

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI



**ÖĞRETMENLERİN OKUL İKLİMİ ALGILARI VE İŞ
TATMİNİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖĞRETMEN
DUYARLILIĞI VE İŞE ANGAJE OLMANIN ARDIŞIK
ARACILIK ROLÜ**

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ DOKTORA TEZİ

FATİH MEHMET GÜLMEZ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Türkan ARGON

BOLU, MAYIS 2025

KABUL VE ONAY SAYFASI

Fatih Mehmet GÜLMEZ tarafından hazırlanan “**ÖĞRETMENLERİN OKUL İKLİMİ ALGILARI VE İŞ TATMİNİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖĞRETMEN DUYARLILIĞI VE İŞE ANGAJE OLMANIN ARDIŞIK ARACILIK ROLÜ** ” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programında Doktora Tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir. 7/05/2025

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Prof. Dr. Türkan ARGON
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY
Düzce Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. Engin ASLANARGUN
Düzce Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. Bahri AYDIN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzu ve Şablonuna uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
 - Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
 - Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
 - Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
 - Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir
- aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 01.04.2024 tarihli ve 2024/03 toplantısında 2024/97 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....
FATİH MEHMET GÜLMEZ

ÖZET

**ÖĞRETMENLERİN OKUL İKLİMİ ALGILARI VE İŞ TATMİNİ
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖĞRETMEN DUYARLILIĞI VE
İŞE ANGAJE OLMANIN ARDIŞIK ARACILIK ROLÜ
DOKTORA TEZİ
FATİH MEHMET GÜLMEZ
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ DOKTORA PROGRAMI
(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. TÜRKAN ARGON)**

BOLU, MAYIS - 2025

xiv + 371 sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin okul iklimi algıları ile iş tatmini algıları arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olmanın aracılık rollerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada açıklayıcı ilişkisel araştırma modeli benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Bolu il merkezi ve ilçelerindeki kamuya bağlı okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışmakta olan 1019 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği" ile birlikte "Okul İklimi Algısı Ölçeği", "İşe Angaje Olma Ölçeği" ve "İş Tatmini Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, korelasyon analizleri, regresyon analizleri, yapısal eşitlik modellemesi (YEM) ve bootstrapping işlemi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları, okul iklimi algısının öğretmenlerin iş tatmini üzerinde doğrudan anlamlı ve pozitif bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Ayrıca okul iklimi algılarının öğretmen duyarlılığını olumlu yönde yordadığı, öğretmen duyarlılığının da iş tatmini üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğu belirlenmiştir. İşe angaje olmanın, öğretmen duyarlılığı ile iş tatmini arasındaki ilişkide anlamlı bir aracılık rolüne sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca okul ikliminin, işe angaje olma üzerinde de anlamlı ve pozitif etkisi bulunmuştur. Öğretmen duyarlılığının alt boyutlarının (öğrenci odaklı duyarlılık, mesleki duyarlılık, kurumsal duyarlılık ile toplumsal ve çevresel duyarlılık) okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide farklı seviyelerde aracılık ettiği ortaya konmuştur. Araştırmanın hipotezleri kapsamında test edilen modelde, okul ikliminin iş tatminini hem doğrudan hem de öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olmanın ardışık aracılığıyla dolaylı olarak etkilediği tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, okul yöneticileri ve politika yapıcıların okul iklimini geliştirici yöndeki çabalarını artırmalarının, öğretmenlerin işe angaje olmalarını ve duyarlılıklarını destekleyerek iş tatminlerini artıracak vurgulanmaktadır.

Elde edilen bulgulara dayanarak, eğitim kurumlarında öğretmenlerin okul iklimi, öğretmen duyarlılığı, işe angaje olma ve iş tatminlerini artıracak uygulama ve politikaların geliştirilerek hayata geçirilmesi önerilmektedir.

ANAHTAR KELİMELE: Okul iklimi, Öğretmen duyarlılığı, İşe angaje olma, İş tatmini, Ardışık aracılık

ABSTRACT

THE SEQUENTIAL MEDIATING ROLE OF TEACHER SENSITIVITY AND WORK ENGAGEMENT IN THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PERCEPTIONS OF SCHOOL CLIMATE AND JOB SATISFACTION

PHD THESIS

FATİH MEHMET GÜLMEZ

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

(SUPERVISOR: PROF. DR. TÜRKAN ARGON)

BOLU, MAY 2025

xiv + 371 sayfa

This study investigates the mediating roles of teacher sensitivity and work engagement in the relationship between perceived school climate and job satisfaction among teachers. Grounded in organizational climate and motivation theories, the research addresses a critical gap in understanding how affective and cognitive teacher characteristics shape professional outcomes within school contexts.

Employing an explanatory correlational design, the study was conducted with a sample of 1,019 teachers working in public preschools, primary, secondary, and high schools in the central and district areas of Bolu, Türkiye, during the 2023–2024 academic year. Data were collected using the Teacher Sensitivity Scale (developed by the researcher), the School Climate Perception Scale, the Work Engagement Scale, and the Job Satisfaction Scale. The analysis employed descriptive statistics, correlation and regression analyses, structural equation modeling (SEM), and bootstrapping procedures.

The findings indicate that perceived school climate exerts a significant and positive direct influence on job satisfaction. Furthermore, teacher sensitivity partially mediated this relationship, whereas work engagement significantly mediated the link between teacher sensitivity and job satisfaction. The study also revealed that school climate positively predicted work engagement. Importantly, teacher sensitivity and work engagement jointly served as sequential mediators in the relationship between perceived school climate and job satisfaction. Additionally, the sub-dimensions of teacher sensitivity—student-oriented, professional, institutional, and socio-environmental—played distinct mediating roles in this relationship.

These results highlight the critical role of a positive school climate in fostering teacher sensitivity and engagement, ultimately enhancing job satisfaction. Implications for school leadership and policy development are discussed, emphasizing the need for evidence-based strategies to support teacher well-being and strengthen professional commitment.

KEYWORDS: School climate, Teacher sensitivity, Work engagement, Job satisfaction, Sequential mediation

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY SAYFASI	ii
ETİK BEYAN.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
ŞEKİL LİSTESİ.....	ix
TABLO LİSTESİ	x
TEŞEKKÜR	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 İklim ve Okul İklimi	1
1.3 İş tatmini	3
1.4 Duyarlılık Kavramı.....	5
1.4.1 Öğretmen Duyarlılığı.....	8
1.5 İşe Angaje Olma	11
1.6 Eğitim Örgütlerinde Okul İklimi, Öğretmen Duyarlılığı, İşe Angaje Olma ve İş Tatmini İlişkisi.....	14
1.7 Araştırmanın Amacı.....	19
1.7.1 Araştırmanın hipotezleri:	19
1.8 Araştırmanın Önemi	25
1.9 Sınırlılıklar	27
1.10 Sayıltılar.....	27
1.11 Tanımlar.....	27
1.12 Kavramsal Çerçeve	28
1.12.1 Okul İklimi	28
1.12.2 İş Tatmini	63
1.12.3 Öğretmen Duyarlılığı	90
1.12.4 İşe Angaje Olma.....	115
1.12.5 Eğitim Kurumlarında Öğretmenler Bağlamında Okul İklimi, Öğretmen Duyarlılığı, İşe Angaje Olma ve İş Tatmini İlişkisi.....	140
1.1.6 İlgili Araştırmalar	149
2. YÖNTEM.....	161
2.1 Araştırmanın Modeli.....	161
2.2 Evren- Örneklem	161
2.2.1 Yapısal Eşitlik Modellemesinde Kullanılan Çalışma Evreni ve Örneklem	162

2.3 Veri Toplama Araçları	164
2.3.1 Kişisel Bilgiler Formu	164
2.3.2 Okul İklimi Algısı Ölçeği	164
2.3.3 İş Tatmini Ölçeği	169
2.3.4 Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği	174
2.3.5 İşe Angaje Olma Ölçeği	197
2.4 Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi	203
3. BULGULAR	206
3.1 Betimsel İstatistiklere Yönelik Bulgular	206
3.2 Değişkenler Arası İlişkilere Ait Bulgular	207
3.3 Yapısal Eşitlik Modellemesi ve Regresyon Analizlerine İlişkin Varsayımlara Yönelik Bulgular	210
3.3.1 Örneklem büyüklüğünün yeterliliği	210
3.3.2 Veri setinin doğruluğu:	210
3.3.3 Veri setinin kayıp ve uç değerlerden arınık olması	211
3.3.4 Verilerin normal dağılım göstermesi	211
3.3.5 Korelasyonların anlamlılığı	212
3.3.6 Çoklu eş doğrusallık sorununun olmaması	212
3.3.7 Otokorelasyon sorununun olmaması	213
3.4 Değişkenler Arasındaki Doğrudan İlişkilere Yönelik Regresyon Analizine Ait Bulgular	214
3.4.1 Okul İkliminin Öğretmen Duyarlılığına Etkisine Yönelik Bulgular	214
3.4.2 Öğretmen Duyarlılığının İş Tatminine Etkisine Yönelik Bulgular	218
3.4.3 Öğretmen Duyarlılığının İşe Angaje Olmaya Etkisi Üzerine bulgular	222
3.4.4 İşe Angaje Olmanın Öğretmen Duyarlılığına Etkisine Yönelik Bulgular	225
3.4.5 Okul İkliminin İşe Angaje Olma ve İş Tatmini Üzerine Etkisine Yönelik Bulgular	229
3.5. Değişkenler Arasındaki Aracılık Rollerine İlişkin Bulgular	231
3.5.1 Öğretmen Duyarlılığı ile İş Tatmini Arasındaki İlişkide İşe Angaje Olmanın Aracılık Rolüne İlişkin Bulgu	232
3.5.2 Okul İklimi İle İş Tatmini Arasındaki İlişkide Öğretmen Duyarlılığının Aracılık Rolüne İlişkin Bulgu	234
3.5.3 Okul İklimi İle İş Tatmini Arasındaki İlişkide İşe Angaje Olmanın Aracılık Rolüne İlişkin Bulgu	235
3.5.4 İşe Angaje Olma İle İş Tatmini Arasındaki İlişkide Öğretmen Duyarlılığının Aracılık Rolüne İlişkin Bulgu	237
3.5.5 Okul İklimi İle İş Tatmini Arasındaki İlişkide Öğretmen Duyarlılığının Alt Boyutlarının Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular	239
3.6 Geliştirilen Nihai Modeline İlişkin Bulgular	242
3.7 Araştırma Hipotezlerinin Kabul ya da Ret Edilme Durumu	247
4. TARTIŞMA	252

4.1 Ölçme Aracının Geliştirilmesine İlişkin Tartışma.....	252
4.2 Betimsel İstatistik Sonuçlarına İlişkin Tartışma.....	253
4.2.1 Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına Yönelik Tartışma.....	254
4.2.2 Öğretmen Duyarlılığı Algılarına Yönelik Tartışma	263
4.2.3 Öğretmenlerin İşe Angaje Olma Algılarına Yönelik Tartışma	269
4.2.4 Öğretmenlerin İş Tatmini Algılarına Yönelik Tartışma.....	270
4.3 Değişkenler Arasındaki Doğrudan İlişkilere Yönelik Tartışma	272
4.3.1 Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeylerinin Öğretmen Duyarlılığı ve Alt Boyutlarını Yordama Etkisine Yönelik Tartışma	272
4.3.2 Öğretmenlerin Öğretmen Duyarlılığı Algı Düzeylerinin İş Tatmini Düzeylerini Yordama Etkisine Yönelik Tartışma	279
4.3.3 Öğretmen Duyarlılığı Algı Düzeyinin İşe Angaje Olma Düzeylerini Yordama Etkisine Yönelik Tartışma	286
4.3.4 Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeylerinin İşe Angaje Olma Düzeylerini Yordama Etkisine Yönelik Tartışma	294
4.3.5 Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeylerinin İş Tatmini Düzeylerini Yordama Etkisine Yönelik Tartışma	296
4.3.6 Öğretmenlerin İşe Angaje Olma Algı Düzeylerinin İş Tatmini Düzeylerini Yordama Etkisine Yönelik Tartışma	298
4.4 Değişkenler Arasındaki Aracılık Rollerine İlişkin Tartışma.....	299
4.4.1 Öğretmen Duyarlılığı ile İş Tatmini Arasındaki İlişkide İşe Angaje Olmanın Etkisine Yönelik Tartışma	299
4.4.2 Okul İklimi ile İş Tatmini Arasındaki İlişkide Öğretmen Duyarlılığının Etkisine Yönelik Tartışma	302
4.4.3 Okul İklimi ile İş Tatmini Arasındaki İlişkide İşe Angaje Olmanın Etkisine Yönelik Tartışma	303
4.4.4 İşe Angaje Olma ile İş Tatmini Arasındaki İlişkide Öğretmen Duyarlılığı Etkisine Yönelik Tartışma	305
4.4.5 Okul İklimi ile İş Tatmini Arasındaki İlişkide Öğretmen Duyarlılığı Alt Boyutlarının Etkisine Yönelik Tartışma	307
4.5 Geliştirilen Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Tartışma.....	308
5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	314
5.1 Sonuçlar.....	314
5.1.1 Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğinin Geliştirilmesine İlişkin Sonuçlar ..	314
5.1.2 Geliştirilen Yapısal Modele İlişkin Sonuçlar	314
5.2 Öneriler.....	316
5.2.1 Ölçme Aracının Geliştirilmesine İlişkin Öneriler.....	316
5.2.2 Geliştirilen Yapısal Modele İlişkin Öneriler	317
KAYNAKLAR	322
EKLER.....	365

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. 1 Okul İklimi ile İlişkili Değişkenlere Ait İlişki Ağı.....	53
Şekil 2. 1. İş Tatmini Ölçeğine Ait Yamaç- Birikinti Grafiği.....	171
Şekil 2. 2. İş Tatmini Ölçeğinin DFA Sonucuna Ait Path Diyagramı.....	172
Şekil 2. 3. Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğine Ait Yamaç Grafiği	188
Şekil 2. 4. Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğinin DFA Sonucuna Ait Path Diyagramı	195
Şekil 2. 5. İşe Angaje Olma Ölçeği'ne ait yamaç- birikinti grafiği	200
Şekil 2. 6. İşe Angaje Olma Ölçeğinin DFA Sonucuna Ait Path Diyagramı ..	201
Şekil 3.1. Öğretmen Duyarlılığı ile İş Tatmini Arasındaki İlişkide İşe Angaje Olmanın Aracılık Rolüne İlişkin Model	232
Şekil 3.2. Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının aracılık rolüne ilişkin model.....	234
Şekil 3.3. Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın aracılık rolüne ilişkin model.....	236
Şekil 3.4. İşe Angaje Olma İle İş Tatmini Arasındaki İlişkide Öğretmen Duyarlılığının Aracılık Rolüne İlişkin Model	238
Şekil 3.5. Okul İklimi ile İş Tatmini Arasındaki İlişkide Öğretmen Duyarlılığının Alt Boyutlarının Aracılık Rolüne İlişkin Model	240
Şekil 3.6. Geliştirilen ve test edilen yapısal eşitlik modeli.....	243

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1.1. Okul İklimi ile İlişkili Değişkenler	51
Tablo 2. 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri	162
Tablo 2. 2. Okul İklimi Ölçeği DFA Madde Analizi Sonuçları	167
Tablo 2. 3. DFA Uyum İyiiliği Sınırlılıkları	167
Tablo 2. 4. Okul İklimi Ölçeği Uyum Kriterleri Bulguları	168
Tablo 2. 5. Okul İklimi Ölçeğine Ait Güvenirlik Analizi	168
Tablo 2. 6. AFA Örnekleminin demografik bilgileri	169
Tablo 2. 7. İş Tatmini Ölçeğinin KMO ve Barlett Küresellik Testleri Sonuçları	170
Tablo 2. 8. İş Tatmini Ölçeğinin Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Düzeyleri	170
Tablo 2. 9. İş Tatmini Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri ve Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	171
Tablo 2. 10. İş Tatmini Ölçeği DFA madde analizi sonuçları	173
Tablo 2. 11. İş Tatmini Ölçeği Uyum Kriterleri Bulguları	173
Tablo 2. 12. İş Tatmini Ait Güvenirlik Analizi ve AVE Değeri	173
Tablo 2. 13. Odak Grup Katılımcılarına Ait Bilgiler	176
Tablo 2. 14. Öğretmen Duyarlılığına İlişkin Anahtar Kelimeler	176
Tablo 2. 15. Gerekli görülen en küçük Kapsam Geçerlilik Oranları (KGO)	179
Tablo 2. 16. Öğretmen duyarlılığı ölçeği aday maddelerin kapsam geçerlilik oranları	180
Tablo 2. 17. Kapsam geçerliliğine yönelik uzman önerisi sonrası kalan maddeler ve uzman önerilerine göre gerçekleştirilen düzenlemeler.....	183
Tablo 2. 18. AFA Örnekleminin Demografik Bilgileri.....	186
Tablo 2. 19. Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği'ne Ait KMO ve Barlett Analizi Sonucu	186
Tablo 2. 20. Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğinin öz değerleri ve açıkladıkları varyans düzeyleri	187
Tablo 2. 21. Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği Maddelerine Ait Faktör Yük Değerleri	189
Tablo 2. 22. Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Faktörler ve Alt Faktörlere Göre Yük Alan Maddeler.....	190
Tablo 2. 23. Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği İçin AFA Veri Setinin Güvenirlik Analizi	190
Tablo 2. 24. Maddelerin ayırt ediciliğinin %27'lik alt ve üst gruplara göre test edilmesi ve madde toplam korelasyon katsayıları.....	191
Tablo 2. 25. DFA Örneklem Gurubunun Demografik Özellikleri	193
Tablo 2. 26. Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği İçin DFA Veri Setinin Güvenirlik Analizi	193
Tablo 2. 27. Ölçeğe Ait Standardize Edilmiş Beta Katsayıları, R ² , Hata ve T Değerleri.....	195
Tablo 2. 28. DFA Uyum İyiiliği Sınırlılıkları	196
Tablo 2. 29. Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği Uyum Kriterleri Bulguları.....	196
Tablo 2. 30. AFA Örnekleminin demografik bilgileri	198

Tablo 2. 31. İşe Angaje Olma Ölçeğinin KMO ve Barlett Küresellik Testleri sonuçları	199
Tablo 2. 32. İşe Angaje Olma Ölçeği'nin Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Düzeyleri	199
Tablo 2. 33. İşe Angaje Olma Ölçeğinin faktör yükleri ve Güvenirlilik Analizi Sonuçları.....	200
Tablo 2. 34. İşe Angaje Olma Ölçeği DFA Madde Analizi Sonuçları.....	202
Tablo 2. 35. İşe Angaje Olma Ölçeği Uyum Kriterleri Bulguları	202
Tablo 2. 36. İşe Angaje Olma Ölçeğine Ait Güvenirlilik Analizi ve AVE Değeri	203
Tablo 2. 37. Ölçeklerden elde edilen aritmetik ortalamaların yorumlanmasında puan aralıklarının karşılık geldiği ifadeler	204
Tablo 2. 38. Ölçekler ve Alt Boyutları İçin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	205
Tablo 3. 1. Ölçek Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	206
Tablo 3. 2. Değişkenlere İlişkin Korelasyon Analizi Katsayıları.....	208
Tablo 3. 3. Ölçekler ve Alt Boyutları İçin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri ..	211
Tablo 3.4. Ölçeklere Ait Çoklu Eş Doğrusallık Testi	212
Tablo 3.5. İçin Durbin- Watson Testi Sonuçları	213
Tablo 3. 6. Okul İkliminin Öğretmen Duyarlılığına Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları.....	214
Tablo 3. 7. Okul İkliminin Öğretmen Duyarlılığına Etkisine Yönelik Hipotezlere Ait Sonuçlar.....	216
Tablo 3.8. Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği ve Alt Boyutlarının İş Tatminine Etkisini Belirten Basit Doğrusal Regresyon Sonucu	218
Tablo 3.9. Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği ve Alt Boyutlarının İş Tatmini Üzerindeki Yordama Durumlarına İlişkin Hipotezler	219
Tablo 3.10. Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği ve Alt Boyutlarının İş Tatmini Üzerindeki Yordama Durumlarına İlişkin Hipotezler	223
Tablo 3.11. İşe Angaje Olmanın Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği ve Alt Boyutlarına Etkisini Belirten Basit Doğrusal Regresyon Sonucu.....	226
Tablo 3. 12. İşe Angaje Olmanın Öğretmen Duyarlılığına Yönelik Etkisine İlişkin Hipotez Sonuçları	227
Tablo 3. 13. Okul İklimi, İşe Angaje Olma, ve İş Tatmini Arasındaki Yordayıcılık Etkisini Belirten Basit Doğrusal Regresyon Sonucu.....	229
Tablo 3.14. Değişkenler Arasındaki Yordayıcılık Etkisini Belirten Basit Doğrusal Regresyon Sonucu.....	230
Tablo 3. 15 Öğretmen Duyarlılığı ile İş Tatmini Arasındaki İlişkide İşe Angaje Olmanın Aracılık Rolüne İlişkin YEM sonuçları	233
Tablo 3. 16 Okul İklimi ile İş Tatmini Arasındaki İlişkide Öğretmen Duyarlılığının Aracılık Etkisine İlişkin YEM Analizi Sonuçları	235
Tablo 3. 17 Okul İklimi ile İş Tatmini Arasındaki İlişkide İşe Angaje Olmanın Aracılık Rolüne İlişkin YEM Analiz Sonuçları	236
Tablo 3. 18 İşe Angaje Olma İle İş Tatmini Arasındaki İlişkide Öğretmen Duyarlılığının Aracılık Rolüne İlişkin YEM Sonuçları	238
Tablo 3.19. Okul İklimi ile İş Tatmini Arasındaki İlişkide Öğretmen Duyarlılığının Alt Boyutlarının Çoklu Aracılık Rolüne İlişkin Model Analiz Sonuçları	240
Tablo 3. 20. Yapısal Eşitlik Modelindeki Doğrudan Etkilerin Analiz Sonuçları	244

Tablo 3. 21. Yapısal eşitlik modellemesine ilişkin dolaylı etkilerin analiz sonuçları	245
Tablo 3.22. Araştırma hipotezlerinin kabul ya da reddedilme durumuna ilişkin sonuçlar	247



KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi.
AGFI	: Adjusted Goodness of Fit Index / Düzeltilmiş Uyum İndeksi.
CFI	: Comparative Fit Index / Karşılaştırmalı Uyum İndeksi.
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi.
GFI	: Goodness of Fit Statistic / İyi Uyum İndeksi.
GLM	: Genelleştirilmiş Doğrusal Model
KMO	: Kaiser-Meyer-Olin Katsayısı.
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NFI	: Normed Fit Index / Normlaştırılmış Uyum İndeksi.
NNFI	: Non-Normed Fit Index / Normlaştırılmamış Uyum İndeksi.
NSCC	: National School Climate Center / Amerikan Ulusal Okul İklimi Merkezi
ÖDÖ	: Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği
RFI	: Relative Fit Index / Göreli Uyum İndeksi.
RMR	: Root Mean Square Residual / Ortalama Hataların Karekökü.
RMSEA	: Root Mean Square Error of Approximation / Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü.
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences / Sosyal Bilimler İçin İstatistikî Paket Programı.
SRMR	: Standardized Root Mean Square Residual / Standardize Edilmiş Ortalama Hataların Karekökü.
TALIS	: Teaching and Learning International Survey / Uluslararası Öğrenme ve Araştırma Anketi.
TBA	: Temel Bileşenler Analizi
TDK	: Türk Dil Kurumu
YEM	: Yapısal Eşitlik Modellemesi

TEŞEKKÜR

Doktora sürecim boyunca ve bu tezin hazırlanmasında katkılarını ve desteklerini esirgemeyen pek çok kıymetli kişiye teşekkürü bir borç bilirim.

Başta, bilgi, deneyim ve rehberliğiyle akademik yolculuğuma yön veren; sabrı, özverisi ve her aşamadaki desteğiyle varlığını hep yanımda hissettiren değerli tez danışmanım Prof. Dr. Türkan ARGON'a en içten şükranlarımı sunarım. Kendisinden yalnızca akademik anlamda değil, bilimsel etik ve çalışma disiplini açısından da çok şey öğrendim.

Tez izleme komitesi üyeleri Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN ve Prof. Dr. Süleyman GÖKSOY'a, tez savunması jürisinde yer alan Prof. Dr. Engin ASLANARGUN ve Prof. Dr. Bahri AYDIN hocalarıma yapıcı eleştirileri, yol gösterici görüşleri ve katkıları için içtenlikle teşekkür ederim.

Bu süreçte akademik ve kişisel anlamda yanımda olan, kıymetli görüşleri ve moral desteğiyle katkı sunan değerli dostum Dr. Azmi ÇAĞLAR'a teşekkürü borç bilirim.

Eğitim hayatımın her aşamasında sonsuz özveriyle yanımda olan, bu süreçte de manevi desteklerini benimle paylaşan sevgili annem, babam ve kız kardeşlerime,

Bir eş olmanın ötesinde, hayat yolculuğumun her adımında yanımda olan; sabrı, anlayışı ve her mecradaki sınırsız desteğiyle bana güç veren can yoldaşım Hasibe GÜLMEZ'e,

Ve birlikte geçireceğimiz oyun saatlerinden fedakârlık eden, varlığıyla hayatıma neşe katan sevgili oğlum Muhammed Akif'e en derin teşekkürlerimi sunarım. Onların desteği olmasaydı, bu süreci tamamlamak mümkün olmazdı.

Son olarak, bu yolculuk boyunca tanıdığım ve bana ilham veren tüm dostlarıma şükranlarımı sunarım.

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Okullar, canlı ve cansız birçok unsurun bir arada olduğu, karmaşık yapılarıyla farklı bağlamlarda farklı amaçlara hizmet eden duyarlı sosyal örgütler arasında yer alır. Okullar sahip oldukları duyarlılıkları nedeniyle; küresel ve yerel, kitlesel ve bireysel, fiziksel ve tutumsal düzeyde gerçekleşen tüm olgu ve durumlardan doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenmektedir. Bu bağlamda ülkeler için nitelikli insan yetiştirilmesi amacıyla eğitim öğretim hizmetlerinin yerine getirildiği yerler olan okulların (Aslanargun, 2011), hem örgütsel düzeyde amaçlarının gerçekleştirebilmesinde hem de paydaşları için bireysel düzeyde istendik sonuçlar elde edilmesinde pek çok kişi ve değişkenin rol oynadığı söylenebilir.

Bu çalışmada, ifade edilen kişilerden öğretmenlere odaklanılırken öğretmenlerin okul iklimi, öğretmen duyarlılığı, işe angaje olma ve iş tatmini algılarını ortaya çıkarmak ve ifade edilen değişkenler arasındaki olası ilişkiye istinaden bir modelin test edilmesi amaçlanmaktadır.

1.2 İklim ve Okul İklimi

İklim kavramı, örgüt içerisinde şekillenen, her zaman görülmeyen değerler ve kurallar bütünü ile ilişkilidir (Doğan, 2011). Başlangıçta alanyazında grubun sosyal atmosferi olarak ele alınan iklim kavramı (Yüner, 2018) üzerine gerçekleştirilen ilk araştırmalar, 1930'lu yıllarda Hawtorne çalışmalarının öncülüğünü yaptığı insan ilişkileri yaklaşımına dayanmaktadır. 1960'lı yıllara gelindiğinde örgüt ikliminin, motivasyon ve davranışlar üzerindeki etkisi açıklanmış ve örgüt iklimine ilişkin kapsamlı bir çerçeve oluşturulmuştur (İhtiyaroğlu, 2014). Örgüt açısından iklim, bir örgütü diğer örgütlerden ayıran, nispeten sürekliliği olan ve örgüt mensuplarının davranışlarını etkileyen özellikler olarak nitelendirilmiştir (Forehand ve Gilmer, 1964).

