uygulamalarının, öğretmenlerin iş ortamına duyduğu güveni, motivasyonu ve mesleki tatmini artırarak örgütsel mutluluğa olumlu katkı sunduğu söylenebilir. Özellikle, güçlendirici liderliğin örgütsel mutluluğu orta düzeyde etkilediği ve bu değişkenin toplam varyansının yaklaşık %50'sini açıkladığı sonucu, güçlendirici liderlik uygulamalarının öğretmenlerin iş hayatında kritik bir faktör olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, liderlik tarzlarının çalışanların mutluluğu üzerindeki etkisini ortaya koyan güncel literatürle de tutarlıdır (Amundsen ve Martinsen, 2015; Slemp vd., 2021). Örgütsel mutluluk, çalışanların iş yerindeki sosyal ilişkileri, yönetsel süreçleri ve kariyer gelişimlerini nasıl algıladıklarıyla doğrudan ilişkilidir (Huang vd., 2022).

Güçlendirici liderlik, bireylerin özerklik, destek ve sorumluluk duygusunu güçlendirerek iş ortamlarını daha olumlu değerlendirmelerine katkı sağlamaktadır (Deci vd., 2017). Bu nedenle, yöneticilerin öğretmenlere sağladığı yetki, destek ve sorumluluk, onların örgütsel mutluluklarını önemli ölçüde artırabilir (Newman vd., 2017).

5.3. Öneriler

Araştırmanın önerileri araştırmacılar ve uygulayıcılar için ayrı ayrı aşağıda verilmiştir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

- Araştırmada güçlendirici liderlik ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişki incelenmiştir. Güçlendirici liderlik ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkiyi etkileyebilecek farklı değişkenler (örneğin psikolojik dayanıklılık, motivasyon, iş doyum, tükenmişlik vb.) araştırmalara dahil edilerek kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.
- Bu araştırmada, öğretmenlerin güçlendirici liderlik ile örgütsel mutluluk düzeyleri nicel bir araştırma yaklaşımı ile belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluk algılarını daha derinlemesine anlamak için nitel araştırmalar yapılabileceği gibi karma yöntemin benimsendiği çalışmalarda yapılabilir.
- Araştırmada görev yapılan okul türüne göre öğretmenlerin güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluk algıları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Gelecek araştırmalarda bu farklılıkların nedenleri daha ayrıntılı olarak incelenebilir. Örneğin, lise ve ilkokullarda görev yapan öğretmenlerinin güçlendirici liderlik algılarındaki farklılığın nedenleri derinlemesine araştırılabilir.
- Araştırmada yalnızca güçlendirici liderlik, eğitim yönetiminde etkili bir liderlik türü olduğu belirlenmiştir (regresyon sonucunda). Ancak farklı liderlik türleriyle (dönüşümcü liderlik, etik liderlik, hizmetkâr liderlik vb.) karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada erkek öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarının ve örgütsel mutluluk düzeylerinin kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu

belirlenmiştir. Bu farkın nedenleri detaylı olarak araştırılmalı ve toplumsal/kültürel faktörler göz önüne alınarak değerlendirilmelidir. Bunun yanında özel, devlet büyükşehir diğer şehir türlerine göre de farklılıkların nedenleri üzerine araştırmalar yapılabilir.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Araştırmada öğretmenlerin yöneticilerinden daha fazla destek gördüklerinde örgütsel mutluluklarının arttığı tespit edilmiştir. Bu nedenle okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyici bir liderlik yaklaşımı benimsemelidir.
- Araştırma sonuçları, mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin daha fazla yetki ve destek aldığını ortaya koymaktadır. Ancak mesleki kıdemi düşük öğretmenlerin de yönetsel süreçlere dâhil edilmesi ve onlara da sorumluluk verilmesi önemlidir.
- Araştırmada erkek öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarının ve örgütsel mutluluk düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticileri, kadın öğretmenlerin de kendilerini güçlendirilmiş hissetmelerini sağlamak için eşit fırsatlar sunmalıdır.
- Araştırma sonuçları, öğretmenlerin insani ilişkiler boyutunda yüksek bir mutluluk düzeyine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Okul yöneticileri, öğretmenler arası iş birliği ve dayanışmayı artıracak etkinlikler düzenlemeli, samimi bir okul kültürü oluşturmalıdır.
- Okul müdürü ile uzun süre çalışan öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Yeni atanan müdürlerin, öğretmenlerle etkili iletişim kurarak güven inşa etmeleri gerekmektedir.
- Okul yöneticileriyle açık bir iletişim içinde olmak, öğretmenlerin güçlendirici liderlik algısını olumlu yönde etkileyebilir.
- Araştırmada lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenler mesleki gelişim programlarına katılmaları teşvik edilerek güçlendirici liderlik uygulamalarını daha iyi değerlendirmelerine olanak verilebilir.

- Örgütsel mutluluk düzeyi yüksek öğretmenler, okula karşı daha fazla aidiyet hisseder. Bu nedenle öğretmenlerin sosyal ve akademik etkinliklere aktif katılım göstermesi mutluluklarını artırabilir.
- Öğretmenler arası iş birliği ve dayanışma, örgütsel mutluluğu artıran önemli faktörler arasındadır. Özellikle mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin genç öğretmenlere rehberlik etmesi teşvik edilmelidir.
- Araştırmada güçlendirici liderliğin öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu artırdığı belirlenmiştir. Bu nedenle okul yöneticileri için güçlendirici liderlik eğitimi içeren programlar düzenlenmelidir. Verilen eğitimlerden sonra okul yöneticileri için güçlendirici liderlik eğitimlerinin etkisi incelenerek, bu tür eğitimlerin öğretmenlerin mutluluğuna nasıl katkı sunduğu değerlendirilebilir.
- Araştırmada kadın öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle cinsiyet eşitliğini destekleyen liderlik eğitimleri sunulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Abdullah, A. G., & Ling, Y.L. (2016). Understanding workplace happiness in schools: the relationships between workplace happiness, teachers' sense of efficacy, affective commitment and innovative behavior. *Academy of Social Science Journal*, 1(4), 80-83.
- Açıkalın, C. (2011). İçsel ve dışsal doyumun örgütsel bağlılığa etkisi: eskişehir üretim sektörü örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 237-254.
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J. P. (2007). The Wellbeing of Teachers in Flanders: The Importance of A Supportive School Culture. *Educational Studies*, 33(3), 285-297.
- Afifah, A. (2017). *Relationship between job satisfaction, income and leadership with happiness at work* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Universiti Utara Malaysia.
- Agustin-Silvestre, J. A., Villar-Guevara, M., García-Salirrosas, E. E., & Fernández-Mallma, I. (2024). The Human Side of Leadership: Exploring the Impact of Servant Leadership on Work Happiness and Organizational Justice. *Behavioral Sciences*, 14(12), 1163. <https://doi.org/10.3390/bs14121163>
- Ahearne, M., Mathieu, J., & Rapp, A. (2005). To empower or not to empower your sales force? an empirical examination of the influence of leadership empowerment behavior on customer satisfaction and performance. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 945-955.
- Akçakaya, M. (2010). *21.Yüzyılda yeni liderlik anlayışı. Adalet*
- Akdeniz, A. (2023). *Eğitim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile okul müdürünün güçlendirici liderlik davranışları arasındaki ilişki: Öz yeterlik ve mesleki iş birliğinin aracı rolü* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Akın, B. H. ve Şentürk. E. (2012). Bireylerin mutluluk düzeylerinin ordinal lojistik regresyon analizi ile incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(37), 183-193.
- Akın, M. (2010). Personeli güçlendirme algılaması, örgüt iklimi algılaması ve yaratıcı kişi özelliklerinin örgüt düzeyinde yaratıcı çıktılar üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 211-238.