Örgüt iklimine yönelik tanımlamalar incelendiğinde; Balcı'nın (2001) işgörenlerin iş ortamındaki durum ya da olaylara karşı ortaya koydukları ortak tepki, işgörenlerin davranışları üzerinde etkisi olan örgüt koşulları; İhtiyaroğlu'nun (2014) çalışanların algılarına bağlı olarak onların tutum ve davranışları üzerinde etkili olan, yine çalışanların örgütün kimliğiyle kimliklenmelerine katkı sunan ve

örgütte egemen olan özellikler olarak tanımladığı görülmektedir. Örgütün çevresel ve psikolojik özelliklerini içermekle birlikte örgütteki uygulamaların çalışanlar tarafından algılanma durumu olan örgüt iklimi (Akhan- Çağırtekin, 2022) kavramını, Bursalıoğlu (2018) hava olarak kavramlaştırmayı tercih etmiş ve örgütü oluşturan dört boyuttan biri olarak ele almıştır. Örgüt ikliminin çalışanların örgütün amaçlarına uygun değer oluşturmalarında etkisine dikkat çeken Dilbaz- Sayın (2017), bu sayede örgütün yapı ve amaçlarıyla uyumlu davranışlar sergilendiğini belirtmektedir. Yüner (2018), birey ve örgüt iklimi arasındaki karşılıklı etkileşime dikkat çekerek, örgüt ikliminin birey davranışları üzerinde etkili olduğunu; aynı zamanda örgütsel geri bildirimler sonucu oluşan ortak algıların da bu iklimi şekillendirdiğini belirtmiştir. Buna paralel olarak, Ertekin (1978) ise örgüt iklimini belirleyen üç ana unsur olarak çalışanın bireysel özelliklerini, örgütün kendine has niteliklerini ve örgütün faaliyet gösterdiği çevrenin özelliklerini öne sürmektedir.

İklim kavramı okul örgütleri için ele alındığında özelde okul iklimi kavramına ulaşılmaktadır. Genel iklim tanımlamaları doğrultusunda okul iklimi, bir okulu diğerlerinden ayıran ve nispeten sürekli olan, paydaşlarının davranışları üzerinde etkiye sahip iç özellikler bütünüdür (Hoy ve Miskel, 2020; Çevik, 2022). Okul iklimi okulda bulunan öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve diğer bireylerce hissedilerek, bunlar arasındaki etkileşimin niteliği ve kalitesini ifade etmektedir. Okuldaki normlar, amaçlar, değerler, kişilerarası ilişkiler, örgütsel yapı ile öğrenme ve öğretme uygulamalarının birlikteliğinden oluşan okul iklimi, bir “atmosfer” durumunda olup okul paydaşlarının kendilerini fiziksel, sosyal ve duygusal olarak güvende hissetmelerinde etkilidir (Kubilay, 2020). Zira olumlu bir okul iklimine sahip okullarda öğrenmeye açık, samimi ve saydam ilişki ağının yanı sıra kişilerarası sağlıklı bir iletişim süreci işlemektedir (Dilbaz Sayın, 2017). Okul iklimi, okulu saran hâkim bir hava durumunda olması nedeniyle ilk girişten itibaren hissedilebilmektedir (Dewitt ve Slade, 2014). Bu doğrultuda bir okulda öğrenci, öğretmen ve yer alan diğer bireylerin jest, mimik, vücut dili, ortamda hissedilen koku, birimlerin temizlik ve görünümleri, kişilerin telaş ya da sakinlikleri gibi pek çok unsur okul iklimine ilişkin güçlü mesajlar verebilmektedir.

Okul iklimine yönelik bilimsel araştırmaların kökenleri, örgüt iklimi çalışmalarını da aşarak 1908’de Perry’nin yaptığı araştırmalara dayanmaktadır (Kubilay, 2020). Bir asırlık bir bilimsel araştırma geçmişe rağmen, okul iklimi

kavramı, sahip olduğu kritik önem nedeniyle hem küresel ölçekte hem de Türkiye’de yoğun biçimde araştırılan bir konu olarak varlığını sürdürmektedir.

Gerçekleştirilen araştırmalarda okul ikliminin; motivasyon, iş tatmini (Milton, 1981); sürekli akademik ve sosyal gelişim (Howard, Howell ve Brainard, 1987); örgütsel vatandaşlık (Samancı, 2006); örgüt etkililiği (Karadağ, Baloglu, Korkmaz ve Çalışkan, 2008); öğretmen performansı, öğrenci başarısı, paydaşlar arası ilişkiler (Doğan, 2011); adanmışlık, iş stresi, iletişim, güçlendirme, tükenmişlik (İhtiyaroğlu, 2014); saygı, güven (Dilbaz Sayın, 2017); yenilikçi okul (Bodur ve Argon, 2019); formal ve informal örgüt, katılanların kişilik yapıları, örgütsel liderlik (Çevik, 2022) ve örgütsel bağlılık (Akhan- Çağırtekin, 2022) gibi okula ve paydaşlarına ait hemen hemen bütün olgu ve durumlarla ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Bu bağlamda okul ikliminin okula ilişkin “amiral gemi” konumunda bir değişken niteliğinde olduğu söylenebilir.

Okula ilişkin hemen hemen tüm kişi, olgu, olay ve durumdan etkilenen ve bunlar üzerinde olumlu ya da olumsuz etkisi bulunan okul iklimi kavramı, bu çalışmada yer verilen diğer değişkenler üzerinde etkisi bulunması öngörülen, eksojen bir değişken olarak ayrıca ele alınmıştır.

1.3 İş tatmini

İnsanlar tarihin her döneminde bir iş ve çalışmaya ihtiyaç duymuş, dönemin gereklilikleri kapsamında bu işleri başarılı bir şekilde yerine getirmeye çalışmışlardır (Demirtaş ve Çağan, 2021) Yapılan işler insanların doyumlarını sağlamada önemli birer araç konumundayken işlerden duyulan tatmin de işin sürdürülmesi açısından önemlidir. Çalışanların iş koşullarını değerlendirmeleri sonunda duydukları memnuniyete ilişkin bir kavram olan iş tatmininin akademik olarak kavramsallaştırılması 1920’li yıllara dayanmakta, ancak kavramın asıl öneminin 1930-1940 arası dönemde anlaşıldığı görülmektedir (Yıldırım, 2007).

Kişinin işine yönelik değerlendirmeleri neticesinde hissettiği olumlu duygulanım durumu olan iş tatmini (Locke, 1976), çalışanın işinden hoşlanma derecesi olup, belirli bir deneyim süreci sonucunda ulaştığı ve içinde birçok etki ve değerlendirme barındıran, işine yönelik beklenti, değer ve normlarının karşılık bulmasıyla gerçekleşen olumlu duygulardan oluşmaktadır (Spector, 1997, akt: Evkaya, 2019). Karaca ve Balcı (2011) iş tatminini bireyin çalışma ortamına karşı reaksiyonu şeklinde tanımlamışlardır. İş tatminini psikolojik sözleşme ile

ilişkilendiren Bayramlık, Bayık ve Güney (2015), çalışan ve örgüt arasında vermeyi taahhüt edilen karşılıkların yerine getirilmesinin, çalışanda iş tatminine neden olacağını belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi bireyin işinden aldığı mutluluk ve hazzın bir göstergesi olan iş tatmini, çalışanın işini ve iş ilişkilerini değerlendirmesi sonucu ortaya çıkan, istendik bir duygusal durumdur (Çağlıyan, 2017). Türkçe alanyazında iş tatmini ile aynı anlamda iş doyumu kavramının da sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Çapan, 2022).

Bireyler, zamanlarının önemli bir bölümünü işlerinde geçirdiklerinden genel bir psikolojik iyi oluş haline ve yaşam doyumuna ulaşmaları için işlerinde de tatmin yaşamaları gerekmektedir (Çevik ve Korkmaz, 2014). Bu bağlamda bireylerin iş tatminleri için gerekli olan unsurların anlaşılması önemlidir. Herzberg (1976) tarafından geliştirilen Motivasyon- Hijyen Kuramı “insanların işlerinden ne istediklerini” ortaya koymayı amaçlamaktadır. Kuramda, kişinin işine ilişkin ihtiyaçları motivasyon faktörleri ve hijyen faktörleri olarak iki başlık altında ele alınmıştır. Motivasyon faktörleri kişinin tanınma, yeterliliklerini kullanma, başarı ve sorumluluk deneyimleriyle ilişkilidir. Kuram, işe ait maaş, iş güvenliği, çalışma koşulları, denetim gibi bazı unsurların yokluğunun, doyumsuzluğa neden olurken varlıklarının çalışan üzerinde motivasyon sağlamadığını ortaya koymuş ve bu unsurları hijyen faktörleri olarak isimlendirmiştir (Göksoy, 2017; Hoy ve Miskel, 2020). Kuram motivasyon ve hijyen faktörleri ile çalışanların iş tatminleri arasındaki ilişkiyi geniş bir bağlamda ele almaktadır. Buna göre çalışanların hijyen ihtiyacının sağlanması iş tatminsizliğinden korurken, motivasyon ihtiyaçlarının sağlanması iş tatminini sağlamaktadır (Demir, 2021).

İş tatmini öğretmenler için düşünüldüğünde, bir öğretmenin makul bir süre zarfını kapsayan bir süreçte okulun fiziksel imkanları, öğrencileri, diğer öğretmenler, yöneticileri, elde ettiği ücret, eğitim sürecinin çıktıları, işin anlamlılığı ve takdir edilme gibi değişkenleri bütüncül bir şekilde değerlendirip sonunda vardığı olumlu duygulanım durumudur. Evkaya'ya (2019) göre öğretmenlerin iş tatminleri, işlerindeki memnuniyet derecesidir. Öğretmenler için iş tatmini, öğrencileri eğitmek, öğrencilerin başarısını artırmak ve öğrencilerin hayatlarında bir fark yaratmak gibi amaçlarını gerçekleştirmeleri ile ilişkilidir. Öğretmenlerin iş tatminini etkileyen faktörler arasında; öğrencilerle olan ilişkileri, yöneticilerle olan ilişkileri, çalışma koşulları, ücret ve kariyer fırsatları yer almaktadır (Raslan ve Göçen, 2021).

Öğretmenler için oldukça önemli bir durum olan iş tatmini öğretmenlerin işlerinde mutlu ve motive olmalarına yardımcı olur. Mutlu öğretmenler daha yüksek bir performans sergilerler ve öğrencilerine daha iyi hizmet verirler (Şahin, 2013). Eğitim öğretim süreçleri sonucunda ortaya çıkan iş tatmini öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerini, işlerinde kontrol sahibi olmalarını ve süreçlere katılımlarını artırmalarını sağlar. Bu da, öğretmenlerin yaratıcılık ve verimliliklerini artırır (Öcal, 2011). Ayrıca, iş tatmini düzeyi yüksek olan öğretmenler, okuldaki işbirliği ve iletişim düzeyini arttırarak, eğitim öğretim ortamlarının daha olumlu ve uyumlu olmasına katkıda bulunacaklardır (Çıpa ve ark., 2021).

Öğrenciler, iş tatminine sahip öğretmenlerinin, kendileriyle ilgili duyarlılık, tutku ve enerjilerini hissedecekler, bu durum, öğrencilerin öğrenme sürecindeki huzur ve güvenliği de etkileyecektir. İş tatmini düzeyi yüksek olan öğretmenler, öğrencilerine daha fazla dikkat ve ilgi gösterirler, onların kendilerini güvende ve rahat hissetmelerine yardımcı olurlar. Bu durum ise öğrencilerin öğrenme sürecinde daha olumlu bir deneyim yaşamasına ve daha yüksek başarı seviyelerine ulaşmasına katkıda bulunacaktır. İş tatmini düşük öğretmenler ise daha az motivasyona sahip olup, daha düşük performans sergileyeceklerdir. Düşük iş tatmini beraberinde yabancılaşma, sinizm hatta işten ayrılma gibi olumsuz durumların ortaya çıkmasına neden olacaktır (Turan ve Parsak, 2011). Böylelikle okulun öğrenciler üzerindeki fonksiyonları sekteye uğrayacak ve amaçları istendik ölçüde yerine gelemeyecektir.

1.4 Duyarlılık Kavramı

Duyarlılık kelimesi beraberinde kullanıldığı olgu, olay ya da duruma karşı farkındalık gösterilmesi, dikkat edilmesi ve uygun şekilde davranış gösterilmesi anlamı vermektedir. TDK (2022), duyarlılık kavramını “*duyarlı olma durumu, duygunluk, duyarlık, hassaslık*” şeklinde tanımlamaktadır. Öğrenilebilen duyuşsal bir özellik olan duyarlılık (Uygun, Şahin ve Okur, 2010), bireyin bir duruma ya da nesneye odaklanma kapasitesini ortaya koyan bir algı mekanizmasıdır ve bireyin bulunduğu durumu anlamasını ve ne yapması gerektiğini fark etmesini sağlayan bir radara benzetilmektedir (Weissman, 2012; akt. Polat, 2021). Eren’e (1993) göre duyarlılık, bireyin çevresini etkileme ve çevresinden etkilenme konusundaki hassasiyeti olarak değerlendirilmekte; duygu, düşünce ve davranış düzeyinde

şekillenen farkındalık, algı ve tepkileri kapsayan bir olgudur (Gülen-Canlı ve Tepeli, 2022). Bu doğrultuda duyarlı insanlar, diğer insanların duygularına, ihtiyaçlarına ve isteklerine saygı gösterirler ve onlara yardım etmek için ellerinden geleni yaparlar.

Türkçe literatür incelendiğinde, duyarlılığın birçok sosyal bilim alanında farklı bağlamlarda kavramsallaştırıldığı görülmektedir. Örneğin Tanrıkulu ve arkadaşları (2013) duyarlılığı, bireyin kaygı verici bir uyarıya başa çıkmak için kullandığı çözümlerden biri olarak tanımlamaktadır. Sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde bir *değer* olarak ele alınan duyarlılık (MEB, 2005), bireyin, dünya ve içerisinde yaşadığı olaylara karşı hassas ilişki kurması ve bunların sorumluluklarını üstlenmesi anlamını taşımaktadır. Keleş (2022), duyarlılığın, tarihsel miras, doğal çevre ve kültürel miras olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu belirtmiştir.

Sosyolojik bir kavram olarak kültürel duyarlılık, kültürlerarası farklılıkları anlama, takdir etme ve bunlara karşı olumlu bir tutuma sahip olmayı kapsamaktadır (Asıcı ve Akyavuz, 2021). Kavramın eğitim bağlamında düşünülmesiyle kültürel değerlere duyarlı eğitim ya da çok kültürlü eğitime duyarlılık kavramları ortaya çıkmıştır. Çokkültürlü eğitime duyarlılık, öğrencilerin sahip oldukları farklılıkları eğitim sistemine dahil ederek, öğrencileri yetiştirmeyi amaçlayan bir anlayış olarak ifade edilmektedir (Kocakaya ve Kotluk, 2018). Öğrenciler arası kültürel farklılıkların bulunduğu ortamlarda öğretmenlerin duyarlılıkları, eşit ve adil bir eğitim ortamı sağlamada, verimliliği artırmada ve çatışmaların önüne geçilmesinde büyük önem taşımaktadır (Rengi ve Polat, 2014). Sosyoloji alanında yer alan duyarlılık kavramı ise toplumsal duyarlılıktır. Toplumsal duyarlılık, bireyin yaşadığı toplumdaki toplumsal değer, kurallar ve başkalarının haklarına karşı hassasiyet gösterip, toplumsal sorunların çözüne katkı sunmaya çalışmasıdır (Findıkçı, 1995).

Duyarlılıkla ilgili kavramsallaştırmaların yer aldığı bir başka alan da psikolojidir. Psikoloji alanında kavramsallaştırılan duyarlılık, bir başkasının acısına tanıklık durumunda acı çeken kişiye yardım etme dürtüsü oluşturan bir duygu olarak tanımlanmıştır (Goetz ve ark., 2010). Duyarlılığın kişinin kendisine yönelmesiyle öz-duyarlılık kavramı ortaya çıkmaktadır. Öz-duyarlılık, bireyin kendi duygularını açık olarak, yaşayabileceği olumsuzlukları doğal görüp, anlayışla yaklaşmasıdır (Akin ve ark., 2007). Her iki duyarlılık türü yüksek bireyler, sağlıklı

bir ruh haline sahip olup diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurabilmektedir (Tari, 2019). Psikoloji alanında İngilizce köken itibariyle “compassion” kavramının Türkçeye duyarlılık, anlayış, merhamet gibi kavramlar olarak çevrildiği görülmektedir (İkis, 2020). Görüldüğü gibi psikoloji alanında kavramsallaştırılan duyarlılıkta, kişinin kendisinin ya da başkalarının çektiği acılara odaklandığı görülmektedir. Bireyin sosyal kaçınma davranışı göstermesine neden olabilen bir durum olan kişilerarası duyarlılık ise bireylerin sosyal ilişkilerinde kendisine karşı kötü davranılabileceğine inanarak, değersizlik ve yetersizlik duygusu hissetmeleri olarak tanımlanmaktadır (Doğan ve Sapmaz, 2012).

Kişilerin mesleklerine ilişkin üstleneceği rolün farkında olması ve mesleğin statüsüne yönelik algıları da mesleki duyarlılık kavramını ortaya çıkarmaktadır (Ertuğrul, 2020). Altınkurt ve Yılmaz (2014), öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin alt boyutu olarak mesleki duyarlılık kavramına yer vermişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin mesleki duyarlılığının yüksek olmasının; öğretmenlerin gereksinimlerinin farkında olmaları, yeni fikir ve değişime açıklıkları, meslektaşlarıyla iletişim ve iş birliği, mesleki etik ilkelere duyarlılık, işini en iyi biçimde yapma gayreti ve davranışlarıyla öğrencilere rol model olma gibi okul ve öğretmen için olumlu davranışsal çıktılara neden olacağını belirtmişlerdir.

Bir diğer kavram olan etik duyarlılık, insanların eylemlerinin sonuçlarını anlama ve bu eylemlerin diğer insanlar üzerindeki etkilerini göz önünde bulundurma yeteneğine sahip olma becerisini içerir (Narvanez, 2001). Dolayısıyla etik duyarlılık, bir kişinin doğru ve yanlış arasındaki ayrımı yapma becerisi ile toplumsal değerler, etik kurallar, adalet ve dürüstlük gibi kavramları benimseme yeteneğini de içermektedir.

İfade edilen duyarlılık kavramları dışında sosyal bilimlerde; politik duyarlılık, manevi duyarlılık, reddedebilme duyarlılığı, siber zorbalık duyarlılığı ve toplumsal cinsiyet duyarlılığı gibi kavramlar da yer almaktadır. Politik duyarlılık, bir toplumsal grubun politikalara yönelik bilgi ve ilgisi (Karatepe ve Yıldırım, 2020); manevi duyarlılık, manevi konulara yönelik farkındalık (Elban ve Arslan, 2022); reddedebilme duyarlılığı, kişinin reddedilme korkusu nedeniyle sosyal ilişkilerinde takındığı tutum ve tavırlar (Özen, Sümer ve Demir 2011); siber zorbalık duyarlılığı, sanal ortamda ortaya çıkan siber zorbalığa karşı farkındalık (Uysal, Duman, Yazıcı ve Şahin, 2014); toplumsal cinsiyet duyarlılığı ise toplumsal

ve kültürel olarak inşa edilmiş cinsiyetler arası farklılıklara karşı farkındalık (Özügürlü, 2017) bağlamlarında ele alınmaktadır.

Duyarlılık kavramının en çok ihtiyaç duyulduğu yerlerin başında okullar gelmektedir. Okullar, hayata ilişkin bilgi, düşünce ve tutumların öğrenildiği ve bunların toplumsallaştırıldığı kurumlardır. Bir okulda duyarlı tutum ve davranış göstermesi gereken kişilerin başında yöneticiler ve öğretmenler gelmektedir. Özellikle öğretmenlerin davranışlarıyla öğrencilere iyi birer model olmaları, öğrencilerin davranışlarını da etkileyerek gelecek hayatlarının şekillenmesinde de temel oluşturmaları (Demir ve Köse, 2016), öğretmen duyarlılığının önemini göstermektedir. Ayrıca duyarlılık bir tutum ve davranış olarak okulun amaçlarının gerçekleşmesine de hizmet ederken, toplumun da daha huzurlu bir yer olmasına katkı sunacak, bu değer okuldan başlayarak hayatın yaşandığı tüm alanlara yayılacaktır.

1.4.1 Öğretmen Duyarlılığı

İlgili literatür taranmış, ancak öğretmenlerin okullarda yerine getirdiği işlevi tüm boyutlarıyla ortaya koyabilecek bir duyarlılık kavramına ulaşılamamıştır. Bu nedenle, araştırma kapsamında öğretmen duyarlılığı kavramı incelenmiş ve duyarlılık düzeyini tespit etmeye yarayan bir ölçme aracı olarak “Öğretmen Duyarlılık Ölçeği” geliştirilmiştir.

Öğretmen duyarlılığı, öğretmenlerin okullardaki insan, süreç ve sistemler hakkında duyarlılık ve farkındalık seviyesidir. Öğretmenin okulun işleyişi, iç ve dış çevrenin farkında olup onlara uyum sağlayıp uygun hareket etmesine yardımcı olan öğretmen duyarlılığı, öğretmenin okuldaki çeşitliliği fark etmesi, okul politika ve prosedürlerini takip etmesi, meslektaşlarıyla iş birliği yapması, okuldaki kültürü anlaması ve okulun amaçlarını benimsemesi gibi unsurları içermektedir. Duyarlılık sahibi öğretmenlerin, eğitim sisteminin genel amaçları ve okulun beklentileriyle daha kolay uyum sağlayabildikleri öngörülmektedir. Bu durum, öğretmenin öğrencilerle, diğer öğretmenlerle, yöneticilerle ve velilerle kurduğu ilişkileri güçlendirdiği gibi, aynı zamanda okul ortamında yaşanabilecek çatışmaların çözümüne de olumlu katkılar sunmaktadır. Bu bağlamda öğretmen duyarlılığı; öğrencilerin, eğitim personelinin, ailelerin ve toplumun okul ile ilgili süreçlerde karşı karşıya kaldığı sorun ve ihtiyaçları anlama ve bunlara etkili çözümler üretme becerisi olarak da değerlendirilebilir.

Öğretmen duyarlılığı, öğretmenlerin işlerini yaparken öğrencilerine, mesleki profesyonel gerekliliklerine, okulun kurumsal yapısına ve okulla ilgili toplumsal konulara ilişkin sahip oldukları duyarlılıklardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin topluma kazandıracakları insanlara karşı yeterli bir duyarlılık düzeyine sahip olmaları ve bu insanları yetiştirirken son derece titiz davranmaları gerekmektedir. Eğitim öğretim süreci açısından öğretmen duyarlılığı, öğretmenlerin ders süreçlerinde ve öğrencilerle olan ilişkilerinde, öğrencilerin hazır bulunuşlukları, ihtiyaçları, ilgi alanları, kültürel farklılıkları, farklı öğrenme stilleri ve duygusal durumları gibi özelliklerini anlamalarını ve buna göre davranmalarını sağlamaktadır. Bu çerçevede duyarlı öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılım göstermelerine olanak sağlayabilecekleri gibi, onların öğrenme materyalleriyle daha fazla ve etkili bir şekilde etkileşim kurmalarına da katkı sunacaktır. Bununla birlikte, öğretmen duyarlılığı; öğretmenlerin öğrencileriyle olan iletişim bağlarını güçlendirerek, öğrencilerin sahip oldukları farklı düşünce ve bakış açılarını özgürce dile getirebilmelerini ve öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde dahil olmalarını mümkün kılacaktır.

Öğretmen duyarlılığı öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişim süreçlerini de kapsayan bütüncül bir yaklaşıma dayanmaktadır. Öğrencilerin öz güven, öz yeterlilik gibi kendilerine yönelik inançlarını da etkileyerek sosyal gelişimleri açısından da önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin muhataplarının farklılıklarına karşı duyarlılık göstererek yaklaşması, öğrenciler arasında da yankı bularak, okul ortamında herkesin duyarlı davrandığı bir saygı iklimine kapı aralayacaktır. Öğretmen ve öğrencilerin farklı kültürler ve farklı özelliklere sahip olmaları, okulda birçok farklılığın bir arada yaşandığı anlamına gelmektedir. Öğretmen duyarlılığı, bu farklılıklara saygı duymak, onları tanımak ve öğrencilerin bu farklılıklarını okulda bir avantaj olarak kullanmalarını sağlamak açısından önemlidir (Asıcı ve Akyavuz, 2021). Bu noktada öğretmenlerin farklılıklara duyarlı olmaları, öğrencilerin kendilerini kabul edilmiş ve takdir edilmiş hissetmelerine de yardımcı olacaktır. Öğretmenlerin duyarlılığı, öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamaları ve karşılamaları anlamında da son derece önemlidir. Zira öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını anlamalı ve öğrenme sürecine uygun olarak planlama yapmalıdır (Çoban, Karaman ve Doğan, 2016). Böylece öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik uygun müdahaleler gerçekleştirilerek, öğrenme performansları artırılabilir.

Öğretmen duyarlılığı, öğretmenlik mesleğinin profesyonel gerekliliklerine hassasiyet göstermeyi de gerektirmektedir. Bu kapsamda öğretmen duyarlılığına sahip çalışanlar, mesleki ve kişisel gelişimlerine dikkat ederek, daha etkili öğretmenlik performansı gösterecek, yeni öğretim teknik, yöntem ve materyallerin kullanımı konusunda kendilerini geliştireceklerdir (Altınkurt ve Yılmaz, 2014). Ayrıca öğretmenler, meslektaşlarıyla iletişim ve işbirliği süreçlerinde birbirlerinin farklılık ve hassasiyetlerine dikkat edip, bu duruma saygılı bir davranış içerisinde bulunmalıdır. Öğretmenlerin birbirleriyle ilişkilerinde farklılık ve hassasiyetlerine karşı duyarlı davranmaları, işbirliği olanaklarını artırıp, okul iklimini olumlu etkileyecektir (Kepenekçi ve Nayır, 2014). Öğretmenlerin destekleyici ilişkiler kurmaları, birbirlerinden öğrenmelerini kolaylaştıracaktır. Bu da öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi cevap vermesini sağlayacağı gibi öğrencilerin okulda daha başarılı olmalarına da yardımcı olacaktır (Ünver, 2003).

Öğretmenlik mesleğinin profesyonel gereklilikleri düşünüldüğünde şüphesiz öğretmenlik mesleki etik ilkeleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Mesleğine duyarlı bir öğretmenin, görevini icra ederken mesleki etik ilkelere uygun hareket etmesi de beklenen bir davranıştır (Karataş ve ark., 2019).

Okul örgütünün amaçlarını gerçekleştirebilmesi için öğretmenin, okulun kurumsal yapısına da duyarlılık göstermesi gerekmektedir (Sezgin, 2010). Bu bağlamda öğretmenlerin okulun gelenek, değer, norm ve davranış biçimleri, vizyon ve misyonu ile yönetim, veli, okul çevresinin beklentileri ve ihtiyaçlarına da duyarlılık göstermesi gerekecektir. Bunun yanında öğretmenler toplumsal değer ve hassasiyetleri göz önünde bulundurmalıdır. Ayrıca Türk eğitim sistemi açısından düşünüldüğünde öğretmenlerin amaçlar, yürürlükteki mevzuat ve eğitim politikaları ile okul planlarına da duyarlılık göstermeleri gerekmektedir. Bu bağlamda toplumdaki bireyleri yetiştiren ve böylelikle toplumu şekillendiren öğretmenlerin okulu etkileyen toplumsal olgu, olay ve durumlara karşı da ilgisiz kalması düşünülemez. Öğretmen, mesleki etik ilkeleri göz önünde bulundurarak eğitim ve okul süreçlerini doğrudan etkileyen okul dışı sosyal sorunlar, çevre ve iklim sorunları, doğal afetler ve dezavantajlı bireylere yönelik toplumsal konulara duyarlılık göstermelidir.

Sonuç olarak, öğretmen duyarlılığı; öğretmenlerin öğrencilerinin yaşamlarını şekillendirmelerine ve bu sayede toplum yaşamının geleceğine yön vermelerine katkı sunan bir özellik olarak öne çıkmaktadır. Öğretmen tarafından

benimsenen duyarlı bir yaklaşım, akademik başarının yanı sıra, bireylerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini de destekleyerek toplumsal hayatın sürdürülebilirliğine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda öğretmen duyarlılığının, okul örgütlerinin başarısında temel bir unsur olarak ele alınması ve bu yönde gerekli farkındalık ve destek çalışmaların hayata geçirilmesinin son derece önemli olduğu ifade edilebilir.

1.5 İşe Angaje Olma

Örgütsel davranış alanında İngilizce alanyazında “work engagement” olarak yer alan ve bu çalışmada işe angaje olma olarak ifade edilen kavram, Türkçe alanyazında birçok farklı biçimde kullanılmıştır. Bu kavramlar arasında cezbolma, işe gönülden bağlanma, işe bağlılık, işe kapılma, iş tutulması, işe tutkunluk ve işle bütünleşme yer almaktadır (Köse, 2015; Dölen, 2016; Bilginoğlu ve Yozgat, 2019).

Kavramı ilk kez kullanan Khan’a (1990) göre angaje olma hem bireysel hem de örgütsel düzeyde olumlu çıktılara neden olan, insanların işe alındıktan sonra fiziksel, bilişsel, duygusal ve zihinsel performanslarını, rolleri gereği sergilemeleri anlamına gelmektedir (Köse, 2015). İşe angaje olma, çalışanın işine karşı istek duyması, işine adanması ve işe yoğunlaşması ile ilgili bir durumdur. Sawang (2012) işe angaje olmayı, çalışanın işi ile bütünleşmesini, işine bağlılığını ve işine adanmasını sağlayan yüksek düzeyde içsel motivasyon olarak ifade etmektedir. İşe angaje olma durumunda kişi, işiyle yüksek düzeyde özdeşleşmeye ve işine yönelik yüksek enerjiye sahip olmaktadır (Bakker, Schaufeli, Leiter ve Taris, 2008). İşine angaje olmuş bir çalışan sahip olduğu coşku ile tüm varlığını işine katıp, tüm güç ve yeterliklerini işine yöneltmektedir. Ayrıca çalışan işi ile meşgulken, zamanın hızlı akıp geçtiği ve işinden ayrılmakta zorlandığı algısına sahip olup, işinin önemli ve değerli olduğunu düşünmekte, bu sayede işini severek yapmaktadır (Arslan ve Demir, 2017). İşe angaje olmuş çalışanlar, sahip oldukları pozitif duygu, tutum ve davranışlar sayesinde, kaynak sıkıntısı gibi zorlu örgütsel süreçlerde bile kendi kaynaklarını sağlamaya çalışmakta ve angaje olma duygularını diğer çalışanlara yansıtarak zor durumların üstesinden gelmede önemli örgütsel fayda sağlamaktadır (Koçak ve Nartgün, 2020). Buradan yola çıkarak, işe angaje olma durumunun, örgütsel verimlilik ve etkililiği sağlamada önemli bir konumda olduğu söylenebilir (Ardıç ve Polatçı, 2009).

İşe angaje olmayla ilgili Türkçe literatür incelendiğinde, kavramın isimlendirilmesinde karşılaşılan farklılıklar, kavramın alt boyutlarında da görülmektedir. Bununla birlikte bu üç boyutun istek duyma (enerjik olma, dinçlik), işe adanma (adanma) ve işe yoğunlaşma (özdeşleşme) şeklinde isimlendirildiği görülmektedir (Köse, 2015; Dölen, 2016; Bilginoğlu ve Yozgat, 2019). İşe angaje olmanın barındırdığı istek duyma (enerjik olma, dinçlik) durumunda kişi işiyle meşgul olduğu süre zarfından fiziksel, duygusal ve psikolojik açıdan kendisini dinç hissedip, yüksek bir enerjiye sahip olma durumunu belirtmektedir. Ayrıca bu duyguya sahip bireyler, işlerine yönelik sahip oldukları coşkuyla sabahları işlerine gitmek için istek duyarlar. İşine angaje olup adanma halindeki çalışan, yaptığı işle ilgili yüksek anlamlılık duygusuna sahip olup, yaptığı işle ilgili bütünleşme yaşamaktadır. Son olarak işe yoğunlaşma (özdeşleşme) ise çalışanın sahip olduğu yeterlikleri işinde sergileyip yüksek konsantrasyon içerisinde işiyle bütünleşmesidir. Bu çalışanlar yoğun çalışma temposunda bile kendilerine işlerine kaptırıp, çalışmaktan mutluluk duyarlar (Arslan ve Demir, 2017; Bilginoğlu ve Yozgat, 2019; Yeşiltaş ve İmadoğlu, 2020).

Genel olarak olumlu bir kavram ve örgütler için istendik bir durum olmakla birlikte işe angaje olmanın beraberinde getirdiği olumsuzluklar da bulunmaktadır. İşe angaje olmanın aşırıya kaçması, iş stresi ve iş tatminsizliği ile sonuçlanabilir (Yeşiltaş ve İmadoğlu, 2020). Yüksek düzeyde işe angaje olma durumunun işkoliklik ve aile yaşamının ihmali gibi olumsuzluk ile nihayetinde iş- yaşam dengesinde bozulma ve çatışmalara neden olabileceği bilinmektedir (Öngöre, 2013). Ayrıca işe angaje olan kişilerin işlerine fazla bağlı olmaları, işlerindeki başarısızlıklarını daha fazla kişisel olarak algılamalarına neden olabilmektedir. Bu da iş stresi ve iş tatminsizliği ile sonuçlanabilir (Yeşiltaş ve İmadoğlu, 2020). Buradan yola çıkılarak, işe angaje olma durumunun, örgütsel ve bireysel fayda getirecek şekilde bir denge içerisinde gerçekleşmesinin olumlu bir durum olduğu aksi durumlarda ise istenmeyen sonuçlara neden olabileceği söylenebilir.

Öğretmenlik mesleği açısından işe angaje olma, öğretmenlerin, görevlerini tutku ve coşku ile yerine getirmeleri, zihinleri, yürekleri ve tüm enerjilerini işe koymaları, bunun yanında işlerine gönüllerini katmaları anlamına gelmektedir (Köse, 2015). Ayrıca öğretmenlerin işe angaje olmaları üzerinde bireysel, örgütsel, çevresel ve öğrenci kaynaklı pek çok değişken etkilidir. Öğretmenlerin işe angaje olmaları, yani işlerine tam olarak bağlanma ve ona karşı yüksek bir sorumluluk

duygusu hissetmeleri oldukça önemlidir. İşe angaje olan öğretmenler, işlerine karşı daha yüksek bir bağlılık hissedecekler ve profesyonel davranış göstereceklerdir. Profesyonel davranış örgütün amaçlarının gerçekleşmesi ve ahlaki değerlerinin muhafaza edilmesine önemli ölçüde katkı sağlayacaktır (Çelik Ağırman ve Naktiyok, 2018). Adıyaman'a (2022) göre ise işlerine angaje olarak daha enerjik, işine gönülden bağlı ve kendilerini işlerine kaptırmış öğretmenlerin olduğu okullarda, öğretmenin fazladan performans ve örgütsel vatandaşlık davranışının sergilemesi, okul hedeflerine ulaşılması, ve olumlu örgüt ikliminin oluşturulması gibi istendik örgütsel çıktılar meydana gelecektir. Bu bağlamda öğretmenlerin işlerine angaje olmaları, okulun misyonunu etkili ve verimli bir şekilde yerine getirmesine aracılık edecektir (Koçak ve Nartgün, 2020).

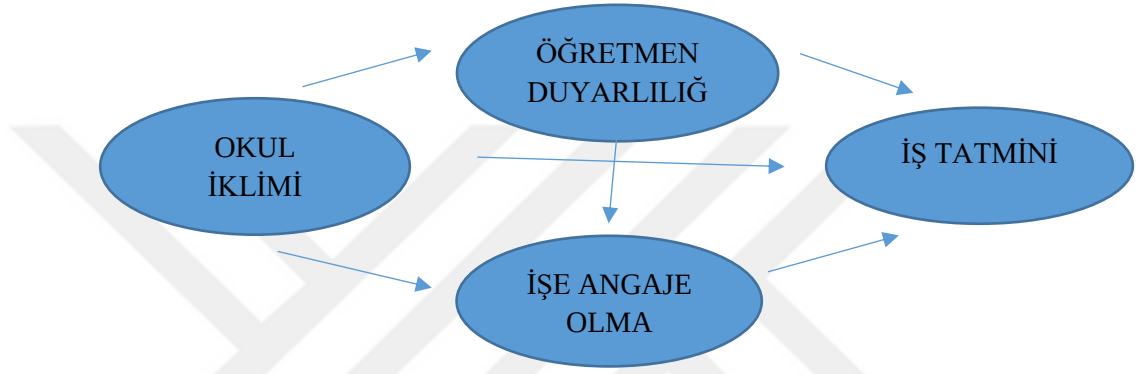
İşe angaje olma durumun, bireylerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlaması (Özkalp ve Meydan, 2015) göz önüne alındığında, öğretmenler için önemi bir kez daha anlaşılacaktır. Nitekim kişisel ve mesleki gelişimin sürekliliğinin en çok gerekli olduğu mesleklerin başında öğretmenlik gelmektedir. Öğretmen gelecek kuşakları hayata hazırlaması bakımından güncel gelişmelere duyarlı kalıp, kişisel ve mesleki gelişimine önem göstermelidir (Seferoğlu, 2004). Ayrıca işe angaje olmanın sağlayacağı işe yönelik yüksek adanmışlık durumu, öğretmenlerin proaktif davranış göstermelerine ve daha fazla inisiyatif almalarına neden olacaktır. Böylelikle çalışma ortamlarının daha olumlu olmasına katkıda bulunacaktır. Bunun yanında angaje olmuş öğretmenler, işlerine karşı bağlılık hissettikleri için (Köse, 2015), diğer öğretmenlerle daha iyi bir işbirliği içinde çalışabilirler ve daha uyumlu bir çalışma ortamı yaratabilirler.

Öğretmenlerin işe angaje olmalarının sağlayacağı olası yararlarından biri de öğrenci başarısının artmasıdır. Köse ve Uzun'a (2018) göre öğretmenlerin işlerine angaje olmaları ile öğrencilerini nitelikli bireyler olarak yetiştirme sürecinde gösterdikleri performans arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Angaje olup iş bağlılığına sahip öğretmenler, öğrencilerine daha fazla ilgi gösterir ve onların öğrenme sürecine daha fazla katılım sağlarlar. Bu da öğrencilerin öğrenme sürecindeki başarılarını artırabilir.

1.6 Eğitim Örgütlerinde Okul İklimi, Öğretmen Duyarlılığı, İşe Angaje Olma ve İş Tatmini İlişkisi

Bu bölümde, araştırmada test edilen hipotetik model bağlamında, çalışmada ele alınan kavramlar arası ikili ilişkiler ve modelde ortaya konulması hedeflenen diğer kavramlar arasındaki bütüncül ilişki teorik boyutuyla tartışılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın modeli gerçekleştirilen literatür taramasının ardından araştırma hipotezlerini oluşturan sorular temel alınarak ortaya konulmuş olup araştırmacı tarafından aşağıdaki Şekil 1.1’de modellenmiştir.



Şekil 1.1. Araştırmanın hipotetik modeli

Öğretmenlerin okul süreçlerine ilişkin bütüncül değerlendirmeleri sonucu hissettikleri ortak algı okul iklimini oluştururken, bu bütüncül değerlendirme sonucu ulaştıkları işe yönelik duygulanım durumu ise iş tatminlerini ifade etmektedir. Bu bağlamda okul iklimi ile iş tatmini arasında güçlü bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Test edilen model ile okul ikliminin iş tatmini üzerindeki etkisinde öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olmanın aracılık etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Okul örgütleri sosyal birer açık sistem olmaları nedeniyle iç ve dış çevreye ilişkin birçok değişkenden etkilenmektedir (Yalçınkaya, 2002). Öğretmenler, okul örgütünün amaçlarına ulaşması açısından okul örgütünde yer alan iç paydaşlar arasında en etken kişi konumundadır (Şenel ve Buluç, 2016). Öğretmenin sonucu etkilemedeki bu etken konumu, onun da okula ilişkin durum ve süreçlerden etkilenmesinin önüne geçmez. Aksine okul örgütündeki olgu, olay, kişi ve gelişmeler bütüncül olarak, öğretmenlerin hem bireysel durumlarını hem de örgütsel amaçlara yönelik katkılarını etkilemektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin psikolojik iyi oluş ve tatmin yaşayıp, okula katkı sunmalarında okul iklimi, öğretmen duyarlılığı, işe angaje olma ve iş tatmine yönelik algılarının önemli

değişkenler konumunda olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin okul süreçlerine ilişkin bütüncül değerlendirmeleri sonucu hissettikleri hakim algı olan okul iklimi yukarıda açıklandığı üzere birçok değişkeni etkilemekte ve nihayetinde örgütsel ve bireysel çıktılara ilişkin önemli açıklamalar sunmaktadır (İhtiyaroğlu, 2014). Bu nedenle araştırmada test edilen model içerisinde okul iklimi, ele alınan diğer değişkenleri etkileyeceği düşünülen eksojen bir konumdadır.

Olumlu bir okul ikliminin olduğu okullarda öğretmenler arası sağlıklı iletişim ve iş birliği süreçleri işleyecektir (Dilbaz Sayın, 2017). Sağlıklı iletişim ve iş birliği de öğretmenlerin işlerinden elde ettikleri tatmin düzeyini olumlu şekilde etkileyecektir (Altinkurt ve Yılmaz, 2014). Benzer şekilde olumsuz bir okul iklimi öğretmenler arasındaki iletişim sürecini bozacak, bu durum öğretmenlerin işbirliği yapmasını engelleyip, iş tatminlerini olumsuz etkileyecektir. Birçok araştırmacı tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda, okul ikliminin öğretmenlerin iş tatmini üzerinde kilit etkiye sahip bir olgu olduğu görülmektedir (Çekmecelioğlu; 2005; Gök, 2009; Balyer ve Özcan, 2017; Sürmeli, 2018). Öğretmenlerin çalıştıkları okul iklimlerine yönelik pozitif algılarının yüksek olması yaptıkları işten elde edecekleri tatmin düzeyini de artıracaktır (Kınal, 2022). Öğretmenlerin okul süreçlerine ilişkin bütüncül değerlendirmeleri sonucu hissettikleri ortak algı okul iklimini oluştururken, bu bütüncül değerlendirme sonucu ulaştıkları işe yönelik duygulanım durumu ise iş tatminlerini ifade edecektir. Bu bağlamda test edilen modelde okul iklimi eksojen bir konumda bulunan giriş değişkeni iken, iş tatmini ise endojen bir sonuç değişkeni konumundadır. Araştırmada ele alınan diğer değişkenler olan öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olma durumlarının ise okul iklimi ve iş tatmini ilişkisinde aracılık etmesi öngörülmektedir.

Araştırma süreci sonunda kavramsallaştırılan öğretmen duyarlılığının, öğretmenlerin okul iklimi ve iş tatmini algıları ile ilişkili olması ve bu iki kavram arasındaki ilişkide aracılık rolü oynayacağı düşünülmektedir. Okul iklimi, bir okulun öğrenciler, öğretmenler ve personel arasındaki ilişkileri, kuralları, yönetim tarzını ve okulun genel ortamına yönelik genel algılardan meydana gelmektedir (Hoy ve Miskel, 2020). Öğretmen duyarlılığı ise öğretmenlerin öğrencilerine, mesleklerine, okulun kurumsal yapısına ve okulla ilgili toplumsal meselelere yönelik duyarlılıklarını ifade etmektedir. Okul iklimi sahip olduğu olumluluk ya da olumsuzluklar nedeniyle öğretmenlerin duyarlılıklarını da etkileyecektir. Olumlu okul ikliminin olduğu ortamda bireylerin yüksek duyarlılık göstermeleri ve bu

sayede tüm bireylerin kendilerini rahat, değerli ve kabul görmüş hissetmeleri sağlanacaktır (Kubilay, 2020). Buradan yola çıkılarak okul ikliminin öğretmen duyarlılığı üzerinde bir etkiye sahip olacağı düşünülmektedir.

Okul iklimi temelde öğretmenlerin örgütü benimseme düzeylerine dayanmaktadır (Karadağ, Baloğlu, Korkmaz ve Çalışkan, 2008). Destekleyici bir okul iklimi sayesinde okullarını benimseyen öğretmenlerin öğrencilerine, mesleklerine, okul kültürü ve çevresi ile okul ile ilgili toplumsal meselelere karşı duyarlı öğretmen davranışı göstermeleri sağlanacaktır. Öğretmenlerin duyarlı davranış göstermeleri ise yaptıkları işlerini anlamlı olarak algılamalarına neden olacak ve iş tatmini elde etmelerini sağlayacaktır. Olumlu okul iklimin sağlayacağı paydaşlar arası sağlıklı ilişkiler, huzurlu ve güvenli ortam, öğretmenlerin işlerine yoğunlaşmalarına, muhataplarıyla daha fazla empati kurmalarına ve öğretmenlik mesleğinin profesyonel anlamdaki gerekliliklerine daha fazla riayet etmelerine neden olacaktır (Doğan, 2011; İhtiyaroğlu, 2014, Dilbaz Sayın, 2017). Böylelikle öğretmenlerin öğrencilerine, mesleklerine, okulun kurumsal yapısına ve okulla ilişkili toplumsal meselelere karşı daha fazla duyarlılık göstermeleri beklenmektedir. Olumsuz bir okul iklimin hâkim olduğu aksi bir durumda ise öğretmenler huzursuz olup güvenlik ihtiyaçlarından mahrum kalmaları nedeniyle (Çalık, Türker ve Çalık, 2016), öğretmenlik duyarlılığı gösteremeyecek ve dolayısıyla iş tatmini de elde edemeyeceklerdir (Milton, 1981). Buradan yola çıkarak okul ikliminin, iş tatminine etkisinde öğretmen duyarlılığının aracılık yapabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada okul iklimi ve iş tatmini ilişkisinde aracılık etkisi göstermesi beklenen ikinci değişken ise işe angaje olmadır. Çalışanın işe angaje olma durumunun sağlanması için örgütsel amaç ve hedeflerin açıkça ve tutarlı bir şekilde konuşulan, uygulama ve politikaların çalışma ortamı kültürünü destekleyecek şekilde açık bir iklim oluşturulması gerekmektedir (Lockword vd. 2007; akt: Köse, 2015). Olumlu algılanan bir okul iklimi öğretmenlerin işlerine karşı sahip oldukları enerji, dinçlik, adanma ve işleriyle yoğunlaşmaları anlamındaki işe angaje olmalarını sağlayacak, olumsuz bir iklim işe angaje olmayı zorlaştıracaktır. Öğretmenlerin işlerine angaje olma durumu eğitim öğretim süreçlerinin başarısını olumlu etkileyecek ve bu vesileyle öğretmenler işlerinden tatmin elde edeceklerdir.

Buradan yola çıkarak oluşturulan olumlu bir örgüt ikliminin, çalışanların işlerine angaje olma durumları üzerinde olumlu etkilerinin olacağı beklenmektedir.

Köse (2015) işe angaje olmanın hem örgütsel hem de bireysel düzeyde olumlu çıktılarının olduğunu belirtmektedir. Buna göre çalışanın olumlu örgüt ikliminin yaratılmasına sunacağı katkı örgütsel düzeyde, iş doyumunun sağlanması ise bireysel düzeyde angaje olmanın olumlu etkilerindendir. Yine Köse'ye (2015) göre işe angaje olma ile örgüt iklimi arasındaki ilişki sadece tek yönlü olmayıp, örgüt ikliminin de işe angaje olma durumunu etkilediği belirtilmektedir. Dolayısıyla iki değişkenin birbirini etkilediği döngüsel bir sürecin varlığı söz konusudur. Ardıç ve Polatçı (2009) ile Arslan ve Demir (2017) de işe angaje olma ile iş tatmininin ilişkilendirilmesinin mümkün olduğunu belirtmektedir.

Çalışanların işlerine angaje olmaları, yaptıkları işleri anlamlı, ilham verici, önemli ve amaçları karşılayan bir kapsamda anlamlandırmalarına neden olur. İşe angaje olan öğretmenler, işlerinden daha fazla doyum duyarlar (Yeşiltaş ve İmadoğlu, 2020). Bu öğretmenler, işlerinden daha fazla keyif alırlar ve bu da onların işlerinde daha uzun süre kalmalarına yardımcı olabilir. Böylelikle işe angaje olan öğretmenlerin iş tatmini yaşamaları da beklenmektedir. İşe angaje olmuş öğretmenler sahip oldukları enerji ve coşku sayesinde her günü yeni bir öğretme-öğrenme yolculuğunun ilk günü olarak görecektir. Bu öğretmenler sahip oldukları enerji ve coşkuyu öz yeterlilikleriyle ilişkilendirdiklerinden yeni yöntem ve stratejileri denemekte daha cesur davranacaklardır. Enerji ve coşku durumu öğretmenlerin yaratıcılıklarını da artıracak ve bu durum daha keyifli bir öğrenme ortamının hazırlanmasına katkı sunacaktır. Öğretme- öğrenme sürecinin daha keyifli hale büründürülmesi öğretmenlerin işlerini daha anlamlı bulmalarına ve daha yoğun iş tatmini duygusu yaşamalarına neden olacaktır.

Araştırmada test edilen modelde aracı değişken rolü oynaması beklenen iki değişken olan öğretmen duyarlılığı ile işe angaje olma durumları arasında da bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Köse (2015) de işe angaje olma ile duyarlılık kavramı arasındaki ilişkiye temas etmekte, işine angaje olmuş işgörenlerin örgütsel faaliyetlere karşı daha duyarlı davranış gösterirken çalışma arkadaşlarına karşı da daha cana yakın ve yardımsever olacaklarını belirtmektedir.

Öğretmen duyarlılığı, bir öğretmenin öğrencileri, mesleki gereklilikleri, okulun kurumsal yapısına ve okulla ilgili toplumsal konulara odaklanması ve bu durumlara uygun davranış göstermesini ifade etmektedir. İşe angaje olma durumunun ise kişinin yaptığı işle ilgili süreçlerde yüksek farkındalık ve yüksek odaklılık durumuna karşılık geldiği söylenebilir. Her iki kavram arasındaki ilişki

göz önünde bulundurulduğunda hem öğretmen duyarlılığı hem de öğretmenlerin işlerine angaje olma durumları için gerekli ilk konunun farkındalık durumu olduğu görülmektedir. Eğitim öğretim süreçleri ve durumlarına karşı farkındalığa sahip öğretmenlerin, enerjilerini işlerine odaklamaları hem duyarlılıklarının hem de işe angaje olmalarının bir göstergesidir. Her iki değişken üzerinde etkili bir başka durum da öğretmenlerin mesleki gereklerini fark edip buna uygun davranmalarıdır. Öğretmenlik mesleğinin profesyonel gerekliliklerinin farkında olunması neyin nasıl yapılmasını açıklaması açısından öğretmen duyarlılığını anlamlı kılacaktır. Doğru şekilde gerçekleşmeyen işe angaje olmanın neden olabileceği olumsuzluklar düşünüldüğünde, mesleki farkındalık öğretmenlerin işe doğru şekilde angaje olmalarını sağlayacak ve buradan eğitimsel faydalar elde edilebilecektir. Bu bağlamda iki değişken arasında benzer süreçlerin işlemesi açısından bir ilişki olduğu söylenebilir. Ayrıca her iki durumun sağlanması okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini olumlu etkileyecek, öğretmenlerin işlerinden elde ettikleri tatmin düzeyleri üzerinde de belirleyici olacaktır. Öğretmen duyarlılığı kavramı, öğretmenlerin okul süreçlerinde daha fazla inisiyatif almaya ve proaktif davranış göstermeye teşvik edecektir. Benzer şekilde işe angaje olmanın sağlayacağı işe yönelik yüksek adanmışlık durumu da öğretmenlerin inisiyatif alma ve proaktif davranış göstermeleri üzerinde etkili olacaktır (Yeşiltaş ve İmadoğlu, 2020). Bu bakımdan öğretmen duyarlılığı ile öğretmenlerin işe angaje olmaları arasında bir ilişki olduğu ileri sürülebilir.

Bu araştırmanın hipotetik modelinde okul ikliminin iş tatmini üzerindeki etkisinde öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olmanın rolü teorik ve ampirik gerekçelere dayanılarak oluşturulmuştur. Literatürde okul iklimi ve iş tatmini arasındaki doğrudan ilişkiler sıkça çalışılmış olmasına rağmen (Aldridge ve Fraser, 2016; Balyer ve Özcan, 2017; Collie ve ark., 2012; Farooqi ve ark., 2015; İdi, 2017; Işık ve Baytürk, 2023; Jyoti, 2013; Malinen ve Sayolainen, 2016; Susulu ve ark., 2023; Türker ve Kahraman, 2021; Yılmaz ve ark., 2023), bu ilişkinin hangi mekanizmalarla gerçekleştiği konusunda net bir açıklama olmadığı düşünülmektedir. Mevcut model bu boşluğu doldurmayı amaçlamakta ve öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının önce öğretmen duyarlılığı sonra da işe angaje olma düzeyleri üzerinden iş tatminini etkileyebileceğini ileri sürmektedir. Bu doğrultuda okul ikliminin olumlu algılanmasının öncelikle öğretmenlerin öğrencileri, meslekleri ve okul süreçlerine ilişkin duyarlılıklarını

artıracağı varsayılmıştır. Öğretmen duyarlılığındaki bu artışın ise öğretmenlerin işe angaje olmalarına yol açacağı düşünülmektedir. İşe angaje olma durumu öğretmenin işine daha fazla enerji ve tutku ile bağlanmasını sağlamakta, bu durum ise doğrudan iş tatminini artırmaktadır. Böylece model, okul ikliminin iş tatmini üzerindeki doğrudan etkisinin ötesine geçerek, öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olmanın ardışık biçimde aracı rol oynadığı daha kapsamlı ve bütüncül bir mekanizmayı ortaya koymaktadır. Bu nedenle, geliştirilen model öğretmenlerin iş tatmini süreçlerinin altında yatan dinamikleri daha derinlemesine anlamaya ve literatürdeki açıklamaların ötesine geçmeye katkı sağlayacak nitelikte tasarlanmıştır.

1.7 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin okul iklimi, öğretmen duyarlılığı, işe angaje olmaları ve iş tatminleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması ve öğretmenlerin okul iklimi algılarının iş tatmini algıları üzerindeki etkisinde öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olmanın aracılık rolünün incelenmesidir. Bu bağlamda araştırma kapsamında geliştirilen yapısal eşitlik modellemesi ile oluşturulan modelle test edilen hipotezler aşağıdaki gibi sunulmuştur.

1.7.1 Araştırmanın hipotezleri:

1. Hipotez

H0: Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin öğretmen duyarlılığı düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.

H1: Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin öğretmen duyarlılığı düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

2. Hipotez

H0: Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin öğrenci odaklı duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.

H1: Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin öğrenci odaklı duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

3. Hipotez

H0: Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin mesleki duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.

H1: Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin mesleki duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

4. Hipotez

H0: Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin okul kültürü ve çevresine duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.

H1: Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin okul kültürü ve çevresine duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

5. Hipotez

H0: Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin toplumsal ve çevresel duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.

H1: Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin toplumsal ve çevresel duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

6. Hipotez

H0: Öğretmen duyarlılığı düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.

H1: Öğretmen duyarlılığı düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

7. Hipotez

H0: Öğrenci odaklı duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.

H1: Öğrenci odaklı duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

8. Hipotez

H0: Mesleki duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.

H1: Mesleki duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

9. Hipotez

H0: Kurumsal duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.

H1: Kurumsal duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

10. Hipotez

H0: Toplumsal ve çevresel duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.

H1: Toplumsal ve çevresel duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

11.Hipotez

H0: Öğretmen duyarlılığı düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.

H1: Öğretmen duyarlılığı düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

12.Hipotez

H0: Öğrenci odaklı duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.

H1: Öğrenci odaklı duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

13.Hipotez

H0: Mesleki duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.

H1: Mesleki duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

14.Hipotez

H0: Kurumsal duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.

H1: Kurumsal duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

15.Hipotez

H0: Toplumsal ve çevresel duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.

H1: Toplumsal ve çevresel duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

İşe angaje olma- öğretmen duyarlılığı

16.Hipotez

H0: Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, öğretmen duyarlılığı düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.

H1: Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, öğretmen duyarlılığı düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

17. Hipotez

H0: Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, öğrenci odaklı duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.

H1: Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, öğrenci odaklı duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

18. Hipotez

H0: Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, mesleki duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.

H1: Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, mesleki duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

19. Hipotez

H0: Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, okul kültürü ve çevresine düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.

H1: Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, okul kültürü ve çevresine düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

20. Hipotez

H0: Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, toplumsal ve çevresel duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.

H1: Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, toplumsal ve çevresel duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

21. Hipotez

H0: Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.

H1: Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

22. Hipotez

H0: Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.

H1: Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

23. Hipotez

H0: Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.

H1: Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

24.Hipotez

H0: Öğretmen duyarlılığı ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın aracılık rolü yoktur.

H1: Öğretmen duyarlılığı ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın aracılık rolü vardır.

25.Hipotez

H0: Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının aracılık rolü yoktur.

H1: Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının aracılık rolü vardır.

26.Hipotez

H0: Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın aracılık rolü yoktur.

H1: Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın aracılık rolü vardır.

27.Hipotez

H0: İşe angaje olma ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının aracılık rolü yoktur.

H1: İşe angaje olma ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının aracılık rolü vardır.

28.Hipotez

H0: Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğrenci odaklı duyarlılık alt boyutunun aracılık rolü yoktur.

H1: Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğrenci odaklı duyarlılık alt boyutunun aracılık rolü vardır.

29.Hipotez

H0: Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide mesleki duyarlılık alt boyutunun aracılık rolü yoktur.