- Aksoy, F. (2022). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının örgütsel sinerji ve örgütsel mutluluk düzeylerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Alhassan, N., & Alhassan, N. (2022). Distributed leadership, teacher organizational commitment and teacher empowerment among private elementary school teachers in northern ghana. *American Journal of Multidisciplinary Research and Innovation*, 1(2), 86-95. <https://doi.org/10.54536/ajmri.v1i2.301>
- Alparslan, M. A. ve Seher, Y. (2018). Mutlu çalışanlar için öncelikli yönetici erdemleri: Bir saha araştırması. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 16(32), 629-650.
- Alper-Ay, F. (2022). İstismarcı yönetim, örgütsel mutluluk ve iş performansı arasındaki ilişki. *İşletme Bilimi Dergisi*, 10(2), 215-245.
- Altinkaya, B. (2023). *İlkokul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Amundsen, S., & Martinsen, L. (2014). Empowering leadership: Construct clarification, conceptualization, and validation of a new scale. *Leadership Quarterly*, 25(3), 487-511.
- Amundsen, S., & 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. <https://doi.org/10.1177/1548051814565819>
- Andrew, S. S. (2011). Smiles: The differentiating quotient for happiness at work. *Social Sciences and Medicine*, 1-13.
- Arens, A. K., & Morin, A. J. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of educational psychology*, 108(6), 800-813.
- Argote, L. (1999). *Organizational learning: creating, retaining, and transferring knowledge*. Springer.
- Arnold, J. A., Arad, S., Rhoades, J. A., & Drasgow, F. (2000). The empowering leadership questionnaire: The construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of Organizational Behavior*, 21(3), 249-269.

- Arslan, Y. (2018). Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki [Doktora Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Arslan, Y. ve Polat, S. (2017). Örgütsel mutluluk ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4), 603-622.
- Ataç, İ., Yüksel, S., Dursun, İ. E. ve Özgenel, M. (2022). Türkiye’de öğretmenlerin örgütsel mutluluğu konulu lisansüstü tezlerin analizi (2000-2021): Bir sistematik derleme çalışması. *EKEV Akademi Dergisi*, (92), 297-313.
- 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.
- Avcı, M. (2023). İlkokulların örgütsel mutluluk düzeyleri ile örgütsel dedikodu düzeyleri arasındaki ilişki [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>
- Aydın, A., Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1470-1490.
- Aydın, Ş. (2004). Örgütsel stres yönetimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 49-74.
- Aytaç, M.S. (2021). Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Şanlıurfa örneği [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Harran Üniversitesi.
- Bahar, S. Ç. (2023). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Bahat, İ. ve Işık, M. (2023). The relationship between teachers’ school happiness, organizational commitment, and self-efficacy. *Journal of Human and Social Sciences*, 6(Education Special Issue), 279-308.
- Bakioğlu, A. ve İnandı, Y. (2001). Öğretmenin kariyer gelişiminde müdürün görevleri. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Yönetimi*, 513-529.

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22(3), 187-200.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage Publications.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ekinoks.
- Bektaş, E. (2023). *Güçlendirici liderlik tarzının çalışanların motivasyonu ve iş tatmini üzerindeki etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Beykent Üniversitesi.
- Benevene, P., Stasio, S. D., Frorilir, C., Buonomo, I., Ragni, B., Briegas, J. J. M., & Barni, D. (2019). Effect of teachers' happiness on teachers' health. The mediating role of happiness at work. *Frontiers In Psychol*, 10, 1-10. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02449
- Bilim, Y. ve Çelik, S. (2021). Kadın öğretmenlerin iş yaşam dengesi ve mesleki doyum ilişkisi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 45-62.
- Bird, J. M., & Markel, R. S. (2012). Subjective well-being in school environments: Promoting positive youth development through evidence-based assessment and intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 61-66.
- Blanchflower, D. G., & J.Oswald, A. (2004). Well-being over time in Britain and USA. *National Bureau Of Economic Research*, 88(7-8), 1359-1386.
- Blase, J., & Blase, J. (1996). Facilitative school leadership and teacher empowerment: Teacher's perspectives. *Social Psychology of Education*, 1(2), 117-145.
- Bozkurt, B. N. (2019). *Okul mutluluğunu etkileyen bir faktör: Öğretmenlerin politik becerileri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Brief, A. P., & Weiss, H. M. (2002). Organizational behavior: Affect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 279-307.
- Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: Bir norm çalışması* [Doktora Tezi], Gaziantep Üniversitesi.

- Buragohain, P., & Hazarika, M. (2015). Happiness level of the secondary school teachers. *International Journal of Innovation Sciences and Research*, 4(6), 199-205.
- Bursalioğlu, Z. (1994). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Pegem
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Carr, D., Freedman, V. A., Cornman, J. C., & Schwarz, N. (2016). Happy marriage, happy life? Marital quality and subjective well-being in later life. *Journal of Marriage and Family*, 78(1), 313-323. <https://doi.org/10.1111/jomf.12283>
- Carver, C. S. (2003). Pleasure as a sign you can attend to something else: Placing positive feelings within a general model of affect. *Cognition and Emotion*, 17(2), 241-261.
- Chan, G., Miller, P. W., & Tcha, M. (2005). Happiness in university. *International Review of Economics Education*, 4(1), 20-45.
- Cheong, M., Spain, S. M., Yammarino, F. J., & Yun, S. (2016). Two faces of empowering leadership: Enabling and burdening. *The Leadership Quarterly*, 27(4), 602-616. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.01.006>
- Cheong, M., Yammarino, F. J., Dionne, S. D., Spain, S. M., & Tsai, C. Y. (2019). A review of the effectiveness of empowering leadership. *The Leadership Quarterly*, 30(1), 34-58. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2018.08.005>
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. Çev. A.Aypay. Anı.
- Christoph, B., & Noll, H. H. (2003). Subjective well-being in the European Union during the 90s. In *European Welfare Production: Institutional Configuration and Distributional Outcome* (197-222). Springer Netherlands.
- Clark, A. E. (1997). Job satisfaction and gender: Why are women so happy at work? *Labour Economics*, 4(4), 341-372. [https://doi.org/10.1016/S0927-5371\(97\)00010-9](https://doi.org/10.1016/S0927-5371(97)00010-9)
- Conceição, P., & Bandura, R. (2008). Measuring Subjective Well-Being: A summary Review of the Literature, *UNDP*.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482. <https://doi.org/10.5465/amr.1988.4306983>

- Connell, J., Gough, R., McDonnell, A., & Burgess, J. (2014). Technology, work organisation and job quality in the service sector: An introduction. *Labour & Industry: a journal of the social and economic relations of work*, 24(1), 1-8.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed). Pearson.
- Çakır, P. ve Yavuz, Y. (2022). Öğretmenler için örgütsel mutluluk ölçeği geliştirme çalışması. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 66-79.
- Çelebi, S. (2022). *Güçlendirici liderlik, bilgi paylaşımı, proaktif iş davranışı ilişkisinde katılımcı iş uygulamalarının düzenleyici rolü; savunma sanayii işletmeleri'nde bir uygulama* [Doktora Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Çelik, S. ve Turunç, Ö. (2020). Örgütsel mutluluk ve çalışanların iş tatmini: Eğitim sektörü üzerine bir araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 7(2), 125-141.
- Çetin, S. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Çevik, M. (2023). Effects of gender and marital status on the perception of paternalistic leadership: a meta-analysis study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 10(3), 507-531. <https://doi.org/10.21449/ijate.1298691>
- Dahiru, A., & Kayode, G. (2022). Mediating role of teacher empowerment on the relationship between instructional leadership and school effectiveness. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(2), 514-528. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v12-i2/12333>
- Dalal, R. S., Baysinger, M., Brummel, B. J., & LeBreton, J. M. (2012). The relative importance of employee engagement, other job attitudes, and trait affect as predictors of job performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 42, 295-325.
- Davies, W. (2016). *The Happiness Industry*. Verso.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 19-43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>