H1: Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide mesleki duyarlılık alt boyutunun aracılık rolü vardır.

30.Hipotez

H0: Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide kurumsal duyarlılık alt boyutunun aracılık rolü yoktur.

H1: Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide kurumsal duyarlılık alt boyutunun aracılık rolü vardır.

31.Hipotez

H0: Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının toplumsal ve çevresel duyarlılık alt boyutunun aracılık rolü yoktur.

H1: Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının toplumsal ve çevresel duyarlılık alt boyutunun aracılık rolü vardır.

32.Hipotez

H0: Geliştirilen model kapsamında, öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, öğretmen duyarlılığı düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.

H1: Geliştirilen model kapsamında, öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, öğretmen duyarlılığı düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

33.Hipotez

H0: Geliştirilen model kapsamında, öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.

H1: Geliştirilen model kapsamında, öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

34.Hipotez

H0: Geliştirilen model kapsamında, öğretmen duyarlılığı düzeylerinin, işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.

H1: Geliştirilen model kapsamında, öğretmen duyarlılığı düzeylerinin, işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

35.Hipotez

H0: Geliştirilen model kapsamında, öğretmen duyarlılığı düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.

H1: Geliştirilen model kapsamında, öğretmen duyarlılığı düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

36.Hipotez

H0: Geliştirilen model kapsamında, öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.

H1: Geliştirilen model kapsamında, öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

37.Hipotez

H0: Geliştirilen model kapsamında, öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.

H1: Geliştirilen model kapsamında, öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

38.Hipotez

H0: Geliştirilen model kapsamında, okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın aracılık rolü yoktur.

H1: Geliştirilen model kapsamında, okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın aracılık rolü vardır.

39.Hipotez

H0: Geliştirilen model kapsamında, okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının aracılık rolü yoktur.

H1: Geliştirilen model kapsamında, okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının aracılık rolü vardır.

40.Hipotez

H0: Geliştirilen model kapsamında, öğretmen duyarlılığı ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın aracılık rolü yoktur.

H1: Geliştirilen model kapsamında, öğretmen duyarlılığı ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın aracılık rolü vardır.

41.Hipotez

H0: Geliştirilen model kapsamında, okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olmanın seri (ardışık) aracılık rolü yoktur.

H1: Geliştirilen model kapsamında, okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olmanın seri (ardışık) aracılık rolü vardır.

1.8 Araştırmanın Önemi

Eğitim sisteminin temel birimi olarak okullar (Özdemir, 1996), gelecek kuşakların hayata hazırlanıp, kendileri, aileleri ve toplum için istendik tutum ve davranışları edindirildikleri yerlerdir. Sosyal açık bir sistem olmaları nedeniyle hemen hemen tüm olgu, olay, durum ve kişilerden etkilenen okul örgütlerinin amaçlarını yüksek etkililik ve verimlilikle yerine getirebilmesi için sağlanması gereken istendik durumlar bulunmaktadır (Ada ve Akan, 2007). Bu durumlardan ilki, tarihsel süreç içerisinde okula ilişkin birçok örgütsel değişkenle ilişkisi ortaya

koyulan okul iklimidir. Kısaca okul iklimi, okul paydaşlarının okul süreçlerine ilişkin bütüncül değerlendirmeleri sonucunda oluşan duygulanım durumudur.

Araştırmada ele alınan ve literatüre kazandırılması planlanan istendik bir okul durumu olarak öğretmen duyarlılığı, öğretmenlerin okul paydaş ve süreçlerine ilişkin farkındalıkları ve bu farkındalıklarından yola çıkarak geliştirdikleri öğretmenlik rolüne uygun davranışlarını ifade etmektedir. Öğretmen duyarlılığı, öğrencilerin fiziksel, duyuşsal, bilişsel ve kültürel düzeydeki farklılıklarına, öğretmenlik mesleğinin profesyonel gerekliliklerine, okulun kurumsal yapısı ile okula ilişkin toplumsal konulara karşı duyarlılıklarından oluşmaktadır. Okul durum, süreç ve paydaşlarına karşı duyarlı öğretmenlerin olmasının istendik ideal bir durum olduğu ve öğretmen duyarlılığının okul örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirmesi açısından kritik bir konumda yer aldığı düşünülmektedir. Bu kapsamda öğretmenler tarafından algılanan okul ikliminin öğretmen duyarlılığı üzerinde etkisinin olacağı, olumlu bir okul ikliminin öğretmenlerin duyarlılığını artırırken, olumsuz algılanan bir okul ikliminin ise öğretmen duyarlılığını azaltacağı beklenmektedir.

Araştırmada ele alınan ve öğretmen duyarlılığına benzer şekilde okul iklimi tarafından etkilenmesi beklenen bir başka istendik okul davranışı da işe angaje olmadır. İşe angaje olma, bir çalışanın işine karşı duyduğu yüksek dinçlik, enerji ve aidiyet ile çalışanın işine yoğunlaşarak işiyle bütünleşme durumunu tanımlamaktadır (Bilginoğlu ve Yozgat, 2019). Çalışmada, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının, işlerine angaje olma durumu üzerinde etkisinin olduğu görülmüştür. Yine test edilen modelde önceki bölümlerde ifade edildiği üzere işe angaje olma ile öğretmen duyarlılığı arasında da bir ilişki tespit edilmiştir.

Araştırmada son ve dördüncü değişken olarak, tüm örgütlerde olduğu gibi okullar için de hem bireysel hem de örgütsel düzeydeki amaçların gerçekleştiğinin bir göstergesi olan iş tatmini yer almaktadır. İş tatmini, çalışanın işine yönelik değerlendirmeleri sonucunda ortaya çıkan memnuniyet ya da memnuniyetsizlik durumudur (Çağlıyan, 2017). Çalışma kapsamında test edilen hipotetik modele göre iş tatmini; okul iklimi, öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olma gibi diğer değişkenlerden etkilenmesi öngörülen endojen bir değişken konumundadır.

Belirtilen gerekçeler doğrultusunda, bu çalışmada eğitim örgütleri özelinde okul iklimi, öğretmen duyarlılığı, işe angaje olma ve iş tatmini arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. İlgili alanyazında ele alınan konuların birlikte ilk defa

alışılması ve kavramlar arası ilişkiye yönelik bir modelin test edilmesi açısından araştırma önemli görülmekte, bu bağlamda literatüre katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Ayrıca, yine çalışma kapsamında literatüre kazandırılan ğretmen duyarlılığı kavramı, sosyal bilimler literatüründe yer alan duyarlılıkla ilişkili diğer kavramlara nazaran daha geniş bir bağlamda, holistik bir yaklaşımla ele alınmıştır. Bu bağlamda, geliştirilen ölçeğin önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Tüm bunlarla birlikte, mevcut araştırma sonuçlarının, bir bütün olarak, politika yapıcılara ve başta okul yöneticileri olmak üzere tüm uygulayıcılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.9 Sınırlılıklar

1. Bu alışma 2023-2024 eğitim ğretim yılında Bolu il merkez ilçede yer alan ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim düzeyindeki resmi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

2. Çalışma bulguları ölçek maddelerinin kapsamı ile sınırlıdır.

1.10 Sayılılar

Bu araştırmanın dayandığı sayılılar şunlardır:

1. Öğretmenler araştırmaya konu olan kavramları (okul iklimi, ğretmen duyarlılığı, işe angaje olma ve iş tatmini) değerlendirebilecek özelliklere ve niteliğe sahiptirler.

2. Öğretmenlerin lek sorularına verdikleri yanıtlar, kendi görüşlerini yansıtmakta, samimi ve iten oldukları varsayılmaktadır.

3. Belirtilen koşullar ve sınırlamalar içinde katılımcılar evreni temsil etmektedir.

1.11 Tanımlar

Okul İklimi: Okul iklimi, bir okulu diğerlerinden ayıran nispeten srekliiliğe sahip olan ve paydaşlarının davranışlara etki eden ve etkilenen, bir okulun öğrenciler, öğretmenler ve personel arasındaki ilişkileri, kuralları, yönetim tarzını ve okulun genel ortamına yönelik toplam algılardan meydana gelmektedir.

Öğretmen Duyarlılığı: Öğretmen duyarlılığı, öğretmenlerin okullardaki insan, süreç ve sistemler hakkında duyarlılık ve farkındalık seviyesidir. Öğretmenin okulun işleyişi, i ve dış çevrenin farkında olup onlara uyum sağlayıp uygun hareket

etmesine yardımcı olan öğretmen duyarlılığı, öğretmenin okuldaki çeşitliliği fark etmesi, okul politika ve prosedürlerini takip etmesi, meslektaşlarıyla iş birliği yapması, okuldaki kültürü anlaması ve okulun amaçlarını benimsemesi gibi unsurları içermektedir. Öğretmen duyarlılığı, öğretmenlerin işlerini yaparken öğrencilerine, mesleki profesyonel gerekliliklerine, okulun kurumsal boyutu ile okulla ilgili toplumsal konulara ilişkin sahip oldukları duyarlılıklardan oluşmaktadır.

İşe Angaje Olma: Bireyin işine yönelik yüksek düzeyde enerji, istek ve anlamlılık duygusu gibi unsurlara sahip olması neticesinde, iş süreçlerine fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak bütünsel bir katılım göstermesidir. İşe angaje olma, çalışanın işine tutkuyla bağlanması, iş süreçleriyle derinlemesine odaklanması ve işin gereklerini yerine getirirken sahip olduğu tüm yetenek ve kaynakları ortaya koyarak işiyle bütünleşmesi durumuna karşılık gelmektedir.

İş Tatmini: Bir çalışanın makul bir süre zarfını kapsayan bir süreçte örgütün fiziksel imkanlar, diğer çalışanlar, yöneticiler, elde ettiği ücret, iş sürecinin çıktıları, işin anlamlılığı ve takdir edilme gibi değişkenleri bütüncül bir şekilde değerlendirip sonunda vardığı olumlu duygulanım durumudur.

1.12 Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde çalışma kapsamında ele alınan kavramlar olan, okul iklimi, öğretmen duyarlılığı, işe angaje olma ve iş tatmini kavramlarına ilişkin kuramsal çerçeve ve ilgili kavramlara ilişkin Türkiye ve yurtdışında yapılmış olan çalışmalara yer verilmektedir.

1.12.1 Okul İklimi

1.12.1.1 Örgüt İklimi

İklim kavramı, Yunanca “eğilim” anlamına gelen bir kökene sahiptir. Fizik alanında ısı ve basınç gibi kavramlarla birlikte kullanılmasının yanı sıra, sosyal bilimler alanında örgüt içerisinde şekillenen, kolayca görülmeyen değerler ve kurallar bütünü ile ilişkilidir (Doğan, 2011). Örgüt iklimi, örgütsel yaşamda kolayca hissedilen, ancak tanımlanması zor olan bir duygusal etkilenimdir (Karadağ ve ark., 2008). Başlangıçta, örgüt yaşamının kalitesinin sürdürülmesine yönelik genel bir

kavram olarak ele alınmış olan örgüt iklimi, örgütteki dinamiklerle ilgili önemli bir göstergedir (Hoy ve Miskel, 2020).

Örgüt ikliminin çerçevesini çizen ve kavramsallaştırılmasına önemli katkı sunan kişilerden olan Forehand ve Gilmer (1964) iklimi; örgütün başka örgütlerden ayrılmasını sağlayan, nispeten süreklilik arz eden ve mensuplarının davranışlarını etkileyen bir dizi özellik olarak tanımlamaktadır (Yüner, 2018). Örgütte kabul edilmiş genel kurallar, normlar ve davranış biçimleri, temel bileşenleri olan (Emerce ve ark., 2022) örgüt iklimi; üyelerin örgütü benimseme düzeyleri üzerine inşa edilen, üyeler tarafından algılanan, örgütün değer ve özellikleriyle tanımlanan ve bu sayede örgütü diğerlerinden ayıran bir örgütsel değişkendir (Karadağ ve ark., 2008).

Balcı'ya (2001) göre örgüt iklimi, işgörenlerin iş ortamındaki durum ya da olaylara karşı ortaya koydukları kolektif tepki ve işgörenlerin davranışları üzerinde etkisi olan örgüt koşullarıdır. İhtiyaroğlu (2014) ise örgüt iklimini, çalışanların algılarına dayalı olarak onların tutum ve davranışları üzerinde etkili olan, yine çalışanların örgütün kimliğiyle kimliklenmelerine katkı sağlayan ve örgütte egemen olan özellikler olarak tanımlamaktadır. Yaratıcılık ve yenilikçiliği ön planda tutan bir örgüt iklimi; kar, üretim, iş tatmini ve moral düzeyi gibi hem bireysel hem de örgütsel düzeydeki çıktılar üzerinde belirleyici bir konumdadır (Karadağ ve ark., 2008).

Örgütün çevresel ve psikolojik özelliklerini içeren örgüt iklimi, örgütteki uygulamaların çalışanlar tarafından algılanma biçimiyle doğrudan ilişkilidir (Akhan- Çağırtekin, 2022). Bursalıoğlu (2018) örgüt iklimini, “hava” olarak kavramlaştırmış ve örgütü oluşturan dört boyuttan biri olarak ele almıştır. Dilbaz-Sayın (2017), örgüt ikliminin çalışanların örgütün amaçlarına uygun değer oluşturmalarında etkisine dikkat çekerek, bu sayede örgütün yapı ve amaçlarıyla uyumlu davranışların sergilendiğini belirtmektedir.

Yüner (2018), birey ve örgüt iklimi arasındaki döngüsellığe dikkat çekerek, hem örgüt ikliminin bireyin davranışını etkilediğini hem de örgütsel geri bildirimler neticesinde bireylerin ortak algılamalarının örgüt iklimini şekillendirdiğini vurgulamıştır. Nitekim Ertekin (1978), örgüt iklimi üzerinde etkili üç boyutun; çalışanın bireysel özellikleri, örgütsel özellikler ve örgütün bulunduğu çevrenin özellikleri olduğunu belirtmektedir. Bu karşılıklı etkileşim ve çok boyutlu yapı, örgüt ikliminin dinamik ve karmaşık doğasını vurgulamaktadır.

1.12.1.2 Okul İklimi

Okul iklimi kavramı, örgüt ikliminin okul örgütleri için özelleşmiş halidir. Hoy (1990), okul etkililiğine ilişkin standart retoriğin önemli iki parçası olan kültür ve iklim kavramlarının karmaşık ve tanımlaması güç olduğunu belirtmektedir. Maxwell ve Thomas (1991), okul ikliminin, inanç, norm, değer ve standartları kapsayan karmaşık bir okul kültürü modelinin yüzeysel bir düzeyi olduğunu ifade etmektedir. Howard (1974) ise okul iklimini, okulda bulunanların davranışlarını etkileyen sosyal ve kültürel bir fenomen olarak tanımlamaktadır.

Jain ve arkadaşlarına (2015) göre okul iklimi, öğrenme ortamının etkililiğiyle ilişkili fiziksel ve sosyal koşullarken, Freiberg (2005) okul iklimini okulun kalbi, ruhu ve okul bireylerinin okula hevesle gelmelerini sağlayan bir güç olarak nitelendirmektedir. Manning ve Saddlemire'a (1996) göre okul iklimi, bir okuldaki öğretmen ve öğrencilerin güven ve saygı algılarıdır. Hoy ve Miskel (2020), kişiliğin insandaki karşılığı neyse, iklimin okuldaki karşılığının da o olduğunu belirtmektedir. Yapılan tanımlar değerlendirildiğinde okul ikliminin, o okulu pek çok benzerinden ayırın ve onda özelleşen nitelikler bütünü olduğu söylenebilir.

Tagiuri (1968) örgüt iklimini, kültürü de kapsayan dört unsurdan oluşan kompleks bir yapı olarak ele almaktadır. Bu çözümleme bağlamında okul iklimi; okulun fiziksel bileşenlerinden oluşan ekoloji, insanların sosyal boyutu olarak atmosfer, insanlar arası ilişkilerden meydana gelen sosyal sistem ve son olarak okul bireylerinin bilişsel yapıları, inançları, değerleri ve anlamlarından teşekkül eden kültür boyutlarından oluşmaktadır (Halis ve Uğurlu, 2008). Bu çözümleme neticesinde, okul ikliminin çok boyutlu ve dinamik bir yapıya sahip olduğu ve bunun sonucunda bireyler ve okul üzerindeki şekillendirici, karmaşık etkisinin daha görünür olduğu ifade edilebilir.

Okul iklimi, tanımsal yelpazesi geniş, okul ortamının fiziksel, sosyal ve akademik boyutlarını kapsayan karmaşık ve çok yönlü bir kavramdır (Thapa ve ark., 2013; Kubilay, 2020). Temelde bireylerin bulundukları okulu algılama biçimleri üzerine oturmaktadır (Tepe ve Yılmaz, 2020). Okul iklimi, etkileşimli bir okul kültürü modelindeki inanç, değerler, norm, standart ve davranışlarla ilgili olup (Maxwell ve Thomas, 1991), okuldaki tüm bireylerin davranışlarını etkileyen önemli bir unsurdur (Hoy ve Miskel, 2020).

Okul ortamında bulunan bireylerin kişilik özellikleri ve bu özelliklerini birbirine yansıtma, okul iklimi denilen duygusal ortamı şekillendirmektedir (Kazak ve Trabzonluoğlu, 2023). Canlı (2016) da okul iklimini, okul bireylerinin tavır ve davranışlarını şekillendiren ortamdaki atmosfer ve hisler bütünü olarak tanımlamaktadır. Yani okul iklimi hem bireysel özelliklerin bir yansıması hem de kolektif yapıdan etkilenen bir atmosfer olarak, karşılıklı ve dinamik bir okul sürecidir.

Okul iklimi, döngüsel bir kavram olarak öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin duygu, tutum ve davranışlarını etkilemekle birlikte, yine bu bireylerin etkileşimleri sonucunda ortaya çıkarak onlardan etkilenmektedir (Balcı, 2007; Memduhoğlu ve Şeker, 2010; Çalık ve ark., 2016; İrban ve Aydın, 2024). Buradan yola çıkarak okul ikliminin, okul örgütüne ilişkin tüm kişi ve koşullardan etkilenen ve yine bu kişi ve koşullar üzerine etki oluşturan bir kavram olduğu söylenebilir.

Okul iklimi, insan ilişkilerinin merkeze alıp, insanların subjektif ve objektif algılarına dayanmaktadır (Çiner ve Göksoy, 2022). Okul yaşamının bireyleri olan öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer iç paydaşların; sosyal etkileşim, ilişkiler, değerler, inançlar ve okul ortamının etkililik ve verimlilik durumuna ilişkin bilişsel algı, duygu ve deneyimlerini kapsamaktadır (Kaplan ve Geoffroy, 1990; Heinla. ve Kuurme. 2022; Rudasill ve ark., 2018). Kısaca, okul yaşamına yönelik, okul paydaşlarının attıkları öznel anlamlardan etkilenmektedir (Onaga, 2020).

Bir okulun iklimi, okuldaki bireylerin normları, hedefleri, değerleri, ilişkileri, öğretme ve öğrenme yöntemlerini ve örgütsel çerçeveleri kapsayan kolektif deneyimleri tarafından şekillendirilmektedir (Thapa ve ark., 2013). Okulun hissi olarak nitelendirilen okul iklimi, okul ailesinin bireylerinin kendilerini değerli hissettikleri ve okulun amaçlarının sürdüğü düzenli bir psikolojik ortamdır (Osman, 2012). Eğitsel sürece katılanların ilişki kalitesi ve bu ilişkideki rahatlık durumuna yönelik hissini belirlemektedir (Brust- Nemet ve Velki, 2019). Bunun yanında güvenlik algısı, eğitim ortamının ve öğretim süreçlerinin kalitesi gibi konulara da yön vermektedir (Heinla. ve Kuurme. 2022).

Sutherland (1994) ise bir okulun istendik bir iklime sahip olduğunun en önemli göstergelerinden birinin, okul ortamındaki saygı, güven ve anlayış olduğunu belirtmektedir. Bunun yanında, okul çalışanlarının yüksek moral düzeyi de olumlu bir okul iklimine işaret etmektedir. Belirtilen okul durumları, istendik bir eğitim ortamı için temel yapı taşı niteliğindedir.

ABD’de okul iklimi araştırmaları konusunda faaliyet yürüten Ulusal Okul İklimi Merkezine [National School Climate Center (NSCC)] göre “*okul iklimi, okul yaşamının kalitesini ve karakterini ifade eder. Okul iklimi, öğrencilerin, velilerin ve okul personelinin okul yaşamına ilişkin deneyimlerine dayanır ve normları, hedefleri, değerleri, kişiler arası ilişkileri, öğretme ve öğrenme uygulamalarını ve örgütsel yapıları yansıtır.*” Bu tanım, okul ikliminin, fiziksel, sosyal ve duygusal boyutları da kapsayarak tüm okul paydaşların algılarını içeren bütüncül bir yapıya karşılık geldiğini göstermektedir.

NSCC’ye göre olumlu bir okul ikliminde rastlanan durumlar şu şekilde ifade edilmektedir;

- “*İnsanların kendilerini sosyal, duygusal ve fiziksel olarak güvende hissetmelerini destekleyen normlar, değerler ve beklentiler.*
- İnsanlar katılım gösterir ve saygı görür.*
- Öğrenciler, aileler ve eğitimciler ortak bir okul vizyonu geliştirmek, yaşamak ve buna katkıda bulunmak için birlikte çalışır.*
- Eğitimciler, öğrenmeden elde edilen faydaları ve memnuniyeti vurgulayan tutumları modeller ve besler.*
- Herkes okulun işleyişine ve fiziksel çevrenin bakımına katkıda bulunur.*”

Belirtilen unsurlar, olumlu bir okul ikliminin, bireylerin güven, saygı ve iş birliği ortak paydasında, sağlıklı sosyal etkileşimle karakterize edilen bir ortam yarattığını göstermektedir. Bu kapsamdaki bir iklimi, akademik başarının yanı sıra, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini de destekleyerek, tüm okul paydaşları için destekleyici ve kapsayıcı bir okul elde edilmesine katkı sunacaktır.

Price’a (2012) göre okuldaki bireylerin tutumları, okul etkililiğini belirleyen bir öğrenme atmosferi oluşturmaktadır. Okul iklimi olarak isimlendirilen bu atmosferin oluşmasına; güven, ortak bir vizyon ve açık iletişim gibi unsurlar katkı sağlamaktadır. Okul iklimi, öğrencilerin öğrenmeleri ve refahlarını etkileyen kişiler arası davranış kalıplarını belirtmektedir (Verlie ve Blom, 2021). İstendik bir okul iklimi, öğrencilerin refah, dayanıklılık ve ahlaki kimliklerini destekleyerek, dengeli, pozitif ve dirençli vatandaşlar yetiştirilmesine katkı sunmaktadır (Riekie ve ark., 2017).

Okul iklimi, öğrenci ve okul çalışanlarının okulda geçirdikleri belirli bir sürenin sonunda hissettikleri duygulara karşılık gelmektedir. Bu duygu; okul ortamına ilişkin güven, rahatlık gibi unsurları içermekle birlikte, ortamın öğrenme ve öğretmeyi destekleyecek bir biçimde organize edilip edilmediği hissini barındırmaktadır (Dary ve Pickeral, 2013; Shihadi, 2014). Bu durum okul ikliminin, bireylerin akademik başarısının yanı sıra psikolojik iyi oluşlarını da doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Okul ikliminin, okul ortamına ilişkin; normlar, değerler, beklentiler, saygı, katılım, fiziksel ve psikolojik güvenlik, ortak okul vizyonu, öğrenme ve öğretme memnuniyeti gibi unsurları vurgulayan bir tutumu kapsadığı belirtilebilir (Cohen ve ark., 2009). Bunun yanında, öğrenme ve öğretme uygulamaları, okulun organizasyon yapısı, okul yaşamının kalitesi, okul davranışına ilişkin ortak algı ve yönetim anlayışıyla da ilişkilidir (Dary ve Pickeral, 2013; Nemet ve Velki, 2019). En nihayetinde okul iklimi, öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilerin; okul yaşamına ilişkin akademik, sosyal, duygusal, vatandaşlık ve etik bağlamlardaki deneyimlerini yansıtmaktadır (Thapa ve ark., 2013).

Okul iklimi, insanların bireysel deneyimlerinin ötesinde bir grup algısı olarak, kolektif bir durumdur (Cohen ve ark., 2009). Bunun yanında okulu saran hâkim bir hava konumunda olması nedeniyle ilk girişten itibaren hissedilebilmektedir (Dewitt ve Slade, 2014). Bir okulda öğrenci, öğretmen ve diğer bireylerin jest, mimik, vücut dili, ortamda hissedilen koku, birimlerin temizlik, düzen ve görünüşleri, kişilerin telaş ya da sakinlikleri gibi il bakışta gözlemlenebilen pek çok unsur, o okuldaki norm, hedef, değer ve etkileşim dinamiklerini içeren okul iklimi hakkında önemli işaretler sunmaktadır (Thapa ve ark., 2013).

Sonuç olarak okul ikliminin, okul toplumunda yer alan kişisel deneyimleri neticesinde sahip oldukları algılarından oluşan, hem kişisel hem de kolektif unsurları içeren dinamik ve çok boyutlu bir yapıya karşılık geldiği görülmektedir. Okula ilişkin fiziksel, sosyal, duygusal ve akademik unsurları kapsayan okul iklimi; öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve veliler gibi okul toplumunun paydaşları arasındaki etkileşimlerin ve öğrenme ortamının niteliğini doğrudan ya da dolaylı bir biçimde etkilemektedir. Bu bağlamda, olumlu bir okul ikliminin, bireylerin kendilerini güvende ve değerli hissettiği, güven, saygı, katılım ve iş birliğinin öncelendiği bir ortam sağlayarak, okul ve okul dışı pek çok değişikende istendik

yönde değişikliğe neden olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, okul ikliminin geliştirilmesiyle, eğitim-öğretim sürecinin etkililik ve verimliliğinin artırılması sağlanacak, bunun yanında bireysel, örgütsel ve toplumsal hayatta daha mutlu ve duyarlı bireylerin kazandırılmasına önemli bir katkı sunulacaktır.

1.12.1.3 Okul İklimi- Okul Kültürü İlişkisi

Okul bağlamında kültür ve iklim kavramları birbirleriyle yakından ilişkili ve çokça karıştırılan iki kavramdır. Bu bölümde iki kavramın ortak noktaları, sınırları ve farklılıkları ortaya konularak, bu çalışmada ele alınan okul ikliminin daha iyi anlaşılması amaçlanmaktadır.

Belirli bir süre sonunda oluşan ve okul toplumunu bir araya getiren değerler, varsayımlar, inançlar ve tutumların birleşimi okul kültürünü oluşturmaktadır. Okul iklimi ise bir okulu diğerlerinden ayıran okula özgü kişiliği olarak; okulun fiziksel ortamı, örgütsel faktörler ve insan ilişkileri arasındaki karşılıklı etkileşim yoluyla oluşmaktadır (Konaklı, 2021). Okul kültürü, okul tarihine ilişkin hikayeler, mitler ve efsaneler barındırırken, logo, sloganlar ve törenler de okul kültürü için önemlidir. Okul iklimi ise okul üyelerinin baskın davranışlarına ilişkin okul bireylerinin algılarını içermektedir (Hoy ve Miskel, 2020).

İki kavram da okul bireylerinin deneyimleri içermekle birlikte okul etkililiği, akademik başarı ve bireylerin refahı gibi çeşitli faktörleri içermektedir (Hoy, 1990). Karşılık etkileşim içerisinde olan iki kavram, okul ortamının kalitesini belirleyen kritik unsurlar olmaları nedeniyle oldukça geniş birer literatüre sahiptir. İki kavramın tanımlanmasında kullanılan pek çok ortak nokta olmakla birlikte, aralarındaki ilişki çeşitli bağlamlarda ele alınmaktadır.

Maxwell ve Thomas'a (1991) göre okul iklimi, okul kültürünün yüzeysel bir düzeyini oluşturmaktadır. Tagiuri (1968) ise iklimi, kültürü de kapsayan dört unsurdan oluşan karmaşık bir yapı olarak tarif etmektedir. Van Houtte (2004) de iklimin kültürü kapsayan bir kavram olduğunu onaylayarak, okulu bir bütüncül olarak resmetmede iklimin daha uygun olduğunu belirtmektedir. Okul kültürü ve iklimi, okul etkililiğine önemli ölçüde katkıda bulunmakla birlikte; okul iklimi, okul kültürüne kıyasla okul etkililiği üzerinde daha büyük bir etkiye sahiptir (Koundyannan ve ark., 2020).

Okul kültürü daha çok antropoloji ve sosyolojinin alanında yer alırken, okul iklimi sosyal psikoloji ve endüstri psikolojisine dayanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2020). İki kavramın ortaya çıkarılmasında benimsenen araştırma yöntemleri de farklılaşmakta, kültür araştırmalarında daha çok nitel paradigmlar benimsenirken, iklim araştırmalarında nicel paradigmlara başvurulmaktadır (Konaklı, 2021). Bunun yanında okul iklimi kişisel deneyimlere dayalı geri bildirimlerle ölçülürken; okul kültürü, okulun tarihsel süreçteki genel yapı ve işleyişi ile değerlendirilebilir (Gruenert, 2008).

Kültür, daha çok örgütü nitelerken, iklim ise çalışanları nitelemektedir. Okul kültürü, okul bireylerinin ortak çalışma beklentileri ve okuldaki normatif inançlara odaklanırken; okul iklimi, çalışma ortamının kişisel etkilerini açıklamaktadır (Konaklı, 2021). Okul kültürü, uzun zaman dilimi ve daha derin yapı ve değerlerle ilişkili iken, iklim ise daha kısa vadede değişebilen duygu ve deneyimlerle ilgilidir (Van Houtte, 2005). Bu bağlamda; iklim, kültüre göre daha yüzeyde ve öznel bir fenomen olması nedeniyle güç sahiplerince daha kolay manipüle edilebilirken; kültür, örgütün tarihine kök salması nedeniyle manipüle edilmesi zorlaşmakta ve değiştirilmesi daha fazla zaman almaktadır (Konaklı, 2021).

Olumlu bir okul iklimi okula ilişkin duygu, tutum ve deneyimlerin daha da derinleşerek; değer, inanç ve davranışlara dönüşmesine yani kültürleşmeye neden olmaktadır (Çamber ve ark., 2023). Bu kültürleşme süreci, okul toplumunu oluşturan bireylerin, okullarına yönelik aidiyet duygusunun güçlenmesine ve ortak bir vizyonun benimsenmesine ve nihayetinde okulun benzerlerinden ayrılmasını sağlayan kendisine ait kimlik ve kişiliğinin oluşmasına neden olacaktır.

Görüldüğü gibi okul iklimi ve okul kültürü, birbirleriyle yakından ilişkili kavramlar olmakla birlikte, iki kavram da farklı nitelik ve işlevlere sahiptir. Okul iklimi, bireylerin kısa vadede şekillenebilen, okulun atmosferini ve sosyal etkileşimlerine ilişkin algılarını yansıtırken; okul kültürü, daha derin değerler, inançlar ve normlar ilişkili olan ve daha uzun vadede ortaya çıkan bir yapıdır. Sonuç olarak, okul iklimi ve kültürü, karşılıklı etkileşim içinde olup, okuldaki bireyler için daha istendik bir çalışma ortamını destekleyerek, okulun başarısını ve refahını güçlendiren iç içe geçmiş temel unsurlar olarak nitelendirilebilir.

1.12.1.4 Okul İkliminin Tarihsel Gelişimi

Okul iklimi üzerine gerçekleştirilen bilimsel araştırmaların tarihi, örgüt iklimi araştırmalarının da ötesine geçmekte, 1908 yılında Perry tarafından gerçekleştirilen çalışmalara dayanmaktadır (Kubilay, 2020). Örgüt iklimi araştırmaları ise 1930'lu yıllarda gerçekleştirilen Hawtorne çalışmalarına dayandırılan İnsan İlişkileri Yaklaşımı ile paralellik göstermektedir (İhtiyaroğlu, 2014). Örgütsel bağlamda “iklim” kavramının ilk kez Lewin ve arkadaşlarının (1939) Lewin'in alan teorisi bağlamında kullanıldıkları görülmektedir (Konaklı, 2021). İklim bu dönemlerde grubun sosyal atmosferi olarak ele alınmıştır (Yüner, 2018).

1940'lı ve 1950'li yıllarda sosyal ve psikolojik faktörlerin eğitim üzerine etkilerinin tartışılmasıyla birlikte, okul ikliminin önemi esaslı bir şekilde vurgulanmaya başlanmıştır. Bu dönemde okul başarısının, okul ortamındaki sosyal bağlam ve psikolojik atmosferle ilişkili olduğu fark edilmiştir (Cohen ve ark., 2009). 1960'lı yıllara gelindiğinde örgüt ikliminin, motivasyon ve davranışlar üzerindeki etkisi açıklanmış ve örgüt iklimine ilişkin kapsamlı bir çerçeve oluşturulmuştur (İhtiyaroğlu, 2014). Aynı dönemde örgüt iklimini ölçmeye yönelik araç geliştirme çalışmaları (Pace ve Stern, 1958; Halpin ve Croft, 1963) göze çarpmaktadır (Hoy ve Miskel, 2020). Amerikan eğitim reformu öncesi dönem olan 1960'lardan 1990'lı yıllara kadar olan dönemde ise okul iklimi araştırmalarına olan ilginin oldukça arttığı görülmektedir (Pellas, 1998). 2000'li yıllara gelindiğinde okul iklimi araştırmalarının; öğrenci güvenliği, psikolojik sağlık ve okula bağlılık gibi konularla birlikte, öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimleri bağlamında sıklaştığı görülmektedir (Cohen ve ark., 2009). Türkiye'de ise 2008 yılından sonra konuya olan ilginin arttığı gözlemlenmektedir (Öz, 2024).

Yüz yılı aşan tarihine rağmen, okul örgütü içerisinde yer alan tüm girdi, süreç ve kişileri etkileyen bir değişken olması nedeniyle okul iklimine olan ilgi dinmemiştir (Thapa ve ark., 2013). Okul ikliminin hala hem dünya genelinde hem de Türkiye'de sıkça araştırmalara konu olan bir kavram olduğu görülmektedir.

1.12.1.5 Okul İkliminin Önemi ve Etkileri

Okul iklimi, okul ortamındaki değerler ve inançların sosyal etkileşimlere yansımalarına ait, bireylerin bilişsel ve duyuşsal algılarını kapsayan çok yönlü bir kavramdır (Rudasill ve ark., 2018). Okuldaki çeşitli faktörlerin etkileşimi

sonucunda ortaya çıkan okul iklimi, okul topluluğu üyelerinin uyum içinde, bir arada yaşamasını sağlayan bir destek dokusu oluşturabilir (Osman, 2012). Olumlu bir okul iklimine sahip okullarda, öğrenmeye açık, samimi ve şeffaf ilişki ağının yanı sıra kişilerarası sağlıklı bir iletişim süreci işlemektedir (Dilbaz Sayın, 2017). Okul iklimi başta öğrencilerin akademik başarısı olmak üzere, öğretmenlerin çalışma koşullarına yönelik algıları ve okuldaki bireylerin refahını etkileyen önemli bir okul özelliğidir (Forsberg ve ark., 2021).

Okul iklimi, okuldaki genel tutum ve ortak çabayı etkileyerek, okul etkililiğine giden yolda kritik öneme sahip bir okul değişkenidir (Wertheimer, 1971; Şenel ve Buluç, 2016). Okul iklimi, okulun amaç ve görevlerini gerçekleştirirken eldeki kaynakların etkili ve verimli kullanılmasına da katkı sunmaktadır (Dağlı, 2018). Bununla birlikte güvenli okulun ön koşullarından biri olan okul iklimi (Çalık ve ark., 2016), okul mensuplarının başarı ve tatmin algılarını etkilemesi nedeniyle, okul hedeflerine ulaşılmasında ve okulun geliştirilmesinde itici bir güç olarak yararlanılabilecek bir okul özelliğidir (Karadağ ve ark., 2008).

Okul ortamındaki benimsenen davranış ve etkileşim biçimleri ile güvenlik algısı üzerinde de okul iklimi, belirleyici bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Hanuliaková ve Barnová, 2015). Güvenlik, ilgi, katılımcılık ve duyarlılığın hâkim olduğu bir okul iklimi, başta öğrenci ve öğretmenler olmak üzere tüm okul paydaşlarının okulla ilişki kurmalarını kolaylaştırarak, okula daha fazla bağlılık geliştirmelerini desteklemektedir (Thapa ve ark., 2013). Ayrıca okul topluluğunun üyelerine değer verme ve saygı gösterme sorumluluğu yükleyerek, şiddet ve riskli davranışların azaltılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Çalık ve ark., 2016). Okul iklimi, okul ve toplum değerlerinin öğrenciler tarafından benimsenmesine katkı sunarak hem okul hem de toplumsal yaşamda ceza ihtiyacını da azaltabilir (Shihadi, 2014). Ayrıca iklime odaklanan okul geliştirme ve iyileştirme stratejileri, okul bireylerinin farklılıklarını kapsayıcı bir anlayışı teşvik eder (Jones ve ark., 2021).

Okullar, öğrencilerinin kişisel, bilişsel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimlerinden sorumludur. Okulda bu sorumluluğun yerine getirilmesi amacıyla planlanan eğitimsel, sosyal ve ahlaki çalışmaların temelinde istendik bir okul ikliminin geliştirilebilmiş olması yer almaktadır. Bu bağlamda istendik bir okul ikliminin, okul yaşamında yeri olan öğrenci, öğretmen ve velilerin eğitimsel süreçlere istendik biçimde katılıp eğitimsel hedeflere ulaşılmasında ön koşul olduğu

söylenbilir (Shihadi, 2014). Olumlu bir okul iklimi, açık ve destekleyici yapısı sayesinde, üretkenlik, başarı, motivasyon, saygı ve ilgi gibi unsurları teşvik ederek okul başarısına katkıda bulunur (Villani, 1999). Ancak Pallas (1988) okul ikliminin önemine vurgu yaparken, okul iklimi iyileştirme çabalarının doğrudan öğrencilerin akademik başarılarına etki etmeyebileceği konusunda da şerh düşmektedir.

Olumlu bir okul iklimi, bir okulda karşılaşılabilecek zorluklarla yüzleşip, başa çıkmanın anahtarı konumundadır (Pepper ve Thomas, 2002). Okul ikliminin bu anahtar konumu, okul reform programlarının uygulanması ve başarıya ulaşmasında da belirleyici bir rol oynamaktadır (Guffey ve ark., 2011) Bunun yanında öğretmenlerin okul iklimini olumlu algılamaları, okulda uygulanan geliştirme ve iyileştirme programlarına daha fazla katkı sunmalarına neden olmaktadır (Gua, 2012).

Yüz yılı aşkın bir tarihi olmasına rağmen konunun güncelliğini korumasının altında birkaç neden yatmaktadır. Bu nedenlerden ilki, okul ikliminin okul sonuçları ve okul etkililiği ile ilişkili görülüp, okul reformunun geliştirilmesinde öncelikli etkiye sahip bir değişken olarak algılanmasıdır. İkinci olarak okul ikliminin, okul kültürü gibi diğer daha derin okul değişkenlerine nazaran daha yüzeyde bulunması ve buna bağlı olarak eğitim ve okul yöneticilerince manipüle edilebilir ve değiştirilebilir olarak görülmesidir (Pallas, 1988). Böylelikle okul ikliminin manipüle edilerek okul etkililiği ve diğer istendik okul sonuçlarının elde edilmesi hedefi, okul iklimine verilen önemin diri tutulmasında kritik bir rol oynamaktadır.

Okul ikliminin manipüle edilmesi ve müdahale ile nispeten kolay değiştirilebilir görülmesine karşın, konuya olan ilginin ve okul iklimi araştırmalarının çeşitlenmesinin nedeni olarak kavramın ölçülmesinin ve tanımlanmasının önünde bulunan zorluklar olduğu da ifade edilmektedir (Anderson, 1982). Konunun önem ve popülerliğine ilişkin farklı hatta birbiriyle zıt tartışmalar bulunsun da, tartışmasız olan okul ikliminin geçen onca yıla rağmen hala önemli görülen popüler bir okul değişkeni olduğu gerçeğidir.

Okul iklimi, okul değişkenlerine ilişkin literatürde, öğrenme ve öğretme için gerekli faktörlerin en önemlilerinden biri olarak ifade edilmektedir (Kor ve Opare, 2017). İstendik şekilde geliştirilen olumlu bir okul iklimi; öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimi, ruh sağlığı ve sağlıklı ilişkiler kurabilmelerini; okula bağlılık ve katılım ile birlikte daha yüksek oranda mezuniyet elde edilmesini; akademik başarıda artış; daha istendik vatandaşlık gelişimi; öğretmen bağlılığı ve okulda

kalma sürelerinde artış ve etkili okul reformu gibi okula dair birçok alanda istendik yönlü etki ve değişimlere neden olmaktadır (Thapa ve ark., 2013).

Okul iklimi; okul yaşamına, okul bireylerine, eğitim süreç ve sonuçları başta olmak üzere hemen hemen tüm okul durum ve değişkenleri üzerinde etkili olması nedeniyle araştırmacılar ve uygulayıcılar için önemini sürdürmektedir. Ulusal Okul İklimi Merkezi'ne [National School Climate Center (NSCC)] göre, *"Sürdürülebilir, olumlu bir okul iklimi, demokratik bir toplumda üretken, katkıda bulunan ve tatmin edici bir yaşam için gerekli olan gençlik gelişimini ve öğrenmeyi teşvik eder."* Belirtilen düzeyde önemli bir değişken olmasına rağmen tanımı ve ölçümü üzerinde bir mutabakat olmaması, okul iklimi üzerine politika ve uygulama geliştirilmesinin önünde engel oluşturmaktadır (Cohen ve ark., 2009).

Sonuç olarak okul ikliminin, okuldaki tüm bireylerin etkileşimlerini, okul süreçlerine katılımlarını ve bu süreçlerden elde ettikleri hisleri şekillendiren, okul örgütlerine özel kritik bir unsur olduğu söylenebilir. Olumlu bir okul iklimi; okulun akademik amaçlarının gerçekleştirilmesinin yanı sıra, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemekte, öğretmenlerin de okul bağlılıklarını güçlendirerek, okul süreçlerinden daha fazla tatmin elde etmelerine katkı sağlamaktadır. Bunun yanında, okul toplumunun diğer üyeleri olan veliler ve yöneticiler arasında güven, saygı ve iş birliği imkanlarını artırarak daha istendik bir okul elde edilmesini destekleyecektir. Buradan yola çıkarak, okul iklimine yönelik iyileştirme çalışmalarının, okulların ve eğitim sisteminin kalitesini artırmak adına önem arz ettiği söylenebilir.

1.13.1.5.1 Okul İkliminin Öğretmenler İçin Önemi ve Etkileri

Okul iklimi, öğretmenlerin okul yaşamında göstermeleri beklenen çıktıları etkilemesi açısından önemlidir. Olumlu bir okul iklimi, öğretmenlerin okul süreçlerine ilişkin memnuniyetlerini artırırken, performanslarını da olumlu etkilemektedir (Charlton ve ark., 2021; Demir, 2008 ; Dilbaz- Sayın, 2017; Malik ve ark., 2023). Öğretmenlerin okulda gerçekleştirdikleri işlerden elde ettiği tatmin düzeyi ile okul iklimi arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır (Türker ve Kahraman, 2021)

Olumlu bir okul iklimi öğretmenlerin öz yeterliklerini artırarak (Aka, 2014; Almessabi, 2021), öğrenci öğrenmelerini olumlu yönde etkileyebileceklerine dair inançların gelişmesine katkı sunmaktadır (Guo ve Higgins-D'Alessandro, 2011).

Destekleyici bir okul ikliminin öğretmen öz yeterlik inancına etkisi, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde daha belirgin bir etki göstermektedir (Meristo ve Eisenschmidt, 2014). Osman (2012) da olumlu bir öğrenme ortamı yaratmada okul ikliminin önemine vurgu yapmaktadır. Bunun yanında olumlu bir okul iklimi, öğretmenlerin sahip oldukları yaratıcılıkları eğitim öğretim süreçlerinde kullanmalarını teşvik etmektedir (Terry ve ark., 2018; Türkdogan ve Özgenel, 2021). Okul iklimi, öğretmenlerin iş motivasyonu (Selçuk, 2016; Yılmaz ve Günay, 2016), mesleki motivasyon ve mesleki gelişim fırsatlarına yönelik algılarını da etkilemektedir (Roff ve McAleer, 2001). Okul iklimi, öğretmenlerin motivasyonlarıyla birlikte öz saygılarıyla da doğrusal ve anlamlı bir ilişki göstermektedir (Hamid ve ark., 2020; Pinkas, 2022).

Olumlu bir okul iklimi sorumluluk ve yeterlilik duygusunu teşvik ederek öğretmenlerin özerk davranış göstermesine de katkı sağlayacaktır (Özen, 2018). Böylelikle örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyini destekleyecektir (Kubilay- Baykal, 2013). Örgütsel vatandaşlık gibi istendik bir durumun ortaya çıkmasını sağlayan olumlu okul iklimi, okul ortamı için yıkıcı sonuçlar doğurabilecek olan yabancılaşma (Altay ve Ayık, 2022) ve tükenmişlik (Borkar, 2016; İhtiyaroğlu, 2014; Dönük ve Bindak, 2022) gibi durumların ortaya çıkmasını engelleyen bir okul özelliğidir.

Olumlu bir okul iklimi, öğretmenlerin saldırganlık ve şiddet gibi olumsuz olaylarla karşılaşma sıklığını azaltmakta ve daha huzurlu bir çalışma ortamına katkı sunmaktadır (Huang, Cornell ve ark., 2015). Okul iklimin olumlu algılanması, öğretmenlerin daha az olumsuz duygulanım yaşamalarına neden olarak, mesleklerinde ve örgütlerinde mutlu olmalarını sağlayacak, dolayısıyla mesleki ve örgütsel düzeydeki bağlılıklarını olumlu yönde etkileyecektir (Collie ve ark., 2011; Raman ve ark., 2015). Bunun sonucunda öğretmenlerin okulda kalma süreleri artarken (Cohen ve ark., 2009), öğretmenler meslekleri ve örgütleriyle daha uyumlu bir davranış gösterirler (Price, 2012).

Öğretmenin okul iklimine yönelik destek algısının olumlu olması, akademik vurguyu güçlendirerek, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini etkileyebileceklerine yönelik inançlarını artırmalarına ve daha fazla sorumluluk almalarına neden olacaktır (Hoy ve Woolfolk, 1993). Bunun aksine okul iklimine yönelik kısıtlayıcılık algısı, öğretmenin eğitimsel liderlik rolü göstermesini

engelleyerek, eğitim süreçlerinde sürükleyici etki göstermesinin de önüne geçecektir (Kılınç, 2014).

Okul iklimi öğretmenlerin okuldaki duygu, tutum ve davranışlarının yanı sıra genel yaşamlarına ilişkin de pek çok etkide bulunmaktadır. Olumlu okul iklimi, öğretmenlerin stres seviyesini düşürürken (Jeon ve Ardeleanu, 2020; Öztürk, 1995; Roff ve McAleer, 2001), ruh sağlığını da olumlu etkilemektedir (Gray ve ark., 2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları arasında doğrusal bir ilişki de bulunmaktadır (Doğan ve Aslan, 2022). Olumlu bir iklim, öğretmenlerin tükenmişlik hissi yaşamlarının da önüne geçmektedir (Grayson ve Alvarez, 2008). Bunun yanında öğretmenlerin okul iklimini olumlu algılamalarıyla yaşam kalitelerine ilişkin algılarının olumluluğu arasında bir ilişki de vardır (Zullig ve ark., 2018).

Görüldüğü gibi okul iklimi, öğretmenlere ilişkin mesleki performans, motivasyon, öz yeterlik algısı ve genel yaşam memnuniyeti gibi pek çok unsur üzerinde doğrudan ya da dolaylı olarak etkili olan önemli bir faktördür. Olumlu bir okul iklimi, öğretmenlerin eğitim süreçlerinden elde ettikleri tatmini destekleyerek, mesleklerine ve okullarına olan bağlılıklarını güçlendirilmektedir. İstendik bir okul iklimi, öğretmenlerin yaratıcılıklarının ortaya çıkmasını desteklerken, daha özverili ve sorumluluk sahibi davranış göstermelerini ve daha aktif bir öğretmen davranışı sergilemelerini teşvik edecektir. Bunun yanında, olumlu bir iklim stres, tükenmişlik ve yabancılaşma gibi durumların da önüne geçilmesinde önemli rol oynayacaktır. Sonuç olarak, öğretmenlerin olumlu bir okul iklimini algısına sahip olmalarının, hem bireysel düzeyde genel yaşamlarında hem de örgütsel düzeyde okul hayatlarında pek çok faydayı beraberinde getireceği söylenebilir.

1.13.1.5.2. Okul İkliminin Öğrenciler İçin Önemi ve Etkileri

Bir okulun iklimi, okulun tüm bireylerini etkilediği gibi, okulun amaçlarının üzerinde gerçekleştirildiği ana figür olan öğrencileri de etkilemektedir. Okul iklimi, tüm olumlu veya olumsuz yönleriyle eğitim- öğretimin ilk elden gerçekleştiği yerler olan sınıfa da sirayet etmektedir. Okul iklimi, sınıf ve okulun diğer alanlarındaki etkisiyle öğrencilerin okul yaşamlarının yanı sıra okul dışındaki genel yaşamlarına da etki etmektedir. Bu bağlamda sürdürülebilir olumlu bir okul ikliminin, çocuk ve gençlerin bireysel gelişimlerinin yanı sıra, toplumsal yaşamın ihtiyaç duyduğu,

retken, süreçlere katılım gösteren ve tatmin edici bir yaŖam süren bireylerin ortaya çıkarılmasında önemli bir faktör olduğu dŖnlmektedir (Cohen ve ark., 2009).

Okul iklimin kalite ve niteliği, öğrencilerin psikolojik, sosyal, akademik ıktıları (Salle ve ark., 2015), öğrencinin sağlıklı geliŖimi (Cohen ve ark., 2009) ve okul refahı gibi faktörlerle iliŖkili olması nedeniyle okulun amaçlarının gerekleŖtirilmesi açısından önemlidir (Thapa, ve ark., 2013). Norm, hedef ve kiŖilerarası iliŖki kalıplarını yansıtan bir grup olgusu olarak okul iklimi (Cohen ve ark., 2009), öğrencilerin geliŖim ve öğrenmelerine katkı sunacak en uygun fiziki ve sosyal koŖulları sağlama potansiyeli oluŖturmaktadır (Gray ve ark., 2017). Bu sayede öğrencilerin akademik baŖarı, sosyal uyum ve akranlarınca kabul görme gibi durumlarda istendik etkiler sağlanacaktır (Lunetti ve ark., 2022; z, 2024).

Olumlu bir okul iklimi öğrencilerin okul ortamında daha mutlu olmalarını destekleyerek, genel motivasyonlarıyla birlikte (Gök ve İdem, 2022), ğrenme motivasyonlarını artıracaktır (Borkar, 2016). Ayrıca ğrencilerin okul refahlarını da destekleyerek okul faaliyetlerine katılım göstermelerini teŖvik edici bir etki meydana getirecektir (Huang ve ark., 2015; Lombardi ve ark., 2019). Nihayetinde okul ikliminin ğrenci ve öğretmenlerce olumlu algılanması, öğrencilerin okul baŖarısını olumlu yönde etkileyecektir (Borkar, 2016; Cohen ve ark., 2009; Wang ve Degol, 2015). Johnson ve Stevens'a (2006) göre olumlu okul iklimi, özellikle sosyo- ekonomik düzeyi yüksek topluluklarda ğrenci baŖarısının daha güçlü bir Ŗekilde ortaya çıkarılmasına katkı sunmaktadır.

Olumlu bir okul iklimi, farklı eğitim kademelerinde yer alan öğrenciler için mahiyeti farklı olan ancak her biri istendik bir dizi faydanın elde edilmesini sağlayacaktır. Okul ncesi dönemde istendik bir okul iklimi, çocukların sosyal yeterliklerinin geliŖtirilmesine katkı sunarken (Brophy-Herb ve ark., 2007), ilkokul düzeyindeki öğrencilerin aritmetik, yazma ve okuma gibi alanlardaki test baŖarılarını desteklemektedir (Maxwell ve ark., 2017). Olumlu bir okul iklimi hem ortaokul hem de lise kademesindeki öğrencilerin akademik baŖarılılılarıyla da iliŖkili görülmekte, ayrıca tüm kademelerdeki mezuniyet oranlarının artmasıyla iliŖkilidir (Daily ve ark., 2019).

Olumlu okul iklimini öğretmenlerin yaratıcılıklarını tetikleyip (Türkdoğan ve zgenel, 2021) ğretme- öğrenme süreçlerini daha ilgi çekici ve eğlenceli bir hala getirilmesine katkı sunarak, ğretim etkililiği ve ğrenci öğrenmelerini desteklemektedir (Çela, 2014; Terry ve ark., 2018). Olumlu bir iklimi

öğretmenlerin tahammül düzeylerini artırarak, öğrencilerin karar ve bakış açılarına saygılı bir sınıf iklimi oluşturulmasını kolaylaştıracaktır (LaRusso ve ark., 2008). Böylelikle sınıf ortamında saygı, güven, grup uyumu, sosyal aidiyet ve işbirlikçi öğrenme süreçleri teşvik edilerek, öğrencilerin birlikte öğrenme yeteneklerine katkı sunulacaktır (Thapa ve ark., 2013). Nihayetinde sınıfta psikolojik olarak güvenli ve nitelikli eğitim için gerekli bir eğitim ortamının oluşması sağlanacaktır (Karademir ve Ören, 2020).

Okul ikliminin istendik durumda olması, birçok kazanımla birlikte okul ve genel yaşamda kabul görmeyen tutum ve davranışların da önüne geçilmesine katkı sunmaktadır (Wang ve Degol, 2015). İstendik bir okul iklimi, öğrencilerin refah, dayanıklılık ve ahlaki kimliklerini destekleyerek dengeli, pozitif ve dirençli vatandaşlar yetiştirilmesine katkı sunmaktadır (Riekie ve ark., 2017). Genç ve ergenlerdeki okula ilişkin duygu ve tutumlarındaki olumsuzluk, riskli davranışlara yönelimin artmasına neden olabilecektir (Lunetti, ve ark., 2022). Aksine sürdürülebilir olumlu bir okul iklimi, risk önleme mekanizmalarının etkili bir şekilde çalışması için gereklidir (Thapa ve ark., 2013). Olumlu okul iklimi, öğrencilerin devamsızlık, okuldan uzaklaşma ve zorbalık gibi durumlara eğilim göstermelerinin önünde istendik etki oluşturmaktadır (Borkar, 2016). Öğrencilerin saldırganlık ve şiddet gibi olumsuz davranışlardan uzak tutulması da olumlu bir okul iklimi sayesinde kolaylaşacaktır (Cohen ve ark., 2009; Öz, 2024). Olumlu bir okul iklimi öğretmen- öğrenci ilişkilerini destekleyerek öğrencilerin öğretmenlerine saldırganlık gösterme durumların da önüne geçilmesini destekleyecektir (Huang ve ark., 2015). Bunun yanında ortaöğretim kademesinde yer alan ergenlerin depresif belirti gösterme düzeylerini azaltırken, uyuşturucu kullanımına yönelim gibi oldukça ciddi problemlerle mücadele edilmesine katkı sunacaktır (LaRusso, ve ark., 2008).

Sonuç olarak, olumlu bir okul ikliminin öğrencilerin olumlu okul davranışı göstermeleri ve okul dışında da daha mutlu ve uyumlu bir yaşam sürdürmelerine katkı sunduğu, olumsuz bir okul ikliminin okulun amaçlarının yerine getirilmesini zorlaştıracak öğrenci davranışlarıyla ve bu öğrencilerin okul dışı yaşamda da kabul görmeyen davranışlar ortaya koymalarıyla ilişkili olduğu görülmektedir.

1.13.1.5.3. Diğer Paydaşlar İçin Önemi ve Etkileri

Okul iklimi, sadece öğrenciler ve öğretmenler gibi okulda mesai tamamlayan bireylerin değil, bu bireylerle doğrudan veya dolaylı olarak ilişki kuran çok sayıda kişi için de önemlidir. Bu kişilerden ilki ve en yakın temas edilen kişi okul yöneticileridir. Yazıcıoğlu (2010), yönetimin en temel iki hedefini; yapılan işin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi ve muhatapların tatminin sağlanması olarak belirtmektedir. Okul iklimi, okul mensuplarının başarı ve tatmin algılarını etkilemesi nedeniyle, okul hedeflerine ulaşılmasında ve okulun geliştirilmesinde itici bir güç konumundadır (Karadağ, ve ark., 2008). Bu bağlamda okul iklimi, okulun amaçlarının gerçekleştirilme düzeyi ve okul yaşamındaki bireylerin mutluluk durumlarını göstermesi açısından oldukça önemlidir. Bu yönüyle okul iklimi, okul yöneticilerinin daima izlemesi ve değerlendirilmesi gereken önemli bir okul değişkenidir.