- Demir, H. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel adalet ve otantik liderlik algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Demircan, T. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 4-13.
- Demirtaş, Z. ve Kılıç, Y. (2016). Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet ve iş doyumu algıları arasındaki ilişki düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 259-267.
- Depedri, S. (2008). The pursuit of happiness: when work makes the difference. *University of Trento*.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American psychologist*, 55(1), 34-39.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Subjective emotional well-being. *Handbook of emotions*, 2, 325-337.
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African journal of psychology*, 39(4), 391-406.
- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1), 81-84. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00415>
- Diener, E., Lucas, R. E., & Scollon, C. N. (2000). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Doğan, S. (2003). *Rekabette başarının anahtarı: Personel güçlendirme: empowerment. Sistem*.
- Doğan, Ü. ve Aslan, M. (2022). Öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 460-485. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1061369>

- Doğan, T. ve Eryılmaz, A. (2012). Akademisyenlerde işle ilgili temel ihtiyaç doyumu ve öznel iyi oluş. *Ege Academic Review*, 12(3), 383-389.
- Düzgün, O. (2016). *Ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2007). *Through the labyrinth: The truth about how women become leaders*. Harvard Business Review Press.
- En, W. (2023). Research on the relationship between principal's transformational leadership, teachers' empowerment, and teachers' well-being. *IJER*, 1(1). <https://doi.org/10.33552/ijer.2023.01.000503>
- Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V., & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127-143.
- Eren, E. (2019). *Yönetim ve organizasyon (Çağdaş ve küresel yaklaşımlar)*. Beta.
- Ergüven, H. (2020). *Okul müdürlerinin kullandıkları güdüleyici dil ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Erkutlu, H., & Chafra, J. (2015). Empowering leadership and organizational job embeddedness: the moderating roles of task interdependence and organizational politics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 210, 3-10. [10.1016/j.sbspro.2015.11.321](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.321)
- Fidan, M. (2018). Örgüt yazınının kuramsal incelemesi ve metaforik bir tasarım olarak mutlu örgüt. *International Journal of Management and Administration*, 2(3), 17-33.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi.
- Field, L. K., & Buitendach, J. H. (2011). Happiness, work engagement and organizational commitment of support staff at a tertiary education in situation in South Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 37(1), 1-10.
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International Journal of Management Reviews*, 12(4), 384-412. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2009.00270.x>
- Ford, R. C., & Fottler, M. D. (1995). Empowerment: A matter of degree. *Academy of Management Executive*, 9(3), 21-31.
- Frey, B. S., & Stutzer, A. (2002). What can economists learn from happiness research? *Journal of Economic Literature*, 40(2), 402-435.

- Genç, Z. (2017). Otel işletmeleri çalışanlarının psikolojik güçlendirme ve mentorluk ihtiyaçları. *International Journal of Social and Economic Sciences*, 7(1), 91-97.
- Ghadi, M. Y., & Almanaga'h, K. S. (2020). The role of job crafting in the relationship between empowering leadership and happiness at work: an empirical analysis. *Business: Theory and Practice*, 21(1), 244-251.
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486-489.
- Gökyer, N., Okay, İ., Okay, B. ve Gökyer, U. (2023). The relationship between teachers' perceptions of compliance with the psychological contract and school administrators' empowering leadership behaviors. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(2), 395-410. <https://doi.org/10.52380/ijcer.2023.10.2.319>
- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 219-247. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(95\)90036-5](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90036-5)
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for windows and macintos analyzing and understanding data*. Prentice Hall Pearson.
- Greenhaus, J. H., & Callanan, G. A. (2010). *Career management* (4th ed.). Sage Publications.
- Greenhaus, J. H., & Powell, G. N. (2006). When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. *Academy of Management Review*, 31(1), 72-92. <https://doi.org/10.5465/amr.2006.19379625>
- Gül, H. (2007). İş stresi, örgütsel sağlık ve performans arasındaki ilişkiler: bir alan araştırması. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2007(2), 318-332.
- Günbayı, İ., Dağlı, E. ve Kalkan, F. (2013). İlköğretim okulu müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 575-602.
- Gürbüz, G. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk algıları ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin.

- Gyeltshen, C., & Beri, N. (2019). Levels of workplace happiness, organizational commitment, work motivation, and job satisfaction among secondary school teachers in Bhutan. *International Journal of Technology and Engineering*, 7(6S5), 428-435.
- Hacıoğlu, M. (2021). *Okullarda örgütsel mutluluğun yordayıcısı olarak örgüt kültürü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Hackman, J. R. (1990). *Groups that work (and those that don't)*. Jossey-Bass.
- Hakanen, J.J., Bakker, A.B., & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hayo, B., & Seifert, W. (2003). Subjective economic well-being in eastern Europe. *Journal of Economic Psychology*, 24(3), 329-348.
- Helliwell, J.F., & Huang, H. (2010). How's the job? Well-being and social capital in the workplace. *Industrial and Labor Relations Review*, 63(2), 205-227. <https://doi.org/10.1177/001979391006300202>
- Hochschild, A.R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Addison-Wesley.
- Howell, D. C. (2012). *Statistical methods for psychology* (8. Baskı). USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Huang, L., Ahlstrom, D., Lee, A., Chen, S.J., & Hsieh, H.H. (2022). Happiness in the workplace: Exploring its impact on employees' organizational commitment and job performance. *Journal of Business Research*, 139, 1242-1254. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.09.057>
- Irak, D.U. (2012). İşyerinde birey-çevre uyumu: Kuramsal yaklaşımlar ve örgütsel psikolojideki yeri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12-22.
- Işık, Z., Çetinkaya, N. ve Işık, M.F. (2017). Mutluluğun iş tatmini üzerindeki rolü: Erzurum ili palandöken kış turizm merkezinde yer alan konaklama işletmelerindeki kadın çalışanlar üzerine bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 457-471.
- İncekara, S. (2020). *Özel okul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi.

- Judge, T.A., & Bono, J.E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits-self-esteem, generalised self-efficacy, locus of control, and emotional stability-with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80-92. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.80>
- Judge, T.A., & Watanabe, S. (1993). Another look at the job satisfaction-life satisfaction relationship. *Journal of Applied Psychology*, 78(6), 939-948. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.6.939>
- Judge, T.A., Thoresen, C.J., Bono, J.E., & Patton, G.K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376-407. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.3.376>
- Kahveci, G. ve Köse, Ö. (2019). İlk ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre örgütsel sinizmin örgütsel mutluluk üzerindeki rolünün incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 23(79), 135-156.
- Kalaycı, Ş. (2017). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Dinamik Akademi.
- Kangal, A. (2013). Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve Türk hane halkı için bazı sonuçlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 214-233.
- Kant, I. (2002). Ahlak metafiziğinin temellendirilmesi. (İ. Kuçuradi, Çev.). (3. Baskı). Türkiye Felsefe Kurumu.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (38. Baskı). Nobel Akademik.
- Karayaman, S. (2021). Yönetimde duygusal zekâ ve işyeri mutluluğu ilişkisi: Okul yöneticileri örneği. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 51-56.
- Kasapoğlu Tankutay, H., & Çolak, İ. (2025). How school principals' empowering leadership influences teacher autonomy: The mediating role of teachers' academic optimism. *British Educational Research Journal*, 1-16. [10.1002/berj.4125](https://doi.org/10.1002/berj.4125)
- Keçeli, İ. (2022). *İlkokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Keser, A. (2018). İşte Mutluluk Araştırması. *Paradoks Ekonomi Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 14(1), 43-57.