Okul ikliminin etkilediği bir diğer okul paydaşı da velilerdir. Okul iklimi, velilerin çocuklarının mutluluk, sağlıklı gelişim ve okul başarıları gibi pek çok alanda istenen durumları için önemli bir faktör olması nedeniyle veliler için önemlidir (Thapa ve ark., 2013). Bunun yanında, velilerin algıladığı okul iklimi, velilerin okul süreçlerine katılma ve bu süreçlerde sorumluluk alma davranışlarıyla yakından ilişkilidir (Đurišić ve ark., 2023). Olumlu bir iklime sahip okulda, bireyler birbirleriyle sağlıklı ilişkiler kurarken, istedik çıktılar elde edilmektedir. Bu duruma şahit olan veliler de süreçlere katılıp daha fazla sorumluluk alarak, okul amaçlarının gerçekleşmesine katkı sunacaktır.

Bir okulun iklimi, o okulun en önemli çıktıları olan öğrencilerin nasıl yetiştirileceği ve toplumsal hayatta nasıl davranacakları üzerinde etkilidir. Olumlu bir okul iklimi, öğrencilerin ahlaki kimlikleri ile ilişkiliyken, dengeli, pozitif ve dirençli vatandaşlar yetiştirilmesini desteklemektedir (Riekie ve ark., 2017). Okul iklimi, toplumun genç üyelerinin sosyal ilişkilerinde takınacakları tutumları etkilerken, bu üyelerin vatandaşlık norm ve değerlerini benimsemelerinde önemlidir (Lundberg ve Abdelzadeh, 2019). Bu yönüyle okullar toplumun norm ve değerlerinin şekillenmesinde önemli rol oynamakta ve toplumsal düzen için de kritik öneme sahiptir. İstendik bir okul iklimi, gençlerin toplumsal hayata uyumlarını kolaylaştırırken, onların suça karışma ihtimallerini de azaltabilir (Cohen ve ark., 2009). Bunun dışında, okul iklimi, öğrencilerin gelecekteki toplumsal rollerini yerine getirirken ihtiyaç duyacakları beceri ve yeterliklerin kazandırılması

açısından da önemlidir (Shihadi, 2014). Bu nedenle okul ikliminin, okulun sınırlarının çok ötesinde genel toplum üzerinde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Eğitim politikalarını hazırlayanlar ve uygulanmasından sorumlu olan üst düzey eğitim yöneticileri için de okul iklimi önemli bir ölçüttür. Mevcut politikaların okullara yansımaları ile okulların genel durumunun anlaşılması, değerlendirilmesi ve gerekli görülmesi durumunda yeni politika değişikliklerinin planlanması için okul ikliminin izlenmesi gerekmektedir (Thapa ve ark., 2013). Böylece, hem politika kurgulama hem de uygulama aşamasında elde edilen başarı düzeyi hakkında önemli bir değerlendirme imkanı elde edilecektir.

Bir okulun eğitim süreçlerinin işleyişinin altında yatan inanç ve değer sistemiyle ilişkili ve okulu amaçlarına götüren bir kavram olan okul ikliminin iyileştirilmesi, okul yönetimi başta olmak üzere tüm okul paydaşlarınca izlenmesi gereken bir hedeftir (Osman, 2012). Bu bağlamda; öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi, veli, politika yapıcıları ve üst eğitim yöneticileri olmak üzere tüm okul paydaşlarının proaktif bir anlayışla okul iklimine olumlu katkı sunmaya çalışmaları bir gerekliliktir.

1.12.1.6 Okul İkliminin Etkilendiği Değişkenler

Okul iklimi, okul içerisinde ve çevresinde yer alan tüm birey ve topluluklar ile fiziksel, psikolojik ve sosyal değişkenleri etkilerken, aynı zamanda bu birey ve değişkenlerden de etkilenmektedir. Çok boyutlu bir kavram olan okul iklimi; akademik, toplumsal, güvenlik ve kurumsal ortamı kapsamaktadır (Wang ve Degol, 2015). Güvenlik, saygı ve bağlılık unsurlarıyla karakterize edilen okul iklimi, öğrenci, öğretmen, öğretim dışı okul personel, yöneticiler ve velilerin arasındaki etkileşim ve ilişkilerden etkilenmektedir (O'Brennan ve ark., 2014). Conderman ve arkadaşları (2013), öğretmenlerin okul iklimi algılarının, okula ait akademik, sosyal ve gelişimsel unsurların etkileşiminden doğrudan etkilendiğini belirtmektedir. Bunun yanında, daha derinlerde yer alıp okul kültürünün temelini oluşturan inançlar, değerler, normlar, standartlar ve davranışlar da okul iklimini şekillendiren önemli unsurlardır (Maxwell ve Thomas, 1991).

Moss'a (1979) göre bir okulun iklimi; okulun mimarisi ve büyüklüğü, okulda benimsenen yönetim ve liderlik anlayışı, sosyal ilişkilerdeki normlar, öğretmenlerin yeterlik düzeyi ve yeniliklere bakışları, öğrencilerin sosyoekonomik durumu, öğretmenin sergilediği profesyonel sınıf davranışları, meslektaşlar arası

ilişkiler, okul mensuplarının okulun amaçlarını benimseme düzeyi, kişisel gelişim faktörleri, velilerle ve dış çevreyle ilişkiler olmak üzere çok sayıda faktörün etkileşimiyle şekillenmektedir (Çağlayan, 2014).

Okul süreçlerinde, düşünce ve fikirlerin rahatça ifade edilebildiği, ihtiyaç veya sorunların rahatça konuşulabildiği, empati, anlayış, saygı ve yardımlaşma gibi unsurların ön plana çıktığı ve sık sık düzenlenen sosyal etkinliklerle bu durumun pekiştirilmeye çalışıldığı okullar daha olumlu bir okul iklimine sahiptir (Şahin ve Atbaşı, 2020). Bunun yanında, Bradshaw ve arkadaşlarına (2014) göre; öğretmenlerin okul iklimi algılarını etkileyen temel değişkenler güvenlik, bağlılık ve çevre olmak üzere üç başlık altında şu şekilde belirtilmiştir:

1. *Güvenlik*: Genel olarak öğretmenin kendini güvende hissetmesine neden olan tüm unsurlarla birlikte, okuldaki zorbalık, saldırganlık ve uyuşturucu kullanımı gibi istenmeyen durumların görülme sıklığını kapsamaktadır.

2. *Bağlılık*: Öğretmenler arası ilişkiler, öğretmenler ve öğrencilerin okula bağlılık düzeyi, akademik bağlılık (öğretmen ve öğrencilerin okuldaki akademik süreçlere katılım, ilgi ve motivasyon düzeyleri; öğretmenlerin akademik başarıyı destekleyici tutum ve davranışları), okul ortamındaki eşitlik ve kapsayıcılık, velilerin okul süreçlerine katılımı gibi unsurlar bu başlıkta toplanmaktadır.

3. *Çevre*: Okulun fiziksel rahatlığı, okul kuralları, okul ortamına yönelik düzen ve düzensizlik algısı, algılanan destek, okul süreçlerinin sonuçlarını kapsamaktadır.

Tofur ve Balıkcı (2018) ise okul iklimi olumlu veya olumsuz şekilde etkileyen unsurları şu şekilde sıralamışlardır:

1. *Okul iklimini olumlu etkileyen unsurlar*: Okul yöneticisinin astlarına verdiği değer, eğitimsel süreçlere gösterilen özen, sağlıklı bir örgütsel iletişim, yönetsel süreçlere katılımın teşvik edilmesi.

2. *Okul iklimi olumsuz etkileyen unsurlar*: Okul çevresinin dezavantajlı bir sosyoekonomik yapıya sahip olması, örgütte bireyselliğin ön planda olması, iletişim yetersizlikleri, yönetimin adaletsiz uygulamaları, okul mensuplarının sorumluluk almaktan kaçınması ve mevzuat kaynaklı sorunlar.

Bireyler bağlamında değerlendirildiğinde, okul iklimi öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri, yardımcı personel ve dış paydaşlar gibi okul yaşamının tüm aktörlerinden etkilenebilir (Cavrini ve ark., 2015). Öğretmen algılarına göre okul iklimini etkileyen öncelikli faktörler; okul yönetimi, meslektaşlar arasındaki ilişkiler, okulun dış paydaşları ve velilerle olan iletişimdir (Çetinkaya ve Koşar, 2022). Özellikle müdahale edebilirlik yönünden bakıldığında, okul iklimini etkileyen bireyler arasında ilk sırada okul yöneticileri gelmektedir (Şişman ve Turan, 2005; Kelly ve ark., 2005). Okul yöneticileri, okulun değer ve beklentilerini yaşatma, vizyonu şekillendirme, okul yaşamında uyulması gereken kuralları belirleme ve örgütsel iletişimde benimsenen tonu belirleme gibi etkiler yoluyla okulun genel atmosferine müdahale ederler (Capp ve ark., 2022; Gültekin, 2012; Şentürk ve Sağnak, 2012)).

Okul yöneticisinin bir lider olarak kurduğu ilişkiler, okul iklimini tanımlayan öğretmen duygu ve tutumlarını doğrudan etkileyecektir (Price, 2012). Okul yöneticisinin, otoriter, baskıcı ya da kısıtlayıcı liderlik modelleri gibi okul iklimini olumsuz etkileyebilecek liderlik tarzları yerine, daha demokratik ve katılımcılığı önceleyen, destekleyici bir liderlik tarzını benimsemesi okul ikliminin istendik şekilde tesis edilmesi için daha yerinde olacaktır (Kazak ve Yaylalı, 2023). Okul yöneticisinin yaratıcı liderlik (Öztürk ve Zembat, 2015), vizyoner liderlik (Aydoğan ve Bilgivar, 2022) ve eleştirel liderlik (Dursun ve ark., 2022) özellikleri göstermeleri de okul iklimini olumlu yönde etkilerken; toksik liderlik göstermeleri de olumsuz etkileyecektir (Tepe ve Yılmaz, 2020).

Okul yöneticilerinin davranışlarının etik bağlamı da okul iklimi üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Mansuroğlu, 2012). Mobbing gibi olumsuz yönetici davranışları ve okulun işletilmesinde mevzuat dışına çıkılması okul iklimini olumsuz etkilerken, iletişim ve iş birliğine açıklık gibi olumlu yönetici davranışları ise okul iklimine katkı sunmaktadır. Yine okul yöneticisinin görev yaptığı okul kademesine uygun olmaması ve branşın gerektirdiği alan dışından olması da okul iklimini olumsuz etkilemektedir (Kazak ve Trabzonluoğlu, 2023).

Okul süreçlerinde karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve giderilmesi yönünde çaba gösterilmesi, okul bireylerinin daha olumlu bir okul iklimi algısına sahip olmalarını destekleyecektir (Rhodes ve ark., 2009). Okul ikliminin sağlıklı bir şekilde oluşmasında okul yöneticilerinin iletişim ve problem çözme becerileri de önem arz etmektedir (Karademir ve Ören, 2020). Ayrıca, okul ortamında

yaşanabilecek çatışmalarda okul yönetiminin ortaya koyduğu çatışma yönetimi becerileri, öğretmenlerin okul iklim algılarını olumlu etkileyecektir (Tanrıverdi, 2008). Okul yöneticisinin yönetsel becerileri ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki bulunurken (Aydın- Gökçen, 2014; Kaya, 2010; Yaman, 2018), yönetsel beceri yönünden yetersizlikleri, okul iklimini olumsuz etkilemektedir (Çiner ve Göksoy, 2022).

Okul atmosferini olumlu etkileyen faktörler arasında en başta okul yönetiminin olumlu tutumları gelmektedir (Gök ve Tarayan, 2023). Okul yöneticisinin iletişim becerilerinin, öğretmenlerce yeterli görülmesi de öğretmenlerin okul iklimi algılarını olumlu etkilemektedir (Getmez, 2018). Bunun yanında yöneticilerinin, öğretmenlere verdiği destek, övgü ve cesaretlendirme girişimleri, önyargısızlık, paylaşımcı yaklaşımın (Karademir ve Ören, 2020) yanı sıra kullandığı motivasyonel dil de öğretmenlerin okul iklimi algılarını desteklemektedir (Sönmez, 2018).

Yöneticilerin kişilik özellikleri ve yönetme şekilleri de öğretmenlerin algılarını doğrudan etkileyen unsurlar arasındadır (Karademir, 2013). Okul yönetiminde Toplam Kalite Yönetimi gibi örgütün amaçlarıyla birlikte bireylerin memnuniyetini önceleyen yönetim anlayışları öğretmenlerin daha huzurlu bir şekilde çalıştığı okul ortamı için destekleyici olacaktır (Baykara, 2009). Okul yöneticilerinin öğretmenlere duydukları güveni hissettirmeleri, öğretmenlerin okul iklimine yönelik olumlu algılarını artıran bir diğer önemli faktördür (Canlı, 2016).

Öğretmenlerin sınıf içindeki deneyimleri de okul iklimi algılarının şekillenmesinde önemlidir. Sınıf yönetiminde karşılaşılan zorluklar ve rahatsız edici davranışlara muhatap olma, okul iklimini etkileyen sınıf düzeyindeki faktörlerden bazılarıdır (Mitchell ve ark., 2010). Bunun yanında öğrencilerin okul süreçlerinde gösterdikleri davranışlar (O'Brennan ve ark., 2014), okulun genel ortamı, öğretim yöntemleri ve öğrencilerin tutumları da öğretmenlerin okul iklimi algılarını etkilemektedir (Cavrini ve ark., 2015). Öğretmenler tarafından uygulanan sınıf yönetim stratejileri ve olumlu öğrenme ortamlarının oluşturulması, yalnızca öğrenci başarısını değil, aynı zamanda öğretmenin okul iklimi algılarını da olumlu yönde etkilemektedir (Back ve ark., 2016).

Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve işlerine duydukları tutku da okul iklimi üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Mesleki yeterlilik düzeyi yüksek olan öğretmenler, hem öğrenci başarısını hem de okul iklimini olumlu yönde

etkilemektedirler (Kazak ve Trabzonluoğlu, 2023). Öğretmenlerin işlerini yaparken yüksek konsantrasyon yaşayıp, tüm kaynaklarını işlerine odaklamalarına karşılık gelen işe tutkunluk durumu da okul iklimini etkileyen faktörlerden biridir (Karakaya, 2015).

Öğretmenlerin, çalıştıkları okulun iklimini algılama biçimleri üzerinde etkili olan faktörler arasında öğretmenler arası ilişkiler, öğrenciler arası ilişkiler ve öğretmen- öğrenci ilişkileri, öğretmenin aile yaşamı, çeşitliliğe saygı, okul güvenliği, okul kurallarının adilliği ve okul ortamındaki beklentilerin açıklığı yer olmaktadır (Bear ve ark., 2014; Wang, ve ark., 2018). Ayrıca, okul kaynaklarının yeterlilik düzeyi, yöneticilerin liderlik tarzları, öğretmenlerin profesyonellik düzeyi, düzen duygusu ve algılanan destek, öğretmenlerin okul iklimine yönelik algıları belirleyen diğer önemli unsurlardır (Lewno-Dumdie ve ark., 2020). Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarını etkileyen bir başka faktör de görev yaptıkları okulun türü, büyüklüğü ve öğrencilerin yaşıdır (Smith, 2021).

Öğretmenlerin sahip oldukları kişisel faktörler de okul iklimi algılarını etkilemektedir. Öğretmenin stres düzeyi ve okulda algıladığı destek, okul iklimi algılarını da etkilemektedir (Nemet ve Velki, 2019). Öğretmenlerin öz yeterlik algıları da okul iklimi algılarını belirleyen faktörlerden biridir (Alonso- Tapia ve Ruiz-Diaz, 2022). Öğretmenin okuldaki görev süresi boyunca karşılaştıkları ve o okula ilişkin deneyimleri de okul iklimi algılarını etkilemektedir (Di Giovanni ve Greco, 2015).

Öğretmenlerin CİMER vb. şikayet mekanizmalarına maruz kalması da okul atmosferini olumsuz etkilemektedir (Gök ve Tarayan, 2023). Bu tür olumsuz durumlar, öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarını olumsuz etkilerken, mesleki motivasyonlarını düşürebilir.

Destekleyici bir okul ortamı, meslektaşlar arasında sağlıklı işbirliği ve iletişim süreçleri, öğretmenlerin okul iklimini olumlu algılamalarına katkı sağlayacaktır (Charlton ve ark., 2021; Gök ve Tarayan, 2023). Ayrıca, örgütsel iletişimin başarılı bir şekilde yürütülmesi, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarını güçlendiren faktörler arasındadır (Emerce ve ark., 2022). Yüksek örgütsel bağlılığa sahip olan, çeşitli öğrenme ortamları oluşturarak öğrenme süreçlerine yardımcı olan ve öğretmenlerini okulun karar süreçlerine katılmaya teşvik eden okullar, istendik bir okul iklimine sahip olma eğilimindedirler (Kushman, 1992).

Öğretmenlerin sınıf süreçlerinde birbirlerine destek olması ve öğrencilerin sınıf süreçlerine yönelik olumlu tutumları da okul iklimi algıları üzerinde etkiye sahiptir (Alonso- Tapia ve Ruiz-Diaz, 2022). Ayrıca katılımcılık, şeffaflık ve hesap verebilirlik bağlamında, tüm paydaşların yönetim ve karar süreçlerine katılması anlamı taşıyan yönetim anlayışı, paydaşların okul iklimi algılarını olumlu etkilemektedir (Yüner ve Burgaz, 2014).

Okulun fiziki ve psikolojik koşulları da okul iklimi üzerinde etkili olmaktadır. Okulun fiziki yapısı, donanımı, araç gereçlerin yeterliliği, okul kuralları ve öğretmen değiştirme sıklığı gibi unsurlar okul iklimini etkilemektedir (Çetinkaya ve Koşar, 2022; Gök ve Tarayan, 2023). Okul binalarının mimari yapısı, okulda benimsenen değerler ve denetim gibi dış kontrol unsurları da öğretmenleri okul iklimi algıları üzerinde etki yaratmaktadır (Chiriac ve ark., 2023).

Okul ortamında yaygın olarak görülen güven, ortak vizyon ve açıklık atmosferi olumlu bir okul ikliminin oluşmasını destekleyici unsurlardır (Price, 2012). Araştırmalarda, okul ikliminin daha olumsuz algılandığı okulların; ortaöğretim kademesinde bulunan, büyük şehirlerdeki, düşük sosyoekonomik bölgelerde yer alan okullar ve düşük akademik başarı düzeyine sahip okullar olduğu görülmektedir (Jain ve ark., 2015).

Okulun içerisinde bulunduğu toplumsal bağlam, aile ve çevrenin eğitime desteği ve eğitim sisteminin toplumla etkileşimi gibi okul- toplumsal çevre ilişkisine ait unsurlar da okul iklimi algılarını etkilemektedir (Johnson ve Stevens, 2006). Eğitim süreçlerine katkı sağlayan, istendik bir okul ikliminin sağlanmasında, paydaşlar arası işbirliği gerek şart olarak görülmektedir (Shihadi, 2014).

Okul iklimi, bireylerin okula ilişkin algı, tutum ve davranışlarını etkileyen, karmaşık ve çok boyutlu bir kavram olarak, eğitim süreçlerinin etkililiği açısından belirleyici bir konumdadır. Öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarını şekillendiren unsurlar arasında, okulda benimsenen liderlik ve yönetimi anlayışı, diğer öğretmenlerle ilişkiler, fiziksel olanaklar ve psikolojik ortam gibi faktörlerin yanı sıra öğretmenlerin bireysel özellikleri ve mesleki deneyimleri de sıralanabilir. Herkesin kendini değerli ve güvende hissettiği bir okul ikliminin inşa edilmesinde okul bireylerince güven, saygı, iş birliği ve katılımcılık değerlerinin benimsenmesi gerekmektedir. Böyle bir okul iklimi, öğretmenlerin mesleki bağlılık, motivasyon ve performanslarını desteklerken, sınıf ortamında daha destekleyici, yaratıcı ve katılımcı bir anlayış göstermelerine olanak tanıyacaktır. Öte yandan, okul iklimini

olumsuz etkileyen iletişimsizlik ve çatışma gibi faktörlerin ortadan kaldırılması da eğitim öğretim ortamlarının niteliğine doğrudan katkı sunarak okul amaçlarının yerine getirilmesinde önemli rol oynayacaktır.

1.12.1.7 Okul İkliminin İlişkili Olduğu Değişkenler

Bu bölümde, okul iklimini etkileyen ve okul ikliminden etkilenen unsurlar dışında kalan ancak literatür incelendiğinde gerçekleştirilen çok sayıdaki araştırmada okul iklimi ile ilişkisi ortaya konulan değişkenlere yer verilmiştir. Ulaşılabilen araştırmalarda okul iklimiyle ilişkisi tespit edilen değişkenler ve atıf bilgileri 5 kategori altında tasnif edilerek Tablo 1.1’de sunulmuştur.

Tablo 1.1. Okul İklimi ile İlişkili Değişkenler

Kategoriler	Doğrusal İlişki Gösterdiği Kavramlar	Zıt Yönlü İlişki Gösterdiği Kavramlar
1. Yönetimsel Faktörler	Liderlik [Eğitimsel Liderlik (Bakkal ve Radmard, 2019), Yaratıcı Liderlik (Öztürk ve Zembat, 2015), Eleştirel Liderlik (Dursun ve Ark., 2022), Vizyoner Liderlik (Aydoğan ve Bilgivar, 2022), Sosyal Adalet Liderliği (Bozkurt, 2023), Dönüşümcü Liderlik (Allen ve Ark., 2015; Pepper ve Thomas, 2002; Tajasom ve Ahmad, 2011), Öğretimsel Liderlik (Yusoff ve Ismail, 2021)]; Yöneticilik Becerileri (Aydın-Gökçen, 2014; Kaya, 2010; Yaman, 2018); Müdür Etkililiği (Karataş, 2008), Çatışma Yönetimi (Tanrıverdi, 2008), İletişimsel Yeterlilikler (Getmez, 2018), Motivasyonel Dil Kullanımı (Sönmez, 2018).	Toksik Liderlik (Tepe ve Yılmaz, 2020) Çoklu Veri Kaynağına Göre Değerlendirme (Akbaba- Altun ve Memişoğlu, 2011).
2. Öğretmenlere İlişkin Faktörler	Motivasyon [Öğretmen Motivasyonu (Bakkal ve Radmard, 2019; Gök ve İdem, 2022), İş Motivasyonu (Selçuk, 2016; Yılmaz ve Günay, 2016), Genel Motivasyon (Milton, 1981)]; Performans (Demir, 2008; Doğan, 2011; Dilbaz-Sayın, 2017), Öz Yeterlik (Aka, 2014) Psikolojik İyi Oluş (Doğan ve Aslan, 2022), Yaratıcı Düşünme Eğilimi (Türkdoğan ve Özgenel, 2021), İş Tatmini (Milton, 1981; Türker ve Kahraman, 2021) Öğretmen Liderliği (Kılınç, 2014) ve İşe Tutkunluk (Karakaya, 2015).	Stres (Öztürk, 1995), İş Stresi (İhtiyaroğlu, 2014), Yabancılaşma (Altay ve Ayık, 2022), Tükenmişlik (İhtiyaroğlu, 2014; Dönük ve Bindak, 2022)
3. Örgütsel Faktörler	Örgütsel Adalet Algısı (Kemer ve Polat, 2021), Örgütsel Öğrenme (Usta ve Karaman, 2021), Örgütsel Vatandaşlık (Altay ve Ayık, 2022; Samancı, 2006), Örgütsel İletişim (Emerce ve Ark., 2022), Yenilikçi Okul (Bodur ve Argon, 2019) ve Toplam Kalite Yönetimi (Baykara, 2009).	
4. Eğitimsel Faktörler	Okul Etkililiği (Karadağ ve Ark., 2008; Şenel ve Buluç, 2016), Okul Bağlılığı (Riehl ve Sipple, 1996; Akhan-Çağırtekin, 2022), Akademik ve Sosyal Gelişim (Howard ve Ark., 1987), Öğrenci Başarısı (Doğan, 2011) ve 21. Yüzyıl Becerileri (Çiner ve Göksoy, 2022).	
5. Kişilerarası İlişki Faktörler	Paydaşlar Arası İlişkiler (Doğan, 2011), İşbirlikçi Mesleki Gelişim (Bozkurt, 2015), Saygı ve Güven (Dilbaz Sayın, 2017) Güvenli Okul (Çalık, Kurt ve Çalık, 2016).	

1. *Yönetimsel Faktörler*: Okul ikliminin doğrusal ilişki içerisinde bulunduğu yönetimsel faktörler; liderlik [eğitimsel liderlik (Bakkal ve Radmard, 2019), yaratıcı liderlik (Öztürk ve Zembat, 2015), eleştirel liderlik (Dursun ve ark., 2022), vizyoner liderlik (Aydoğan ve Bilgivar, 2022), sosyal adalet liderliği (Bozkurt, 2023), dönüşümcü liderlik (Allen ve ark., 2015; Pepper ve Thomas, 2002; Tajasom ve Ahmad, 2011) ve öğretimsel liderlik (Yusoff ve Ismail, 2021)]; yöneticilik becerileri (Aydın-Gökçen, 2014; Kaya, 2010; Yaman, 2018); müdür etkililiği (Karataş, 2008), çatışma yönetimi (Tanrıverdi, 2008), iletişimsel yeterlilikler (Getmez, 2018) ve motivasyonel dil kullanımıdır (Sönmez, 2018). Okul iklimi, liderlik tarzlarından toksik liderlik (Tepe ve Yılmaz, 2020) ve çoklu veri kaynağına göre değerlendirme (Akbaba- Altun ve Memişoğlu, 2011) ile negatif yönlü bir ilişki göstermektedir.

2. *Öğretmenlere İlişkin Faktörler*: Okul ikliminin doğrusal ilişki içerisinde bulunduğu öğretmenlere ilişkin faktörler; motivasyon [öğretmen motivasyonu (Bakkal ve Radmard, 2019; Gök ve İdem, 2022), iş motivasyonu (Selçuk, 2016; Yılmaz ve Günay, 2016), genel motivasyon (Milton, 1981)]; performans (Demir, 2008; Doğan, 2011; Dilbaz-Sayın, 2017), öz yeterlik (Aka, 2014) psikolojik iyi oluş (Doğan ve Aslan, 2022), yaratıcı düşünme eğilimi (Türkdoğan ve Özgenel, 2021), iş tatmini (Milton, 1981; Türker ve Kahraman, 2021) öğretmen liderliği (Kılınç, 2014) ve işe tutkunluktur (Karakaya, 2015). Bu faktörler dışında okul iklimi; stres (Öztürk, 1995), iş stresi (İhtiyaroğlu, 2014), yabancılaşma (Altay ve Ayık, 2022), tükenmişlik (İhtiyaroğlu, 2014; Dönük ve Bindak, 2022) gibi faktörlerle negatif yönlü bir ilişkiye sahiptir.

3. *Örgütsel Faktörler*: Okul ikliminin doğrusal ilişki içerisinde bulunduğu örgütsel faktörler; örgütsel adalet algısı (Kemer ve Polat, 2021), örgütsel öğrenme (Usta ve Karaman, 2021), örgütsel vatandaşlık (Altay ve Ayık, 2022; Samancı, 2006), örgütsel iletişim (Emerce ve ark., 2022), yenilikçi okul (Bodur ve Argon, 2019) ve toplam kalite yönetimidir (Baykara, 2009).