- Kırık, A. M. ve Sönmez, M. (2017). İletişim ve mutluluk ilişkisinin incelenmesi. *İnif E-Dergi*, II(1), 15-26.
- Kirkman, B. L., & Rosen, B. (1999). Beyond self-management: Antecedents and consequences of team empowerment. *Academy of Management Journal*, 42(1), 58-74. <https://doi.org/10.2307/256874>
- Klehe, U. C., Zikic, J., Van Vianen, A. E., & De Pater, I. E. (2011). Career adaptability, turnover and loyalty during organizational downsizing. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 217-229.
- Koçak, S. (2016). *Ortaöğretim kurumlarındaki psikolojik sözleşme üzerinde güçlendirici liderlik davranışlarının rolü* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği* (16. baskı). Beta.
- Koçyiğit, M. (2023). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel sinizme ilişkin algılarının örgütsel mutlulukları üzerine etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Kõiv, K., Liik, K., & Heidmets, M. (2019). School leadership, teacher's psychological empowerment and work-related outcomes. *International Journal of Educational Management*, 33(7), 1501-1514. <https://doi.org/10.1108/ijem-08-2018-0232>
- Konan, N. ve Çelik, O. T. (2017). Okul müdürlerinin güçlendirici liderliğine ilişkin öğretmen algısı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 322-335.
- Konan, N. ve Çelik, O. T. (2018). Güçlendirici liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçe 'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1043-1054.
- Konan, N. ve Taşdemir, A. (2019). Öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük algıları ile mutluluk düzeyleri algıları arasındaki ilişki. *Scientific Educational Studies*, 3(2), 132-152.
- Konczak, L.J., Stelly, D.J., & Trusty, M.L. (2000). Defining and measuring empowering leader behaviors: Development of an upward feedback instrument. *Educational and Psychological measurement*, 60(2), 301-313. <https://doi.org/10.1177/00131640021970420>
- Kotaoglu, Z. (2019). *Temel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerine güveni ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Çokluk, Ö. (2020). *Sosyal bilimler için istatistik* (24.Baskı). Pegem Akademi.

- Köse, Ö. ve Kahveci, G. (2022). An analysis of relationship between schools' dna profiles and organizational happiness according to the perception of teachers. *Journal of Education*, 202(4), 365-374.
- Kristof, A. L. (1996). Person-Organization fie an integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Personnel Psychology*, 49(1), 1-49.
- Kuvvet, A.B. (2019). *Okul müdürlerinin öğretim liderlikleri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Jeon, H. J., Kwon, K. A., Walsh, B., Burnham, M. M., & Choi, Y. J. (2018). Relations of early childhood education teachers' depressive symptoms, job-related stress, and professional motivation to beliefs about children and teaching practices. *Early Education and Development*, 30(1), 131-144. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1539822>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: *Directions for future research*. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Langfeldt, J. (2021). *Principals' Empowering Leadership Behaviors and Collective Teacher Efficacy: What's the Relationship?*. [Yüksek lisans tezi]. University of Nebraska at Omaha.
- Laschinger, H. K. S., Finegan, J., Shamian, J., & Wilk, P. (2001). Impact of structural and psychological empowerment on job strain in nursing work settings. *Journal of Nursing Administration*, 31(5), 260-272.
- Lee, A. N., & Nie, Y. (2017). Teachers' perceptions of school leaders' empowering behaviours and psychological empowerment: Evidence from a Singapore sample. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 260-283. <https://doi.org/10.1177/1741143215578448>
- Lee, A., Legood, A., Hughes, D. J., Tian, A. W., Newman, A., & Knight, C. (2020). Leadership, creativity, and innovation: A meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, 41(3), 431-456. <https://doi.org/10.1002/job.2435>
- Lee, A., Willis, S., & Tian, A. W. (2018). Empowering leadership: A meta-analytic examination of incremental contribution, mediation, and moderation. *Journal of Organizational Behavior*, 39(3), 306-325.

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Locke, J. (2000). İnsanın anlama yetisi üzerine bir deneme (I. - II. Kitap). (M., D. Topçu, Çev.) (2. Baskı). Öteki.
- Lorinkova, N. M., Pearsall, M. J., & Sims, H. P., Jr. (2013). Examining the differential longitudinal performance of directive versus empowering leadership in teams. *Academy of Management Journal*, 56(2), 573-596.
- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16(5), 477-489.
- Lu, L. (2000). Gender and conjugal differences in happiness. *Journal of Social Psychology*, 140(1), 132-141.
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16(1), 57-72.
- Mahadea, D., & Ramroop, S. (2015). Influences on happiness and subjective well-being of entrepreneurs and labour: Kwazulu-Natal case study. *South African Journal of Economic and Management Sciences*, 18(2), 245-259.
- Malatya Milli Eğitim Müdürlüğü. (2025). <https://malatya.meb.gov.tr/>, 01.02.2025.
- Manliguis, R. M. F., & Tagadiad, C. L. (2023). The Mediating effect of empowering leadership on the relationship between school culture and teaching efficacy. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 7(8), 401-414. <https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2023.7828>
- Manz, C. C., & Sims, H. P. (2001). *New superleadership: Leading others to lead themselves*. San Francisco, CA
- Martin, S. L., Liao, H., & Campbell, E. M. (2013). Directive versus empowering leadership: A field experiment comparing impacts on task proficiency and proactivity. *Academy of Management Journal*, 56(5), 1372-1395.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Miller, R. L., Griffin, M. A., & Hart, P. M. (2010). Personality and organizational health: the role of conscientiousness. *The Journal of Supply Chain Management*, 13(1), 7-19.

- Moçoşoğlu, B. ve Kaya, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki: Şanlıurfa ili örneği. *Harran Education Journal*, 3(1), 52-70.
- Naseem, A., Sheikh, S.E., & Malik, K.P. (2011). Impact of employee satisfaction on success of organization: relation between customer experience and employee satisfaction. *International Journal of Multidisciplinary Sciences and Engineering*, 2(5), 41-46.
- Newman, A., Herman, H. M., Schwarz, G., & Nielsen, I. (2017). The effects of employees' creative self-efficacy on innovative behavior: The role of entrepreneurial leadership. *Journal of Business Research*, 84, 90-96. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.10.003>
- Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2019). A review of the empirical research on teacher leadership (2003-2017). *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60-80. <https://doi.org/10.1108/jea-02-2018-0023>
- Noddings, N. (2006). *Eğitim ve mutluluk*. (Çeviri Ed. Z. Bilgin). Kitap.
- Okçu, V., Cemaloğlu, N., & Ay, İ. (2025). The effect of school principals' empowering leadership behaviors on well-being at work: the mediating role of organizational ostracism. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 34, 777-791. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00895-6>
- Özen, F. (2018). The impact of the perception of organizational virtue on the perception of organizational happiness in educational organizations. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(4), 124-140. 10.29329/epasr.2018.178.7
- Özer, F. (2023). *Okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Özer, F. ve Çelikten, M. (2023). An investigation of school administrators' empowering leadership levels according to teachers' views. *Social Sciences Studies Journal*, 9(114), 7739-56.
- Özgenel, M. ve Bozkurt, B. N. (2020). Okul mutluluğunu yordayan bir faktör: Öğretmenlerin politik becerileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 130-149.
- Özmutaf, M. N. (2007). Liderliğin örgüt kültürü içinde değişimsel boyutta değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 83-98.

- Özocak, A. ve Yılmaz, E. (2020). Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin örgütsel mutluluklarına etkisi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 80-94.
- Öztürk, A. ve Özdemir, F. (2003). İşletmelerde personel güçlendirmeye dayalı iş doyumunun artırılması. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 17(1-2), 189-202.
- Paschoal, T., & Tamayo, A. (2008). Construction and validation of the work well-being scale. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 11-22.
- Pazar, B. (2021). *Öğretmen özerkliği ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Pearce, C., & Sims, H. (2002). Vertical versus shared leadership as predictors of the effectiveness of change management teams: An examination of adverse, directive, transactional transformational, and empowering leader behaviors. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 6, 172-197.
- Pelenk, S. E. (2020). Güçlendirici liderlik davranışlarının bireysel performansa etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(1), 308-330. <https://doi.org/10.37880/cumuiibf.675625>
- Praszkier, R. (2018). *Empowering leadership of tomorrow*. Cambridge University Press.
- Pryce-Jones, J. (2011). *Happiness at work*. Wiley-BlackWell Publication.
- Raj, R., Tiwari, G. K., & Rai, P. K. (2019). Psychological capital and nature of school organization have significant relevance to understand the turnover intentions of secondary school teachers. *Journal of Organisation ve Human Behaviour*, 8(2), 15-27.
- Raub, S., & Robert, C. (2010). Differential effects of empowering leadership on in- role and extra-role employee behaviors: Exploring the role of psychological empowerment and power values. *Human Relations*, 63, 1743-1770.
- Reza, A. H., & Leyli, B. E. (2016). Investigating the role of organizational happiness inteachers' occupational burnout. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 8(2), 1444-1465.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2019). *Organizational behavior* (18th ed.). Pearson.
- Saenghiran, N. (2013). Towards enhancing happiness at work: A case study. *Social Research Reports*, 5(25), 21-33.

- Saira, S., Mansoor, S., & Ali, M. (2020). Transformational leadership and employee outcomes: the mediating role of psychological empowerment. *Leadership & Organization Development Journal*, 42(1), 130-143. <https://doi.org/10.1108/lodj-05-2020-0189>
- Salas-Vallina, A., Alegre, J., & Fernandez, R. (2017). Organizational learning capability and organizational happiness: An empirical study. *Journal of Workplace Learning*, 29(3), 206-223. <https://doi.org/10.1108/JWL-09-2016-0085>
- Saleem, A., Aslam, S., Yin, H., & Rao, C. (2020). Principal leadership styles and teacher job performance: viewpoint of middle management. *Sustainability*, 12(8), 3390. <https://doi.org/10.3390/su12083390>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, 30(7), 893-917. <https://doi.org/10.1002/job.595>
- Schmid, W. (2021). *Mutsuz olmak* (13. Baskı). İletişim.
- Schneider, B. (1987). The people make the place. *Personnel Psychology*, 40, 437-453.
- Sebila, B. ve Cemaloğlu, N. (2025). The relationship between school administrators' social justice leadership behaviors and teachers' levels of organizational happiness. *Technium Social Sciences Journal*, 68, 423-437.
- Sevim, H. İ. ve Kaya, A. (2022). Okullardaki dağıtımçı liderlik ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişki. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 5(2), 86-106. doi: 10.52848/ijls.1094287
- Sezer, S. ve Can, E. (2019). School happiness: A scale development and implementation study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(79), 167-190.
- Shabbir, S., Shabir, N., Batool, I., Parveen, S., Gondal, J., & Jamil, R. (2022). Theoretical assumptions of transformational leadership styles on psychological empowerment and psychological well-being in leaders vs. subordinates. *Praxis International Journal of Social Science and Literature*, 88-98. <https://doi.org/10.51879/pijssl/050214>
- Silla, I., De Cuyper, N., Gracia, F. J., Peiró, J. M., & De Witte, H. (2009). Job insecurity and well-being: Moderation by employability. *Journal of Happiness Studies*, 10, 739-751. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9119-0>
- Siyal, S. (2023). Leadership and management in organizations: Perspectives from SMEs and MNCs. *Frontiers in Psychology*, 14, 1156727.

- Slemp, G. R., Kern, M. L., Patrick, K. J., & Ryan, R. M. (2021). Leader autonomy support in the workplace: A meta-analytic review. *Motivation Science*, 7(3), 325-344. <https://doi.org/10.1037/mot0000211>
- 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. <https://doi.org/10.21666/muefd.1103044>
- Spector, P. E. (2008). *Industrial and organizational psychology: Research and practice*. John Wiley & Sons.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465. <https://doi.org/10.2307/256865>
- Steel, P., Schmidt, J., & Shultz, J. (2008). Refining the relationship between personality and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 134(1), 138-161.
- Stock, W. A., Okun, M. A., Haring, M. J., & Witter, R. A. (1983). Age and subjective well-being: A meta-analysis. *Evaluation studies: Review annual*, 8, 279-302.
- Su, Y. (2024). The relationship between empowering leadership and teachers' innovation behavior among teachers in international schools of Beijing City, China. *Uniglobal Journal of Social Sciences and Humanities*, 3(2), 120-130. <https://doi.org/10.53797/ujssh.v3i2.12.2024>
- Su, Y., & Abd Rani, N. S. (2025). Empowering leadership and psychological capital: drivers of teachers' innovative behavior among international school teachers in Beijing City. *Uniglobal Journal of Social Sciences and Humanities*, 4(1), 66-75. <https://doi.org/10.53797/ujssh.v4i1.8.2025>
- Suhail, K., & Chaudhry, R. H. (2004). Predictors of Subjective Well-Being in an Eastern Muslim Culture. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(3), 359-376.
- Şama, E. ve Kolamaz, C. (2011). Destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 313-342
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Pegem A.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. edition). Pearson Education.

- Tadić, M., Bakker, A. B., & Oerlemans, W. G. (2013). Work happiness among teachers: A day reconstruction study on the role of self-concordance. *Journal of school psychology, 51*(6), 735-750.
- Tan, S.J., Tambyah, S.K., & Kau, A.K. (2006). The influence of value orientations and demographics on quality-of-life perceptions: Evidence from a national survey of singaporeans. *Social Indicators Research, 78*(1), 33-59.
- Taylor, M. (2015). Work-life balance in education: The impact of career demands on teacher well-being. *Journal of Educational Leadership, 23*(2), 85-102.
- TDK. (t.y.). *Türk Dil Kurumu Sözlüğünde*. <https://sozluk.gov.tr>, 02.02.2025
- Terjesen, M. D., Jacofsky, M., Froh, J., & Digiuseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools, 41*(1), 163-172. doi:10.1002/pits.10148
- Thomas, K.W., & Velthouse, B.A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An “interpretive” model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review, 15*(4), 666-681.
- Thompson, N. (2016). *Güç ve güçlendirme*. Nika
- Töre, E. ve Uzun, B. (2024). The effect of empowering leadership characteristics of school principals according to teachers’ perceptions on teachers’ psychological ownership and work engagement. *Participatory Educational Research, 11*(3), 165-183. <https://doi.org/10.17275/per.24.40.11.3>
- Trihantoyo, S., Herachwati, N., Purwono, R., Suhariadi, F., & Aldhi, I. F. (2023). Empowering Leadership in Emancipated School Program: A Systematic Literature Review. In *RSF Conference Series: Business, Management and Social Sciences, 3*(3), 141-149.
- Tuan, L. T. (2020). Environmentally specific servant leadership and green creativity among tourism employees: Dual mediation paths. *Journal of Sustainable Tourism, 28*(1), 86-109. <https://doi.org/10.1080/09669582.2019.1675674>
- Turgut, T. ve Çinko, M. (2017). *Değerli İnsana “Değer”li Çalışmalar*. Beta.
- Ugboro, I. O., & Obeng, K. (2000). Top management leadership, employee empowerment, job satisfaction and customer satisfaction in TQM organizations: An empirical study. *Journal of Quality Management, 247-272*.
- Uğur, S. (2019). *Öğrenen okul ile okul mutluluğu arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü yıl Üniversitesi.