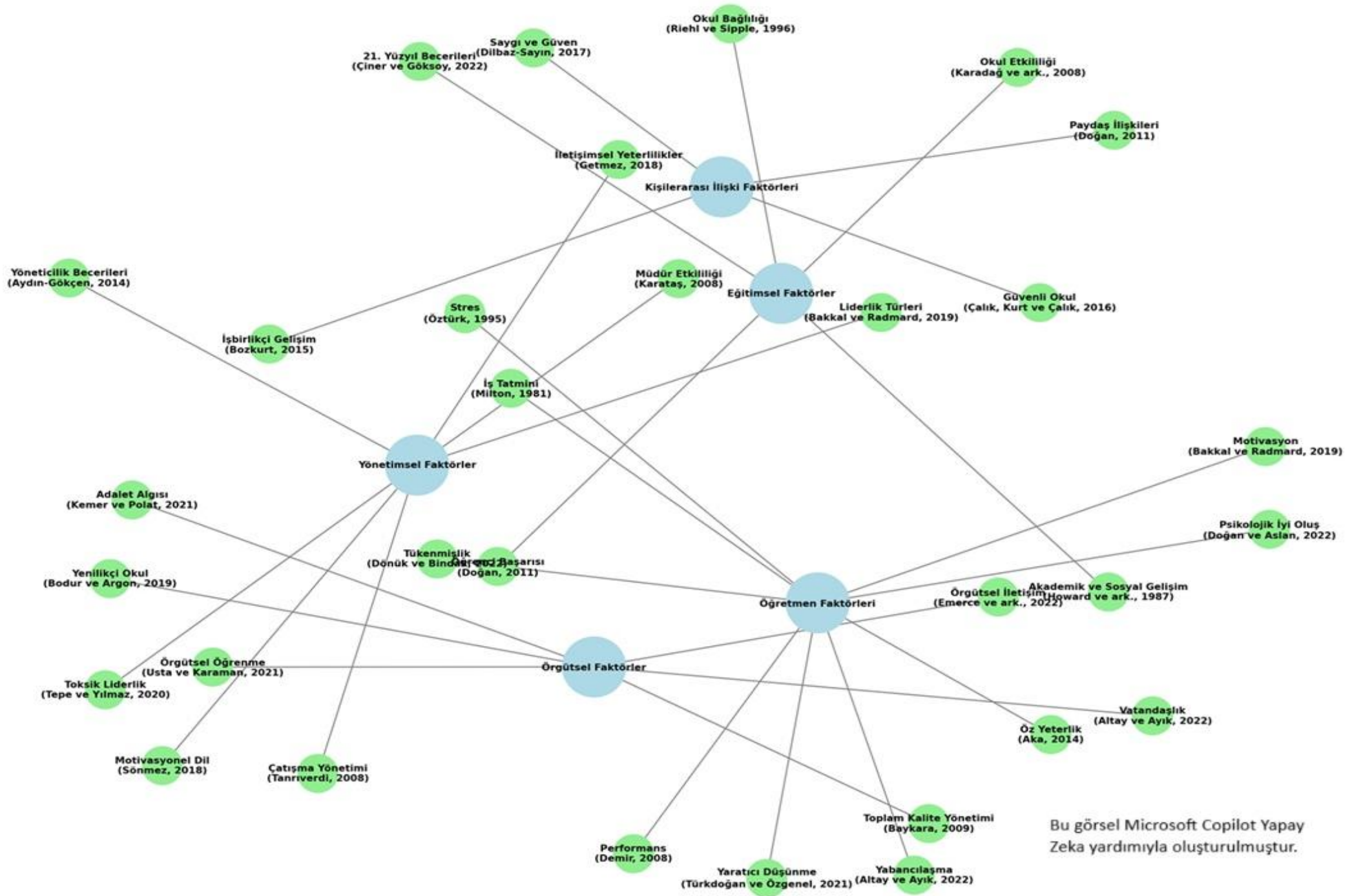
4. *Eğitimsel Faktörler*: Okul ikliminin doğrusal ilişki içerisinde bulunduğu eğitimsel faktörler; okul etkililiği (Karadağ ve ark., 2008; Şenel ve Buluç, 2016), okul bağlılığı (Riehl ve Sipple, 1996; Akhan-Çağırtekin, 2022), akademik ve sosyal gelişim (Howard ve ark., 1987), öğrenci başarısı (Doğan, 2011) ve 21. yüzyıl becerileridir (Çiner ve Göksoy, 2022).

5. *Kişilerarası İlişki Faktörleri*: Son olarak okul ikliminin doğrusal ilişki içerisinde bulunduğu kişilerarası ilişki faktörleri; paydaşlar arası ilişkiler (Doğan, 2011), işbirlikçi mesleki gelişim (Bozkurt, 2015), saygı ve güven (Dilbaz Sayın, 2017) ile güvenli okuldur (Çalık, Kurt ve Çalık, 2016).

Okul iklimi, eğitim süreçlerinde çok boyutlu ve anahtar bir değişken olarak okula ilişkin pek çok değişkeni doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemekte ve bu değişkenlerden etkilenmektedir. Okul ikliminin etkilendiği, aynı zamanda etkilediği unsurlar bu bölümde yönetsel faktörler, öğretmen faktörleri, örgütsel faktörler, eğitimsel faktörler ve kişilerarası ilişki faktörleri olmak üzere beş başlık altında sınıflandırılmıştır. Geniş bir yelpazede yer alan bu değişkenler incelendiğinde, liderlik tarzları, öğretmen motivasyonu, örgütsel adalet algısı, öğrenci başarısı ve güvenli okul gibi unsurlar, okul ikliminin öğretmenlerce olumlu algılanmasına katkı sağlarken; stres, tükenmişlik ve yabancılaşma gibi durumlar ise okul ikliminin sağlıklı bir yapıda olmadığına işaret etmektedir. Sonuç olarak, okul ikliminin, okul ve okul dışı yaşama ilişkin pek çok değişkenden etkilenen aynı zamanda pek çok kişisel ve okul değişkenini de etkileyen, eğitim ortamının kalitesini ve etkililiğini belirleyen kritik bir okul değişkeni olduğu söylenebilir.

Okul ikliminin ilişkili olduğu değişkenlere ilişkin yapay zeka yardımı ile oluşturulan ilişki ağı Şekil 1.1’de verilmiştir.

Şekil 1. 1 Okul İklimi ile İlişkili Değişkenlere Ait İlişki Ağı



Bu görsel Microsoft Copilot Yapay Zeka yardımıyla oluşturulmuştur.

1.12.1.8 Okul İkliminin Boyutları ve Okul İklimi Ölçekleri

Okul iklimi, okula ve çevresine ait hemen hemen tüm kişi, durum ve değişkenlerden etkilenip onları etkileyen bir önemli bir okul değişkenidir. Bu durumun bir yansıması olarak, tarihsel süreçte okul iklimi ölçmeyi hedefleyen çok sayıda ölçek geliştirilmiş ve bu ölçeklerde farklı alt boyuta yer verilmiştir. Okul iklimini ölçmek amacıyla ölçek geliştiren her araştırmacı, okul ikliminin ilişkili olduğu farklı değişkenlere odaklanarak bu fenomeni ölçmeye çalışmıştır (İhtiyaroğlu, 2014). Geliştirilen ölçeklerin yanı sıra gerçekleştirilen çözümlemeler sonunda da okul iklimine ilişkin boyutlar ifade edilmiştir.

Okul iklimi, okul topluluğunu oluşturan öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli algıları doğrultusunda, özel olarak tasarlanan ölçekler yardımıyla ölçülebilir. Farklı eğitim kademelerinin tümünde geçerli olan ölçeklerin yanında, her bir eğitim kademesi için geliştirilen ölçekler de bulunmaktadır. Ayrıca, farklı kültürel bağlamlarda yer alan okulların iklimlerinin daha doğru bir şekilde ortaya konulması amacıyla ölçek uyarlama çalışmalarının yanı sıra, o kültür için geliştirilen özgün okul iklimi ölçekleri de bulunmaktadır. Bu ölçeklerden başlıcaları şu şekildedir:

Okul iklimini ölçmeyi hedefleyen ilk çalışma Halpin ve Croft (1963) tarafında yapılmıştır. Halpin ve Croft, *Okul İklimi Betimleme Anketi* adlı ölçme aracıyla ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin birbirleriyle ve yöneticileriyle ilişkileri bağlamında açıktan kapalıya doğru niteleyerek okul iklimini ölçmeye çalışmışlardır. Bu ölçekte iki ana kategoride sekiz alt boyut yer almaktadır. Buna göre öğretmen davranışları; çözölme, engelleme, moral ve samimiyetten oluşurken; yönetici davranışları ise yüksekte bakma, yakın kontrol, kendini işe verme ve anlayış gösterme boyutlarından meydana gelmektedir (Çalık ve Kurt, 2010).

Anderson (1982) okul iklimini tanımlarken öğretmen ve okul yöneticilere ek olarak öğrencileri de sürece dahil etmiştir. Bu çalışmada okul ikliminin boyutları dört başlık altında sınıflandırılmıştır. Bunlar; fiziksel çevre, öğrenci ve toplum özellikleri, okul toplumundaki katılımcılar arası ilişkiler ve okul kültürü şeklinde ifade edilmiştir (Yüner, 2018).

Hoy ve Tarter (1997) ise okul iklimini yöneticilerin ve öğretmenlerin davranışına göre altı boyutta ele almışlardır. Bu boyutlar; müdür davranışına göre; destekleyici, emredici ve kısıtlayıcı; öğretmen davranışına göre ise işbirlikçi, samimi ve umursamaz olarak tasnif edilmiştir (İrban ve Aydın, 2024).

Brand ve arkadaşları (2003), ortaokul kademesi için geliştirdikleri ölçekte okul iklimini alt boyutlarını; öğretmen desteği, kural ve beklentilerin açıklığı, öğrenci adanmışlığı, olumsuz akran etkileşimleri, olumlu akran etkileşimleri, disiplin uygulamaları, karar alma süreçlerine katılım, yenilik, kültürel çoğulculuğu destekleme ve son olarak güvenlik problemleri olmak üzere on boyut olarak ifade etmişlerdir (Çalık ve Kurt, 2010).

Tableman (2004) okul iklimini; okulun fiziki, sosyal, duygusal ve akademik ortamları olarak dört ortam boyutunda sınıflamıştır. Amerikan Ulusal Okul İklimi Merkezi'nin (NSCC) kurucu direktörü olan Jonathan Cohen ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen Kapsamlı Okul İklimi Değerlendirme Ölçeğinde (CSCI) okul ikliminin boyutları; güvenlik, öğretme ve öğrenme, kişilerarası ilişkiler ve kurumsal çevre olmak üzere dört alt boyutta ele alınmıştır (Cohen ve ark., 2009).

Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) Türk kültürüne uygun, farklı okul kademelerin tümünde görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algılarını ölçmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmada da kullanılan ölçek kapsamında belirtilen okul iklimi boyutları olan demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma aşağıda açıklanmıştır.

1.12.1.8.1 Demokratiklik ve Okula Adanma

Demokratik bir okul ikliminin hakim olduğu okullarda; öğretmenler ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı ve çalışanlar arası davranışlarda anlayış ön plandadır. Bu tür okullarda bireyler arası ilişkilerde demokratik bir anlayış benimsenir (Canlı ve ark., 2018). Demokratik bir iklim öğrenci, öğretmen ve diğer paydaşlarında yönetime katılmalarını teşvik ederken, böyle bir iklimde yetişen öğrencilerin de aktif ve katılımcı vatandaşlar olması beklenir (Reichert, Chen ve Torney-Purta, 2018). Bu katılımcı okullarda öğretmen memnuniyeti gözlemlenirken, örgütsel vatandaşlık davranışının gösterilme sıklığı da artmaktadır (Vashdi ve ark., 2013).

Demokratik bir okul iklimi, okul bireylerinin tüm okul paydaşlarına ve yabancılara karşı hoşgörü merkezli bir tutum geliştirmelerine katkı sunmaktadır (Gniewosz ve Noack 2008). Bunun yanında, öğrencilerin topluluk yaşamında aktif rol oynamasını, bilgi paylaşımını ve müzakere becerilerinin gelişmesini teşvik etmektedir (Ross ve Yeager, 1999). Okul bireylerinin güven, destek ve kapsayıcılık

odaklı ilişki deneyimi geliştirebilmeleri, okullardaki demokratik özelliklerin algılanmasıyla doğrudan ilişkilidir (Larsen ve Mathe, 2023).

İstendik bir okul ikliminin bir başka özelliği de öğretmenlerin okula adanma davranışı göstermelidir. Bu kapsamda öğretmenler okulu sahiplenirken, okula ilişkin konularda gönüllü olarak sorumluluk almayı isterler (Canlı ve ark., 2018). Görüldüğü gibi, demokratik bir okul iklimi; öğretmenlerin karar alma ve uygulama süreçlerine katılımlarını, öğrencilerin toplumsal katılımını ve tüm paydaşların rahat ve hoşgörü temelli bir etkileşimde bulunmalarını kolaylaştıracaktır. Böyle bir ortamda öğretmenlerin okula aidiyetleri artarken, işlerinden elde edecekleri tatmin düzeyi de yükselecektir.

1.12.1.8.2 Liderlik ve Etkileşim

İstendik okul iklimine sahip okullarda liderlik ve etkileşim, önemli değişkenler olarak öne çıkmaktadır (McCarley ve ark., 2016). Olumlu bir okul iklimi güçlü bir liderlikle doğrudan ilişkilidir (Louis, (2003). Etkili bir liderlik davranışı, öğrenci başarısını desteklerken okul iklimini de olumlu yönde etkileyecektir (Kelley ve ark., 2005; Wang ve Daplat, 2023). Nitelikli bir liderlik ve olumlu okul iklimi; okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve genel itibarıyla her okulun başarısı için başat öneme sahip bir okul değişkenleridir (McCarley ve ark., 2016).

Okul lideri olarak yönetici ve öğretmenler arasındaki olumlu ilişki ve etkileşim, okul iklimini belirleyen memnuniyet, uyum ve bağlılık düzeylerini etkilemektedir (Price, 2012). Olumlu bir okul iklimine sahip okullarda, öğretmenler isteklerini okul yöneticisine rahatlıkla söylerken, yönetici de öğretmenlere gerekli kaynakları sağlamaktadır (Canlı ve ark., 2018). Bu karşılıklı etkileşim, okul ikliminin gelişmesine önemli ölçüde katkı sunacaktır (Halawah, 2005).

Okul yöneticisinin müdahaleci bir liderlik tarzı yerine, yapıcı ve başlatıcı bir liderlik göstermesi okullarda yeniliği geliştiren bir iklim için destek sağlayabilir (Cheong Cheng, 1994; Park, 2012). Bu okullarda beklentiler açıkça ifade edilirken, sorunlarda açıklıkla konuşulabilir. Ayrıca okul yöneticisi karar almadan önce öğretmenlerin görüşlerini alır. Etkili liderlik ve iletişimin ön plana çıktığı bu okullarda yönetsel uygulamaların da adil bir şekilde yürütüldüğü algısı hakimdir (Canlı, Demirtaş ve Özer, 2018). Okul yöneticisinin benimseyeceği sosyal adalet liderliği (Bozkurt, 2023), dönüşümcü liderlik (Allen ve ark., 2015; Pepper ve Thomas, 2002; Tajasom ve Ahmad, 2011) ve öğretimsel liderlik tarzları (Yusoff ve

Ismail, 2021) öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarını olumlu şekilde desteklemektedir.

Sonuç olarak, etkili bir liderlik ve etkileşim, olumlu bir okul ikliminin oluşumunda önemli bir konumdadır. Okul müdürlerinin liderlik tarzı, öğretmen ve öğrenci memnuniyeti üzerinde belirleyici olacak, iletişim ve adalet temelli yönetim anlayışı okul amaçlarının yerine getirilmesini destekleyecek ve olumlu bir okul iklimininin sürdürülebilirliğini sağlayacaktır.

1.12.1.8.3 Başarı Etkenleri

İstendik bir okul iklimi, bünyesinde bazı başarı etkenlerini de barındırmaktadır. Bu kapsamdaki okullarda öğretmenler, öğrencilerini destekleyen davranışlar gösterirken yüksek bir performans ortaya koyarlar. Öğrenciler ise başarıya ulaşmak için çaba sarf ederler. Sonuç olarak bu okulda bulunan herkes sorumluluklarını yerine getirerek, başarıya ulaşmak için üzerlerine düşen davranışları sergilemektedir (Canlı ve ark., 2018).

Olumlu bir okul iklimine sahip okullarda öğrenciler ilgi ve yeteneklerine göre desteklenirken, okul bireyleri başarıyı önemserler. Öğretmenler ise farklı yöntem ve tekniklerin kullanarak başarıya ulaşmak için gayret gösterirler (İrban, 2023). Bu tür okullarda yalnızca akademik başarıya odaklanılmaz, aynı zamanda öğrencilerin sosyal, duygusal ve kişisel gelişimleri de desteklenir.

Nihayetinde, istendik bir okul iklimi, sadece akademik başarıyı desteklemekle kalmayıp, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine de odaklanarak bütüncül bir başarı anlayışının ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bu tür bir okul atmosferi, öğrencilerin sahip oldukları tüm potansiyeli göstermelerini sağlarken, öğretmenlerin de etkin, katılımcı ve yaratıcı yöntemler göstermelerini, böylelikle okul başarısının elde edilmesine olanak tanımaktadır.

1.12.1.8.4 Samimiyet

İstendik bir okul ikliminin göstergelerinden biri de samimiyet duygusunun hakim olduğu bir okul atmosferidir. Bu tür okullarda, okul çalışanların birlikte vakit geçirmekten mutlu oldukları görülürken, çalışma süreçlerinde uyum dikkat çekmektedir. Ayrıca bu okulun çalışanları okul dışında da görüşmeye devam ederek, sosyal etkileşimlerini sürdürürler (Canlı ve ark., 2018).

Okul ortamındaki yakın ve güçlü sosyal destek ağını yansıtan samimiyet boyutu, öğretmenler arasında yakın arkadaşlık kurulmasına, öğretmenlerin

birbirlerini iyi tanınmasına, özel yaşamları hakkında birbirleriyle konuşmalarına ve birlikte daha çok vakit geçirmelerine neden olacaktır (İrban, 2023).

Samimiyetin hâkim olduğu bir okul iklimi, öğrenci, öğretmen, yönetici ve veliler arasında güvene dayalı ilişkiler kurulmasını kolaylaştırmaktadır. Bu durum, paydaşlar arası iş birliğini güçlendirerek okul bireylerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayarak okul hayatının kalitesinin artmasına destek olacaktır. Samimi bir okul iklimi, öğretmenlerin ve yöneticilerin iş motivasyonunu artırarak, okulun bütüncül başarısına odaklanılmasını kolaylaştıracaktır.

1.12.1.8.5 Çatışma

Bu boyut, önceki dört boyutun aksine, okul ikliminin istenmeyen bir özelliğine odaklanmaktadır. Olumlu bir okul iklimi ile olumsuz okul iklimi arasındaki farkı anlamada önemli göstergelerden biri de okul ortamındaki çatışma durumu ve bu duruma yönelik tutumdur (Canlı ve ark., 2018). Olumsuz bir okul iklimine sahip okullarda, öğretmenler genellikle yüksek iş stresi, (İhtiyaroğlu, 2014) ve düşük morale sahipken, hem kendi aralarında hem de öğrencileriyle çatışmalarına neden olabilecek davranışlara girme eğilimindedirler (Sava, 2002; Farooqi ve ark., 2015). Bunun yanında olumsuz bir okul iklimi, çalışanların iletişim tarzlarını etkileyerek, okul yöneticileriyle de çatışma durumlarının yaşanmasına neden olabilmektedir (Pettitt ve Ayers, 2002).

Olumsuz bir okul iklimin hakim olduğu okullarda gergin bir atmosfer bulunurken, çalışanlar arasında iletişim sorunlarına ve sosyal gruplaşmalara sıklıkla rastlanılmaktadır. Bu duruma bağlı olarak, olumsuz okul iklimlerinde disiplin sorunları yaygın olarak görülmektedir (Canlı ve ark., 2018). Çatışma düzeyinin yüksek olduğu okullarda sosyal gruplaşmalar ve klikleşmeler de sıklıkla görülmektedir (Tschannen-Moran, 2014).

Çatışma düzeyinin yüksek olduğu okullarda genellikle otoriter liderlik anlayışıyla karşılaşılmaktadır (Şişman, 2002). Bununla birlikte yöneticilerin pasif ve çözüm odaklı olmayan yaklaşım sergilemeleri, çatışma düzeyinin daha da yüksek algılanmasına neden olmaktadır. Liderlerin çatışma çözme becerileri, öğretmenler arasında sağlıklı ilişkilerin sürdürülebilmesi açısından da önemlidir (Örs ve İlgar, 2019).

Olumsuz bir okul ikliminde, yaşanan sorunlara karşı çözüm odaklı bir yaklaşım geliştirilmediği ve tarafların birbirini anlamada başarısız olmaları

nedeniyle, hem öğretmenler arasında hem de diğer okul paydaşlarına karşı istenmeyen olaylar yaşanlabilmektedir (Pettitt ve Ayers, 2002; Sava, 2002). Bu durum, öğretmenlerin iş stresini artırırken, okul iklimini daha da olumsuz etkileyerek ve genel memnuniyet düzeyini düşürmektedir (İhtiyaroğlu, 2014).

Çatışma düzeyinin yüksek olduğu ve çözüm odaklı yaklaşımların benimsenmediği okullarda gerginlik ve iletişim sorunları öne çıkmaktadır. Çatışmaların sağlıklı bir şekilde yönetilerek çözüme kavuşturulması, olumlu bir okul ikliminin tesis edilmesi açısından öncelikli bir durumdur.

1.12.1.9 Okul İklimi Türleri

Genelde örgüt iklimi, okul örgütleri özelinde ise okul iklimi türleri birçok yazar tarafından farklı bakış açılarına dayanarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalardan ilki ve öncüsü Halpin ve Croft (1963) tarafından yapılmış olup, iklim türlerini “açıktan kapalıya” doğru altı başlıkta sınıflandırmıştır. Halpin ve Croft’a (1963) göre iklim türleri kısaca şu şekildedir:

Açık İklim: Bu iklim türüne sahip okullarda sağlıklı bir iletişim süreci işlemektedir. Bu sayede okulun amaç ve hedefleri belirginleşmiş, bu amaç ve hedeflere yönelik ortak yönelim gerçekleşmektedir. Bu okullarda okul yöneticisi, demokratik bir liderlik anlayışı benimseyerek, okul bireylerini kararlara katılmaya ve ortak vizyon oluşturmaya teşvik eder (Varlı, 2015). Açık bir iklim, öğretmenlerin “biz” duygusunu pekiştirerek kolektif yeterlilik algılarını olumlu yönde etkiler (Maurissen ve ark., 2018).

Kapalı İklim: Bu tür iklimlerde okul süreçlerine ilgisizlik hakimdir; öğretmenler, okula aitlik ve bağlılık hissetmezler (Akhan- Çağırtekin, 2022). Kapalı iklimlerde katı kurallara, tekrar eden ve anlamsız görevlere sık rastlanmaktadır (Konaklı, 2021). Okul yöneticisinin katı, kontrolcü, düşüncesiz ve öğretmenleri desteklemeyen tutumu yüzünden üretkenliğin oldukça düşük olduğu bu iklim türünde, okul mensupları mutsuz ve memnuniyetsizdir (İhtiyaroğlu, 2014). Bu tür bir okul ikliminde iletişim süreçleri de doğru işlemeyecek sık sık çatışmalar meydana gelecektir.

Bağımsız İklim: Okul yöneticilerinin belirli bir mesafeden öğretmenleri izlediği ve sınırlı denetim uyguladığı bu iklimde, öğretmenler okuldaki eylemlerinde ve sosyal etkileşimlerinde özgürlüğe sahipleridir. Bu okullarda, yönetici katı bir bürokratik anlayış yerine, öğretmenlere yardımcı olmak amacıyla

gereken kural ve düzenlemelerde bulunur (Yüner, 2018). Bağımsız iklimlerde baskı grupları bulunabilmekte ancak bu durum grup uyumunu engellememektedir (İnceoğlu, 2020). Bu tip okullarda çalışanların moral ve mutluluk düzeyinin görece yüksek olduğu söylenebilir (Akhan- Çağırtekin, 2022).

Kontrollü iklim: Kontrollü iklimler, yöneticinin baskıcı ve emredici bir üslup benimseyerek iklim üzerinde başat rol oynadığı iklim türüdür (İnceoğlu, 2020). Bu tür iklimlerde görev odaklı bir yapı hakimdir. Bunun yanında, çalışanlar arası ilişkiler yok denecek kadar az düzeydeyken, yardımlaşma ve ilgi düzeyi de düşüktür (Akhan- Çağırtekin, 2022).

Samimi İklim: Okul süreçlerinin merkezinde sosyal gereksinimlerin karşılanmasının yer aldığı bu iklim türünde yönetici ve çalışanlar arkadaşlık ilişkisi geliştirirler (Akhan- Çağırtekin, 2022). Kişisel ve kontrolsüz bir atmosfere sahip olan bu iklimde, okul süreçlerine yönelik tüm kurallar kolaylaştırıcı nitelikte olsa bile, okul üyeleri tam kapasite çalışmamaktadır. İlişkilerden kaynaklanan tatmin düzeyi yüksek olsa da, görev başarısının istendik seviyede olmaması ortamdaki memnuniyet algısını zayıflatmaktadır (İhtiyaroğlu, 2014). Bu tür iklime sahip okullarda, kendini okulun amaçlarına adanmış öğretmen sayısı az olup, öğretmen ve öğrenci devamsızlıkları yüksek seyretmektedir (Yüner, 2018).

Babacan İklim: Bu iklimde okul yöneticisi bir yandan okul başarısını sağlamak isterken, diğer yandan sosyal ihtiyaçlarının tatmini destekleyici bir tavır göstermektedir (İnceoğlu, 2020). Ancak bu iklimde okul yöneticisi çok çalışan olmasına rağmen, yöneticinin öğretmenleri çalıştırma konusundaki etkisi son derece kısıtlıdır. Yönetici, düşünceli ve enerjik davranışlar sergilese de otoriter liderlik anlayışını sürdürme eğilimindedir (İhtiyaroğlu, 2014). Yöneticinin yaşadığı bu iklim, çalışanlarda dengesizlik ve uyumsuzluklara neden olmaktadır (Akhan- Çağırtekin, 2022).

Literatürde sıklıkla karşılaşılan iklim türü sınıflamalarından biri de Litwin ve Stringer (1968) tarafından liderlik merkezli iklim sınıflamasıdır. Litwin ve Stringer'a (1968) göre okul iklimi; otoriter yapılı, demokratik yapılı ve başarıya yönelik iklim olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

Otoriter Yapılı İklim: Bu iklim tipinde okulda yapılması gereken iş ve görevler kesin ve net bir şekilde, örgüt içi yukarıdan aşağıya doğru bir iletişimle belirlenmiştir (Konaklı, 2021). Ciddiyet, statü ve emir odaklı bu iklimde, biçimsel otoriteye koşulsuz itaat beklenmektedir (İnceoğlu, 2020). Bu iklim tipinde

belirlenen kalıplar dışına çıkılması yönetim tarafından hoş karşılanmaz. Bu durum, okul çalışanlarının iş tatminini ve motivasyonunu olumsuz etkiler.

Demokratik Yapılı İklim: Bu iklim türü, okul ortamında katılımcılığın benimsendiği, herkesin düşünce ve taleplerini özgürce ifade edebildiği bir iklim türüdür. Demokratik yapılı iklimlerde birlik, beraberlik, bağlılık, dayanışma ve işbirliği vurgusu hakimdir (İnceoğlu, 2020). Bu tür iklimlerde informal ancak samimi ve etkili iletişim sistemleri mevcuttur (Akhan- Çağırtekin, 2022). Ayrıca ceza yerine cesaretlendirme ve ödüllendirme merkezli bir anlayışla çalışanların tatminlerine katkı sunma hedeflenmektedir (Konakoğlu, 2021).

Başarıya Yönelik İklim: Bu iklimde çalışanlar, örgütsel hedeflere etkili ve verimli bir şekilde ulaşmak için birlikte hareket ederler (Akhan- Çağırtekin, 2022). Yöneticiler ise yeniliğe yönelik girişimleri desteklerken, örgütsel gelişimi öncelerler (İnceoğlu, 2020).

Son olarak örgüt ve okul iklimi konusunda ifade edilen bir iklim niteliği de sağlıklıdır. Sağlıklı okul iklimine sahip okullar, çevreleriyle etkili ilişkiler geliştirirken, eldeki kaynaklarını okul amaçlarını gerçekleştirmek için kullanır. Bu okullarda öğretmenler, kendilerini öğrenme ve öğretmeye adanırken, öğrencilere yüksek ancak ulaşılabilir hedefler koyarlar. Sağlıklı iklime sahip okullar, makul olmayan veli ve dış çevre baskılarına kendini koruyarak, okul yöneticisinin dinamik liderliği sayesinde çalışan ilişkilerinde tatmin ve örgüt amaçlarının sağlanmasını birlikte gerçekleştirirler (Hoy ve Miskel, 2020; Konaklı, 2021).

Okul iklimi türleri, okul paydaşları arasındaki ilişkilerin niteliğini ve okul ortamının kalitesini anlamak için önemli bir kavramsal çerçeve sunmaktadır. Halpin ve Croft (1963), okul iklimini “açık”tan “kapalı”ya doğru altı başlık altında sınıflandırarak, demokratiklik, iletişim, bağlılık ve üretkenlik gibi unsurlar açısından nasıl farklılaştığını açıklamıştır. Açık iklim, işleyen çift yönlü iletişim ve biz duygusunun hakim olduğu ideal bir okul atmosferini temsil ederken, kapalı iklim ise iletişim sorunları, çatışmalar ve memnuniyetsizlikle kendini göstermektedir. Bağımsız, kontrollü, samimi ve babacan iklimler ise okul süreçlerinde benimsenen farklı liderlik tarzları ve etkileşimlerin niteliğine ilişkin önemli vurguları barındırmaktadır.