- Uğur, S. ve Uçar, R. (2020). The relationship between learning school and school happiness. *European Journal of Education Studies*, 7(11), 288-315.
- Uysal, F. (2022). *Lise öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve mental iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi.
- Uzun, B. (2022). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin güçlendirici liderliklerinin öğretmenlerin psikolojik sahiplenme ve işe adanmışlıklarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Vale, A., Ribeiro, L. M., & Alves, J. M. (2025, February). Happiness in school organizations: the role of leadership (a scoping review). In *Frontiers in Education*, 10, 1541533. Frontiers Media SA.
- Vatansever Bayraktar, H., & Girgin, S. (2020). The examination of teachers' levels of organizational happiness. *Journal of Education and Learning*, 9(5), 170-183. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n5p170>
- Wahyuti, Y., & Boussanlègue, T. (2025). Empowerment leadership in improving teacher motivation and performance in educational environments. *PPSDP International Journal of Education*, 4(1), 182-191.
- Warr, P. (2011). *Work, happiness, and unhappiness*. Psychology Press.
- Westover, J.H. (2024). *Leading beyond limits: A conceptual framework for success in the volatile world*. Human Capital Leadership Review.
- Williams, P., Kern, M. L., & Waters, L. (2015). A Longitudinal examination of the association between psychological capital, perception of organizational virtues and work happiness in school staff. *Psychology Well-Being*, 5(5), 1-18.
- Williams, P., Kern, M.L., & Waters, L. (2017). Corrigendum: exploring selective exposure and confirmation bias as processes underlying employee work happiness: An Intervention Study. *Frontiers in Psychology*, 8, 182. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00182>
- Witter, R. A., Okun, M. A., Senedi, W. A., & Haring, M. J. (1984). Education and subjective well-being: A meta-analysis. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 6(2), 165-173.
- Wright, T. A., & Cropanzano, R. (2004). The role of psychological well-being in job performance: A fresh look at an age-old quest. *Organizational Dynamics*, 33(4), 338-351. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.09.002>

- Yang, C. C., Fan, C. W., Chen, K. M., Hsu, S. C., & Chien, C. L. (2018). As a happy kindergarten teacher: The mediating effect of happiness between role stress and turnover intention. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(6), 431-440.
- Yavuz, C., & Bahtiyar Karadeniz, C. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Aratırmalar Dergisi*, 2(9), 507-519.
- Yılmaz Topakoğlu, E. (2023). *Güçlendirici liderliğin örgütsel yaratıcılık üzerindeki etkisi: pozitif psikolojik sermayenin aracı rolü* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Yılmaz, H. (2011). *Güçlendirici liderlik*. Beta.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations* (6th ed.). Pearson-Prentice Hall.
- Yukl, G. (2012). Effective leadership behavior: What we know and what questions need more attention. *The Academy of Management Perspectives*, 26(4), 66-85. <https://doi.org/10.5465/amp.2012.0088>
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson.
- Yukl, G. (2018). *Örgütlerde liderlik*. (Ş. Çetin, R. Baltacı, Çev.). Nobel.
- Yun, S., Cox, J., & Sims, H. (2006). The forgotten follower: A contingency model of leadership and follower self-leadership. *Journal of Managerial Psychology*, 21(4), 374-388.
- Zhang, S., Bowers, A., & Mao, Y. (2020). Authentic leadership and teachers' voice behaviour: the mediating role of psychological empowerment and moderating role of interpersonal trust. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5), 768-785. <https://doi.org/10.1177/1741143220915925>
- Zhang, S., Long, R., & Bowers, A. (2022). Supporting teacher knowledge sharing in china: the effect of principal authentic leadership, teacher psychological empowerment and interactional justice. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(5), 1252-1270. <https://doi.org/10.1177/17411432221120330>
- Zhang, X., & Bartol, K. M. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. *Academy of Management Journal*, 53(1), 107-128. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.48037118>
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-Efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (202-231). Cambridge University.

Zugelder, B., & Hayes, B. (2019). A conceptual framework for trust-building to promote teacher leadership. *Journal of Education and Training*, 6(2), 18-29.



EKLER**EK-1. Kişisel Bilgi Formu**

Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Öğrenim Durumunuz: Lisans () Lisansüstü ()

Medeni Durumunuz: Evli () Bekâr ()

Mesleki Kıdem

1-5 yıl arası ()

6-10 yıl arası ()

11-15 yıl arası ()

16-20 yıl arası ()

21 yıl ve üzeri ()

Görev Yapılan Eğitim Kademesi:

Okul Öncesi ()

İlkokul ()

Ortaokul ()

Lise ()

Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süreniz:

1 yılın altı ()

1-4 yıl arası ()

5-8 yıl arası ()

EK-2. Güçlendirici Liderlik Ölçeği

	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
1. Okul müdürüm görevlendirdiği konularda sorumluluğuma eşit düzeyde bana yetki verir.					
2. Okul müdürüm, işlerin yapılmasını etkileyen konular hakkında kararlar almamda bana güvenir.					
3. Okul müdürüm, istenen sonuçlara ulaşmam için gerekli bilgiyi benimle paylaşır.					
4. Okul müdürüm, görevlendirildiğim işten beni sorumlu tutar.					
5. Okul müdürüm yaptıklarım ve sonuçlarından, beni sorumlu tutar.					
6. Okul müdürüm öğrencilerimin performanslarından beni sorumlu tutar.					
7. Okul müdürüm, bir sorun ortaya çıktığında ne yapmam gerektiğini söylemektense, kendi çözümlerimi oluşturmamda bana yardımcı olmaya çalışır					
8. Okul müdürüm, işleri geliştirmeye yönelik gerekli değişiklikleri yapmam için bana yetki verir.					
9. Okul müdürüm, işimle ilgili karşılaştığım sorunlara kendi çözümlerimi geliştirmemde beni cesaretlendirir.					
10. Okul müdürüm, işimin süreç ve aşamalarını belirleme ve geliştirmede, ihtiyaç duyduğum kararları alabilmem için bana yetki verir.					
11. Okul müdürüm, öğrenci ve velilerin taleplerini karşılamamda ihtiyaç duyduğum bilgiyi bana sağlar.					
12. Okul müdürüm, karşılaştığım bir sorunun çözümünde, bilimsel sorun çözme aşamalarını izlemem için beni teşvik eder.					
13. Okul müdürüm, yeni beceriler geliştirmem için bana sık sık fırsatlar sağlar.					
14. Okul müdürüm, okulumuzda sürekli öğrenme ve beceri geliştirmenin öncelikli olmasını sağlar.					
15. Okul müdürüm, deneyimlerimin sonucunda öğreneceğimi ve geliştireceğimi düşünerek, hata yapmam riskini göze alır.					
16. Okul müdürüm, başaramama ihtimalim olsa da yeni fikirleri denemem konusunda beni cesaretlendirir.					
17. Okul müdürüm, hata yaptığımda beni suçlamak yerine düzeltici eylemlere odaklanır.					

EK-3. Örgütsel Mutluluk Ölçeği

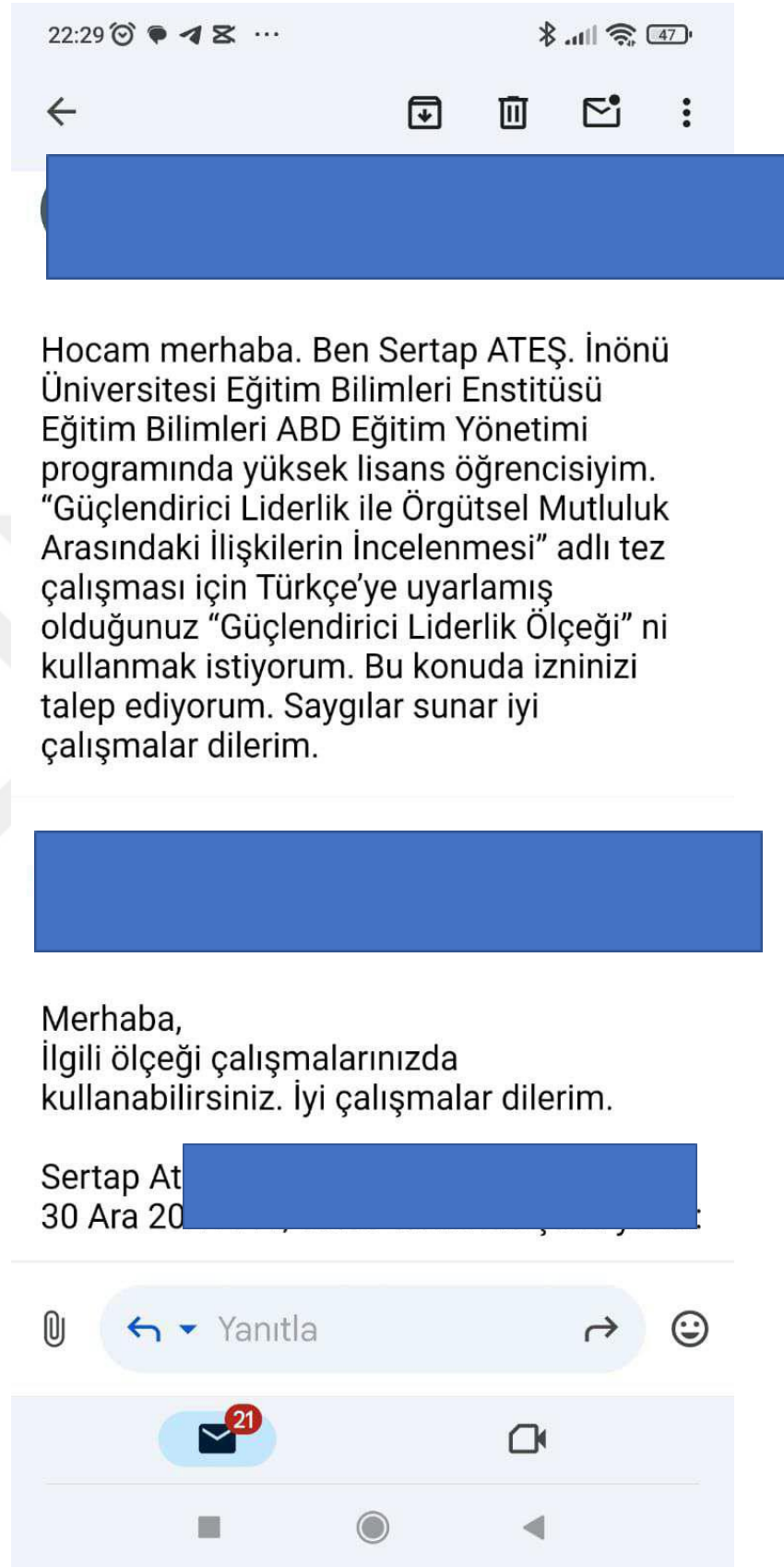
No	Sayın katılımcı; Aşağıda örgütsel mutluluğa ilişkin ifadeler ve ilişkili dereceler yer almaktadır. Kendi okulunuzu dikkate alarak ifadelere katılma derecenizi “X” işareti ile belirtiniz.	Hiç	Çok Az	Kısmen	Çoğunlukla	Tamamen
1	Okul müdürünün tüm öğretmenleri karar sürecine katması					
2	Okul müdürünün tüm personele değer vermesi					
3	Okul müdürünün denetimlerinin öğretmenleri destekleyici nitelikte olması					
4	Çalışmalarımın okul yönetimi tarafından takdir edilmesi					
5	Okul müdürünün öğretmenlerle açık iletişim kurması					
6	Okul müdürünün etkili iletişim becerilerine sahip olması					
7	Okul müdürünün öğrencilerim için yaptığım özverili çalışmalarım farkında olması					
8	Okul yöneticilerinin öğretmenlerle iş birliği içinde olmaları					
9	Okul yöneticilerinin öğretmenlere değer vermeleri					
10	Okul müdürünün öğretmenlerin çalışmalarını değerlendirirken adil davranması					
11	Okul yönetiminin yasa, tüzük, yönetmelik, genelge vb. gibi mevzuat hükümlerini tüm öğretmenlere tarafsız bir şekilde uygulaması					
12	Okul müdürünün tüm öğretmenlere nazik davranması					
13	Okul yöneticilerinin okul çalışanlarının duygularını dikkate alması					
14	Okul yöneticilerinin yönetsel etkinliklerde personelin fikirlerine önem vermesi					
15	Okul yöneticilerinin velilerden gelen baskılara karşı öğretmenlerin yanında yer alması					
16	Okul yönetimine güveniyor olmam					
17	Okulda kurallarının açık bir şekilde ifade edilmesi					
18	Öğrencilerimin beni sevmesi					
19	İş arkadaşlarımla iyi ilişkilerimin olması					
20	İş arkadaşlarımla işbirliği içinde olmak					

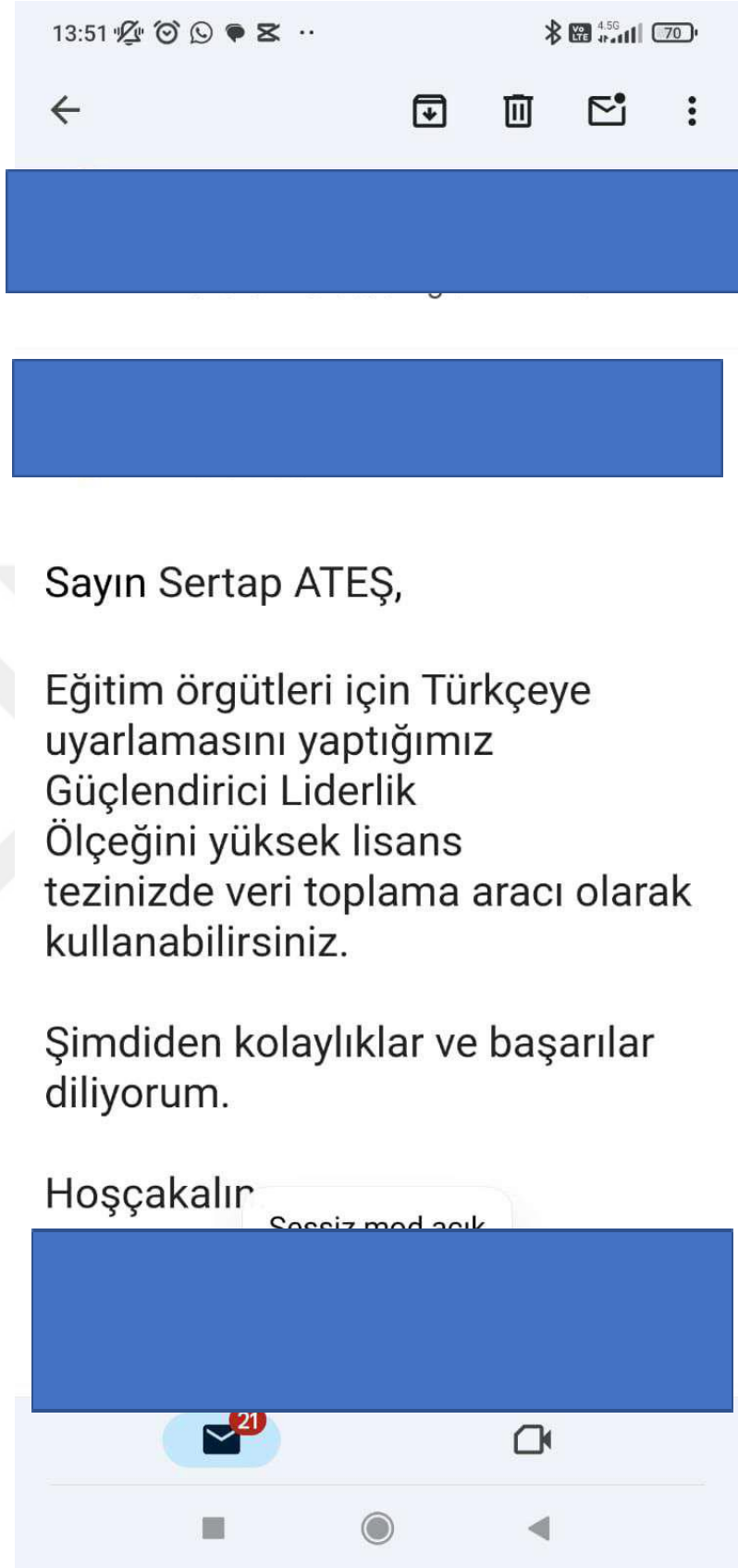
21	Velilerle ilişkilerimin iyi olması					
22	İş arkadaşlarım tarafından seviliyor olmak					
23	Okul müdürünün mesleki gelişimimi desteklemesi					
24	Okulda kendimi evimde gibi hissetmek					
25	İşimi özgürce yapabiliyor olmak					
26	İşimi keyif alarak yapıyor olmak					
27	Okulumda yeteneklerimi ortaya çıkartacak fırsatların olması					
28	Okula her sabah büyük bir istekle gelmek					
29	Okulumda çalışıyor olmaktan mutlu olmak					
30	Okulda kendimi enerji dolu hissetmek					
31	Emekli olana kadar bu okulda çalışmayı istiyor olmak					

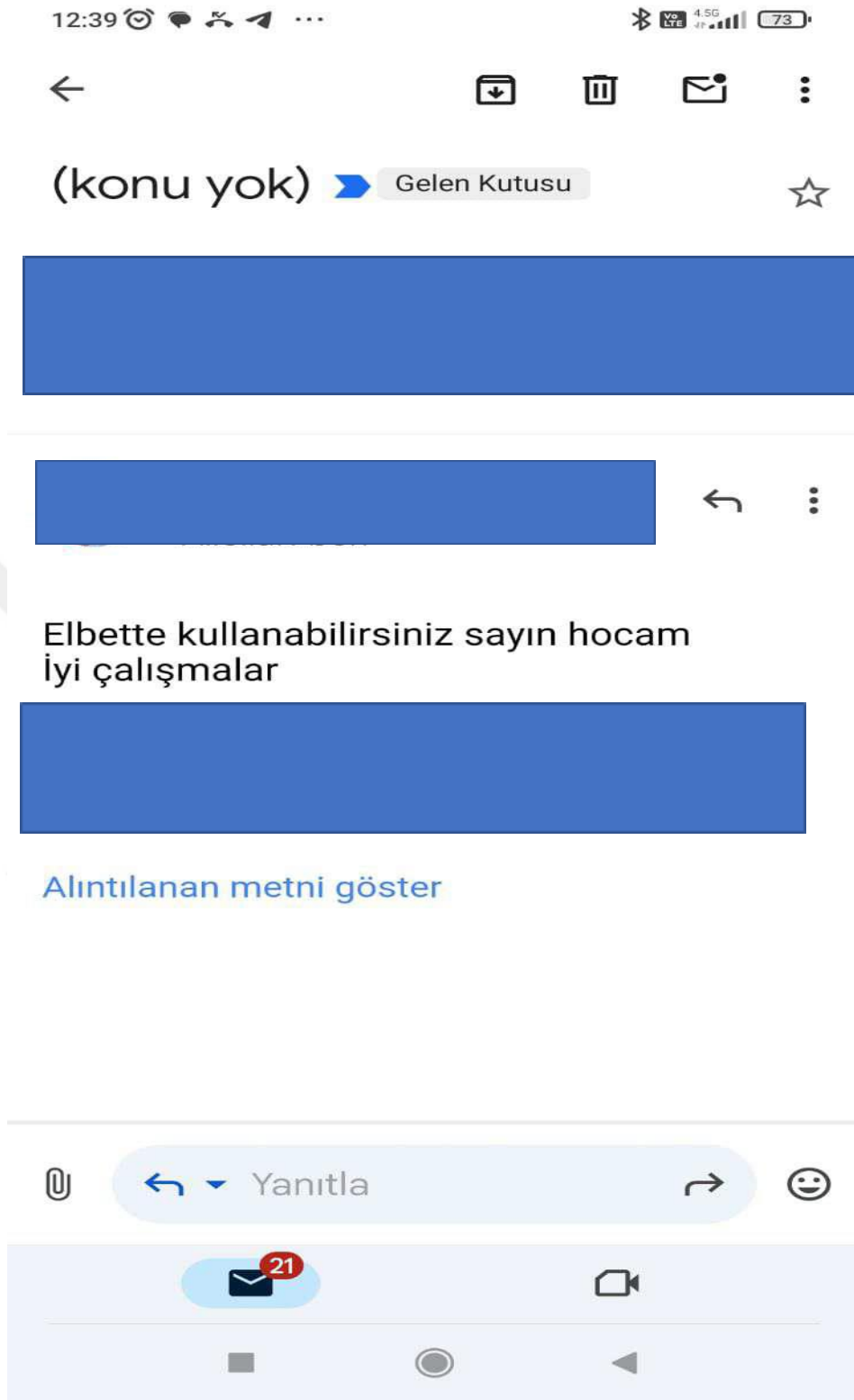
EK-4. Etik Kurul İzni

BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu			
Oturum Tarihi : 27-11-2024		Oturum Sayısı : 18	
Karar Sayısı : 12			
Etik Açısından Uygun			
Çalışma Adı		Güçlendirici Liderlik İle Örgütsel Mutluluk Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	
Araştırmacılar		Yüksek lisans Öğrencisi Sertap ATEŞ (Yürütücü) Doç.Dr. Servet ATİK (Danışman)	
Başkan			
		Prof.Dr. EMİN ÇELEBİ	
Kurul Üyeleri			
Kullanıcı	pınar özbay	Prof.Dr. Yusuf BATAR	
Prof.Dr. Mehmet ÖNAL		Prof.Dr. Bilal ALTAY	

EK-5. Araştırma Uygulama İzinleri







12:39

VoLTE 4.5G 73



(konu yok)



Gelen Kutusu



Merhaba,
İlgili ölçeği çalışmalarınızda
kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

[Alıntılanan metni göster](#)

Yanıtla