Litwin ve Stringer’in (1968) liderlik merkezli sınıflamasında ise otoriter yapılı iklimler, kontrol merkezli bir biçimsel otoriteyi esas alırken, demokratik yapılı iklimler, katılımcılık ve kolektif hareket etmeyi kapsamaktadır. Başarıya

yönelik iklimlerde ise amaçların gerçekleştirilmesinde verimlilik ve etkililik odaklı bir anlayış dikkat çekmektedir. Yine bu sınıflandırmaya göre, okullarda benimsenen yönetim anlayışının, okul bireylerinin örgütsel çıktıları üzerindeki etkileri belirtilmektedir.

Sağlıklı okul iklimi ise, okulun paydaşları arasındaki etkili ilişkilere, eğitim-öğretim süreçlerinde etkililiğin sağlanmasına ve okul bireylerinin tatmin düzeylerinin artırılmasına odaklanmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, okul ikliminin niteliği, benimsenen liderlik anlayışı, işleyen iletişim süreçleri, bireylerin ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmaması gibi unsurlarla ilişkili olduğu görülmektedir.

1.12.2 İş Tatmini

Tatmin kavramı; kişinin yaşamı, işi ve genel durumuna yönelik huzur, mutluluk ve memnuniyet duygularına sahip olmasına işaret etmektedir. Kişisel, sosyal ve çevresel nitelikleri bulunan tatmin, birey dışındakiler tarafından doğrudan gözlemlenemez; sadece kişinin iç dünyasında hissedip tanımlayabildiği, içsel zevk ve huzura karşılık gelmektedir (Örücü ve ark., 2006). İş tatmini ise kişinin iş süreçlerine odaklanarak, bu süreçlerde elde ettiği huzur, mutluluk ve memnuniyetle ilişkilidir. Türkçe literatür incelendiğinde “Job Satisfaction” kavramının iş tatmini ve iş doyumunu olarak da kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada kavram, iş tatmini olarak ele alınmıştır.

Locke’a (1976) göre iş tatmini, kişinin yaptığı işe yönelik değerlendirmeleri sonucunda hissettiği olumlu duygulanım durumudur. Daft (2000), iş tatminini bireyin işine karşı olumlu bir tutumu olarak tanımlarken, Vroom (1964) bireylerin çalıştıkları işlerdeki rollerine yönelik, duyuşsal yönelimleri olarak ifade etmiştir (akt: Köksal, 2022). Diğer bir ifade ile iş tatmini, işe yönelik birçok etki ve değerlendirme barındıran ve bir deneyim süreci sonunda ulaşılan, kişinin beklenti, değer ve normlarının karşılık bulduğu histir (Spector, 1997). Çalışan, yaptığı işi tüm boyutlarıyla değerlendirdiğinde, sonuçtan mutluluk duyuyorsa iş tatmini elde ediyor demektir (Ateş, 2019) ve iş tatmini yaşayan çalışanlar, işlerini sürdürürken de haz duyarlar (Vieira, 2005).

İş yerindeki durumlara yönelik duygu ve algıları ifade eden iş tatmininin bilişsel yönünü işe yönelik inançlar ve yargılar temsil ederken, duyuşsal bağlamında ise işe yönelik hisler yer almaktadır (Büyükgoze ve Özdemir, 2017). Robbins ve Judge (2019), iş tatmini yaşayan kişilerin işlerini devam ettirme ve etkin

olma eğilimi gösterdiklerini belirtmektedir. Buna göre iş tatmininin; işe yönelik hissedilen olumlu veya olumsuz duygular olarak duygusal bileşen, iş hakkındaki düşünce ve değerlendirmeleri kapsayan bilişsel bileşen ve işle ilgili davranış eğilimlerini ifade eden davranışsal bileşenleri olmak üzere üç bileşenden meydana gelen çok boyutlu bir kavram olduğu söylenebilir.

İş tatminine yönelik tanımlar, çalışanın kişisel beklenti ve değerlerine odaklanmaktadır. Başaran'a (2004) göre ise iş tatmini, bireyin ihtiyaç duyduğu değerler ile örgütünden sağladığı değerlerin birbirine uyumlu olduğunda hissettiği olumlu duygudur. Yelboğa (2007) ise iş tatminini, işin özellikleriyle çalışanın isteklerinin örtüşmesi durumunda çalışanın işini yaparken duyduğu manevi hoşnutluk olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla, işten elde edilen kazanımların çalışanın bu yöndeki beklentileriyle uyumlu olduğu durumlarda iş tatmini ortaya çıkmaktadır (Divanoğlu ve Usta, 2017).

Literatürde iş tatminini psikolojik sözleşme bağlamında ele alan tanımlar da bulunmaktadır. Bayramlık ve arkadaşları (2015), çalışan ve örgüt arasında vermeyi taahhüt edilen karşılıkların yerine getirilmesinin çalışanda meydana getirdiği memnuniyet ya da memnuniyetsizlik hissinin iş tatmini düzeyini belirlediğini öne sürmektedir. Rathi ve Rastogi (2008) ise iş tatminini çalışanın elde ettiği kazanımların yarattığı tutum olarak tanımlar. Bu bağlamda, çalışanın iş tatmini yaşayabilmesi için, gerçekleştirdiği iş neticesinde psikolojik olarak huzurlu, rahat ve mutlu olduğunu düşünmesi ve bununla birlikte ihtiyaçlarının karşılandığına inanması gerekmektedir (Bakan ve Büyükbeşe, 2004). İş tatmini sürecinde, psikolojik sözleşme gereği karşılıklı beklentilerin yerine getirilmesinin yanı sıra, çalışanın iş arkadaşlarıyla birlikteliğinden elde ettiği haz ve işin sonucunda ortaya çıkan eserin verdiği memnuniyet de etkilidir (Eren, 2006). Görüldüğü gibi bireyin işinden aldığı mutluluk ve hazzın bir göstergesi olan iş tatmini, çalışanın işini ve iş ilişkilerini değerlendirmesi sonucu ortaya çıkan istendik bir duygusal durumdur (Çağlıyan, 2017).

İş tatmini, bireyin çalışma yaşamı boyunca edindiği deneyim ve duygusal birikimlerden oluşur (Görgülü, 2022). Bu birikimler, çalışanın işine yönelik genel tutumunu şekillendirir ve çalışma arkadaşlarıyla olan ilişkilerinden beslenir. Bu nedenle iş tatmini statik bir yapıda değildir. Bu doğrultuda Ada (2015) da, iş tatmininin bir defalık sağlanması gereken ve ilelebet süren bir hal değil, sağlandığı kadar hızlı kaybolabilen dinamik bir süreç olduğunu belirtmektedir. Bu dinamik

yapı, iş tatmininin sürekli olarak yeniden beslenip yeniden değerlendirilen bir olgu olduğunu göstermektedir. İş süreçlerinde ortaya çıkan olumlu ve olumsuz tüm yeni durumlar yeniden değerlendirme süreçlerinin işlemesine neden olmakta ve işe yönelik yeni duruma uygun bir algı meydana getirmektedir. Bu bağlamda iş tatmini, çalışanın çalışma ortamına karşı geliştirdiği bir reaksiyon olarak da değerlendirilebilir (Karaca ve Balcı, 2011).

Çalışanın işini sürdürme ya da ayrılma niyeti, iş süreçlerine katılımdaki iştahı, işi için ne kadar çaba sarf ettiği ve işlerine yönelik öznel değerlendirmeleri iş tatminlerini gösteren önemli parametrelerdir (Clark, 1996). İş tatmini, kişinin işi kapsamında yerine getirdiği çeşitli görevlerin yanı sıra bu görevleri yaparken yöneticileri ve iş arkadaşlarıyla etkileşimi, örgüt kural ve politikalarını takip etmeyi, kendisinden beklenen performansı yerine getirme durumu gibi pek çok unsurun birlikte değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkmaktadır (Robbins ve Judge, 2019). En nihayetinde iş tatmini, çalışanın uzun dönemli bir süreçte kendi yaşadığı ya da şahit olduğu durumlar, kendi beklenti, değer ve ihtiyaçları, elde ettiği tüm çıktılar gibi çok sayıda unsuru bilinç altı ve bilinç düzeyinde değerlendirmesi sonucunda elde ettiği iş davranışlarını da yönlendiren, işine ilişkin genel bir duygu durumu ve tutumdur.

İş tatmini, çalışanların işlerine yönelik algı, motivasyon ve bunlar neticesinde performanslarını doğrudan etkileyen önemli bir değişkendir. Çalışanın işinden tatmin elde etmesinde, kendi beklenti ve ihtiyaçlarının işten elde ettikleriyle örtüşmesi önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, iş tatmininin, yalnızca bireysel bir etki ve sonuç olmanın ötesinde, örgütsel etkililik ve çalışma atmosferinden hem etkilenen hem de bunları şekillendiren dinamik bir süreç olduğu söylenebilir. Çalışanların işlerini yerine getirirken karşılaştıkları, şahit oldukları ve elde ettikleri olumlu ve olumsuz durumlar, iş tatmininin düzeyini ve sürekliliğini belirlemektedir. Bunun yanında yöneticilerin tutumları, iş arkadaşlarıyla olan ilişkiler ve örgütsel destek mekanizmaları gibi örgütsel unsurlar da iş tatmini sürecinin devamlılığını belirlemektedir. Sonuç olarak, iş tatminin hem bireysel iyi oluşun hem de örgütsel başarının ana etkenlerinde biri olup, uzun vadede çalışanın örgüte bağlılığı, iş süreçlerinde üretkenliği ve iş yerinde olumlu bir çalışma atmosferinin oluşması açısından büyük önem taşıdığı söylenebilir.

1.12.2.1 İş Tatminin Önemi

Örgütsel davranış alanı kapsamında en çok çalışılan ve en önemli görülen konuların başında iş tatmini gelmektedir (Schroder 2008; Luthans, 2011). Tarihin her döneminde insanlar bir iş ve çalışmaya ihtiyaç duymuş, dönemin gereklilikleri kapsamında bu işleri başarılı bir şekilde yerine getirmeye çalışmışlardır (Demirtaş ve Çağan, 2021). Bireyler, zamanlarının önemli bir bölümünü işlerinde geçirdiklerinden genel bir psikolojik iyi oluşa ve yaşam doyumuna ulaşmaları için işlerinde de tatmin yaşamaları gerekmektedir (Çevik ve Korkmaz, 2014). Kişi bir işte çalışarak bir ekonomik seviye ve ekonomik seviyesi ile doğru orantılı bir yaşam standartı elde etmekte, bunların yanı sıra mental ve toplumsal avantajlar da sağlamaktadır (Aydınoglu, 2020). Ayrıca, kişinin tanınması, takdir görmesi, başarı kazanması ve kendini ispatlaması gibi durumlar da işi vasıtasıyla elde ettiği çeşitli psikolojik yararlar olarak sıralanabilir (Ateş, 2019). Alanda gerçekleştirilen ampirik çalışmalar da kişinin işinde elde ettiği iş tatmini psikolojik sağlığının yanı sıra genel yaşam tatminleri üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir (Dikmen, 1995; Aşan ve Erenler, 2008; Güneyli ve ark., 2022; Görgülü, 2022).

Modern yönetim teorisyenleri, yönetimin en temel iki hedefinin işin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi ve iş görenlerin tatmininin sağlanması olarak belirtmektedir (Yazıcıoğlu, 2010). Örgütlerin amaçlarını yerine getirme sürecinin etkin bir şekilde işlemesi için, çalışanlarının performans ve üretkenliklerini artırmaya ihtiyaçları vardır. Diğer yandan çalışanların performansını sürdürülebilir şekilde yüksek tutmak için onların işlerinde memnuniyet duymaları yani iş tatmini önemlidir (Alanoğlu, 2019). Çalışanın tatmin duygusunu elde edememesi iş süreçlerinde alacağı gönüllü sorumluluk miktarının ve iş verimliliğinin azalmasına neden olmaktadır (Sevimli ve İşcan, 2005; Çetinkanat, 2000; akt, Annakkaya, 2022).

İş tatmini, bir örgütteki çalışanların beden ve zihin sağlıklarının yanı sıra örgütlerine karşı sahip oldukları ortak duygunun da belirtisidir (Teker ve ark., 2018). Bu durum, iş tatmininin sadece bireysel değil, aynı zamanda kolektif bir olgu olduğuna da işaret etmektedir. Çalışanların bireysel olarak edindikleri duygusal pozisyon zamanla örgütün genel atmosferi haline gelebilmektedir. Nitekim örgütteki genel duygusal ton, iş tatmininin düşüklüğüne işaret ediyorsa bu durum örgütte koşulların kötüleştiğinin en önemli belirtilerinden biri olabilir (Yıldırım ve ark., 2017). Dolayısıyla iş tatmini düzeyi bir örgütün genel durumunu

yansıtan bir araç görevi görerek, örgütün genel durumunu gözler önüne sermektedir. Yüksek iş tatmini örgütsel amaçlara ulaşılması için doğru yönde ilerlendiğini ve sağlıklı bir örgüt iklimine sahip olduğunu işaret ederken, düşük iş tatmini örgüt içerisinde potansiyel sorunların yakınlığını bildirmektedir.

1.12.2.2 İş Tatmini Tarihsel Gelişimi

Literatürde, çalışanın işinden elde ettiği tatmin kavramı ilk kez Gilbert ve Taylor tarafından 1911 yılında, fabrika işçilerinin çalışmalarını az yorgunluk ve stresle sürdürmesiyle nitelendirilmiştir (Ateş, 2019). Çalışanların iş koşullarını değerlendirmeleri sonunda duydukları memnuniyete ilişkin bir kavram olan iş tatmininin, akademik olarak kavramsallaştırılması 1920’li yıllara dayanmakta; ancak kavramın asıl önemi 1930-1940 arası dönemde anlaşılmıştır (Yıldırım, 2007). Sanayi devrimi sonrası fabrikalarda otomasyonun artması ve iş yapma biçimi olarak uzmanlaşmanın benimsenmesi, yapılan işleri monotonlaştırmış ve iş yerlerinde iş tatminsizliğinin görülme sıklığı artmıştır (Eren, 2006). 1920’li yılların sonunda başlayan 1930’lerin ilk yarısına kadar süren Amerika’daki büyük buhran döneminde endüstri ve istihdam krizi ortaya çıkmıştır. Bu büyük kriz sürecinde yaygın olarak görülen iş tatminsizliği anlamak ve nedenlerini ortaya çıkarmaya yönelik, çalışanların iş tatmini konusu dikkat çekmeye başlamıştır (Judge ve ark., 2020). Bu dönemde, iş tatmini ve çalışan performansı ilişkili görülüp bu konuya odaklanan araştırmaların sayısında artış görülmüştür (Süslü, 2020).

Elton Mayo öncülüğünde gerçekleştirilen Hawthorne Deneyleri, o döneme kadar hâkim paradigma olan Klasik Yönetim anlayışını sarsmış ve örgütlerde fiziksel koşullardan ziyade, informal grupların ve sosyal ilişkilerin önemli olduğu anlaşılmaya başlanmıştır. Mayo öncülüğünde geliştirilen İnsan İlişkileri Kuramı, çalışanın işinden tatmin elde etmesinin önemini bir kez daha vurgulamıştır (Evkaya, 2019). İş tatminine yönelik ilk ampirik çalışma ise 1935 yılında Amerikalı psikolog Robert Hoppock tarafından, kendi geliştirdiği ölçek vasıtasıyla yapılmıştır. Hoppock’un aynı yıl yayımlanan “Job Satisfaction” isimli kitabı bu alandaki ilk kapsamlı çalışmalardan biri olarak kabul edilmektedir (Alsat, 2016).

1.12.2.3 İş Tatmininin Teorik Temelleri

İş tatmini kavramını açıklayan teoriler incelendiğinde, kavramın kendisine ait müstakil bir kuramda ziyade motivasyon ve iş tatmini ilişkisine odaklanılarak,

motivasyon kuramları vasıtasıyla açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir (Annakkaya, 2022). Karaman (2018) da motivasyon kuramlarının doğrudan iş tatmini üzerine odaklanmadığını; ancak iş tatmini çalışmalarına rehberlik ettiğini belirtmektedir. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, Herzberg'in Çift Faktör Teorisi ve Vroom'un Beklenti Teorisi gibi klasik motivasyon kuramları, iş tatminini anlamak ve açıklamak için temel bir çerçeve sunmaktadır. Bu bağlamda iş tatmini ve belirleyicilerini açıklamaya yönelik ortaya konulan teori ya da modellerin, motivasyon kurumlarından beslenerek iş tatmini süreç ve kapsamını ele aldıkları ifade edilebilir.

1.12.2.3.1 İş Tatmini- Motivasyon ilişkisi

İş tatmini ve motivasyon arasındaki ilişki, örgütsel psikoloji ve insan kaynakları yönetimi alanları için önemli bir konumda bulunmaktadır. Bireylerin iş ve genel yaşamlarında tatmin edilmeyi bekleyen çeşitli ihtiyaçları, hedefleri ve beklentileri bulunmaktadır. Bu tatmin arayışı, bireyin motive olmasında ve davranışa yönelerek harekete geçmelerinde oldukça etkilidir (Hoy ve Miskel, 2020). Tatmin durumu, motive olmuş kişinin umduğu ve elde ettiği kazanımları karşılaştırması sonucunda ortaya çıkmaktadır (Işıklar- Pürçek, 2015). Bu noktada motivasyon ile iş tatmini arasındaki ilişki daha görünür bir hale gelmektedir.

Motivasyonun doyuma yönelen bir hal olması nedeniyle, iş tatminini anlamak ve temellendirilmek için motivasyon teorilerinden yararlanılmaktadır. Bu nedenle literatürde, iş tatmini teorileri ile ilgili bir arama gerçekleştirildiğinde motivasyon teorilerinin iş tatmini teorileri olarak da kabul gördüğü sonucuyla karşılaşmaktadır (Özgüven, 2003). İş tatmini teorileri, kapsam ve süreç kuramları olarak iki alt başlık altında ele alınmaktadır.

1.12.2.3.2 Kapsam Kuramları ve Süreç Kuramları

Kapsam kuramları, iş tatmininin “nelerden” etkilendiğini açıklarken; süreç kuramları, bu etkilenme sürecinin “nasıl” olduğuna odaklanmaktadır. Kapsam kuramları arasında; Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, Alderfer'in ERG Kuramı, McClelland'ın Öğrenilmiş İhtiyaçlar Kuramı ve Herzberg'in Çift Faktör Kuramı yer almaktadır. Süreç kuramları ise Beklenti Kuramı, Eşitlik Kuramı ve Hedef Belirleme Kuramı olarak sıralanabilir (Demir, 2021).

Kapsam Kuramları

İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, motivasyonu anlamak için kullanılan bir model olmakla birlikte iş tatmini bağlamında da önemli bir yere sahiptir. 1940'lı yıllarda Amerikalı bilim insanı Abraham Maslow tarafından ortaya konulan kuram, bireyin ihtiyaçlarını sıralı bir şekilde tatmin edilmesi gereken hiyerarşik bir yapıda ele alarak, bu ihtiyaçları bir piramidin beş basamağına yerleştirmektedir (Argon ve Eren, 2004). Piramidin en alt basamağında fizyolojik ihtiyaçlar yer almaktadır. Örgütsel bağlamda düşünüldüğünde bu basamakta; yeme, içme, barınma ve sıcaklık anlamında uygun bir çalışma ortamı yer almaktadır. İkinci basamakta, çalışanın can güvenliği, iş güvenliği, emeklilik ve iş güvencesini kapsayan güvenlik ihtiyacı yer almaktadır. Piramidin üçüncü basamağında ise bireyin sosyal aidiyet ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu basamakta bireyin iş ortamında sevme, sevilme, sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirebilme ve informal bir grubun parçası olabilmesi yer almaktadır (Demir, 2021). Dördüncü basamağa gelindiğinde bireyin saygı ihtiyacı kapsamında iş arkadaşları ve yöneticileri tarafından statü ve kariyer sahibi olma, saygıya değer bulunma ve iş süreçlerinde bireyin yeterliliğine güvenilmesi gibi ihtiyaçlarla karşılaşmaktadır. Piramidin son basamağı olan beşinci basamakta ise bireyin kendini gerçekleştirme ihtiyacı yer almaktadır. Kendini gerçekleştirme ihtiyacı, bireyin kişisel veya örgütsel hedeflerine tam olarak ulaşmış ve sahip olduğu tüm potansiyeli işi doğrultusunda kullanması sonucu yüksek tatmin elde etmesini ifade etmektedir (Gawel, 1996; Benson ve Dundis, 2003; Koltko-Rivera, 2006; Taormina ve Gao, 2013). İfade edilenlerden yola çıkarak, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramının, çalışanların motivasyon, bağlılık ve iş tatminlerini artırmada kritik bir rehber niteliği taşıdığı söylenebilir.

Alderfer'in ERG Kuramı

İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramının devamı niteliği taşıyan ERG Kuramı, Clayton Alderfer tarafından geliştirilmiştir. Kuram ismini; İngilizce varlık (Existence), ilişki kurma (Relatedness) ve gelişme-büyüme (Growth) sözcüklerinin baş harflerinden almaktadır (Özdemir, 2020). ERG Kuramı, Maslow'un teorisinden farklı olarak, ihtiyaçlar arasında daha esnek bir geçiş imkânı olabileceğini, aynı anda farklı basamaklardaki ihtiyaçların aktif olabileceğini ve üst basamakta yer alan bir ihtiyacın tatminsizliğinde alt basamaktaki ihtiyacın devreye girebileceğini

belirtmektedir (Demir, 2021). Kuramda ifade edilen varlık ihtiyacı, Maslow'un teorisindeki fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarına; ilişki kurma ihtiyacı, ait olma ve saygı ihtiyacına; son olarak büyüme- gelişme ihtiyacı ise kendini gerçekleştirme ihtiyacına denk gelmektedir (Arnolds ve Boshoff, 2002; Hoy ve Miskel, 2020). ERG Kuramı, çalışanların ihtiyaç ve bu ihtiyaçlarının giderilmesine bağlı olarak elde edecekleri iş tatminlerini anlamada esnek bir bakış açısı sunarak, bireylerin farklı seviyelerdeki ihtiyaçlarının ayrı ayrı ya da aynı anda iş yerindeki motivasyon ve memnuniyetlerini belirleyebileceğini vurgulamaktadır.

Öğrenilmiş İhtiyaçlar Kuramı

David McClelland tarafından geliştirilen kuram da, diğer iki kuram gibi ihtiyaç temellidir. Kurama göre; kişilerin başarı, güç ve ilişki kurma olarak öğrenilmiş üç ihtiyacı bulunmaktadır. McClelland'a göre bu ihtiyaçlar hiyerarşik bir özellik taşısa da her ihtiyacın konumu ve baskınlık durumu kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir (Özdemir, 2020; Demir, 2021). Bu kapsamda, bireyler öğrenilmiş ihtiyaçlar olan başarı, güç ya da ilişki kurma ihtiyaçlarının birine ya da bazılarının tatminine yönelik daha fazla önem atfetmekte ve motive olmaktadır (Hoy & Miskel, 2020). Ayrıca kuram öğrenilmiş ihtiyaçların tatmin edildikçe pekişeceğini ve kişinin yeniden bu ihtiyaca yönelim göstereceğini belirtmektedir (Robbins ve Judge, 2019). Öğrenilmiş İhtiyaçlar Kuramı, çalışanların iş tatminini anlamada önemli bir perspektif sunarak, çalışanların öncelikli ve baskın ihtiyaçlarına uygun çalışma koşulları ve motivasyon kaynaklarının sağlanmasına vurgu yapmaktadır. Ayrıca, çalışanın ihtiyacına uygun çalışma koşulları ve motivasyon araçlarının kullanılmasının bireysel düzeyde iş tatminlerini artırırken, örgütsel düzeyde de çalışandan elde edilecek verimin artacağına dikkat çekmektedir.

Çift Faktör Kuramı

Herzberg kuramında, iş tatmini sağlayan veya tatminsizliğe neden olan faktörlere odaklanmış ve bu faktörleri motivasyon ve hijyen faktörleri olarak sınıflandırarak açıklamaktadır. Kurama göre, işin kendisi, başarı, gelişme imkanları, tanınma ve ilerleme gibi bazı faktörlerin varlığı, kişinin motive olmasını ve neticede tatmin yaşamasını sağlamakta ve bu faktörler motive edici faktörler olarak tanımlanmaktadır (Robbins ve Judge, 2019; Hoy ve Miskel, 2020). Bununla birlikte, kuram bazı faktörlerin varlığının motive edici bir değer taşımadığını; ancak

bu faktörlerin yokluklarında tatminsizliğin ortaya çıktığına belirtir. Hijyen faktörleri olarak adlandırılan bu unsurlar; denetim, ücret, iş güvenliği, bireyler arası ilişkiler ve şirket kuralları olarak sıralanabilir (Göksoy, 2017; Özdemir, 2020; Demir, 2021). Kuram, motivasyon ve hijyen faktörleri ile çalışanların iş tatminleri arasındaki ilişkiyi geniş bir çerçevede ele almaktadır. Buna göre, çalışanların hijyen ihtiyacının sağlanması çalışanı iş tatminsizliğinden korurken, motivasyon faktörlerinin varlığı iş tatmini sağlayacaktır (Demir, 2021). Çift Faktör Kuramı, çalışanın iş tatmini düzeyini artırmak için sadece hijyen faktörlerinden arındırılmış bir ortamın yeterli olmadığını, aynı zamanda çalışanların ihtiyaç duyduğu motivasyon faktörlerinin sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Kuram, örgüt ortamında sürdürülebilir bir iş tatmini sürecini için hijyen ve motivasyon faktörlerinin birlikte ve dengeli bir şekilde ele alınmasının gerekliliğine odaklanmaktadır.

Süreç Kuramları

Süreç kurumları, güdülenme ve tatmine ulaşma sürecinin “nasıl” gerçekleştiğine odaklanmaktadır.

Beklenti Kuramı

Beklenti kuramını bilindik haliyle geliştiren ve son şeklini veren kişi Victor Vroom’dur. Kuram, bir davranışı gerçekleştirme sürecinin başında bireyin harekete geçip geçmeme ve harekete geçme durumunda ise ne kadar çaba sarf edeceğine ilişkin karar verme sürecinin nasıl gerçekleştiğini açıklamaktadır. Kurama göre, kişinin motive olması için gereken üç faktör gereklidir. Bu faktörler; kişinin göstereceği çabanın performansla dönüşebileceğine inancı (beklenti), performansın ödüle ulaşmayı sağlayacağı inancı (araçsallık) ve ödülün beklentiye karşılayacağı ve sürecin ödüle değeceği kanısı (değer) olarak belirtilmektedir (Robbins ve Judge, 2019; Demir, 2021). Kurama göre, kişinin iş tatmini elde edebilmesi için tüm bu süreçlerin olumlu geçmesi gerekmektedir.

Amaç Kuramı

Edwin Locke tarafında geliştirilen Amaç Kuramı, bireyin bir davranışa yönelmesinin temel nedeninin bilinçli bir amaç sahibi olmak olduğunu vurgulamaktadır. Bu kapsamda çalışanların motive olmaları için hedef ve amaç sahibi olmaları ve yönelmeleri gerekmektedir. Kurama göre, hedeflerin zor ve

belirgin olması, süreçte verilen sağlıklı dönüt, kişinin sahip olduğu öz- yeterlik algısı ve kişilerin ortamda kabul görmeleri daha fazla performansa yol açmaktadır. (Özdemir, 2020; Demir, 2021). Kuram, belirtilen nitelikte hedeflerin çalışanların öz-yeterlilik algısını güçlendireceğini vurgulayarak, istendik düzeyde ve sürekli bir iş tatmini için hedef odaklı bir çalışma anlayışının gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Eşitlik Kuramı

Eşitlik Kuramı, 1963 yılında Jay Adams tarafından ortaya konulmuştur. Kuram, çalışanın örgüte sunduğu katkılar ile karşılığında elde ettiği kazanımları değerlendirmesi sonucu hissettiklerine odaklanmaktadır. Kuram kapsamında çalışanın katkıları girdi, elde ettiği kazanımlar ise çıktı olarak tanımlanmaktadır. Çalışanların hem kendilerine hem de diğer çalışanlara ilişkin girdi ve çıktıları oransal olarak karşılaştırması sonucunda hissettikleri duygu, iş tatminlerini belirleyecektir. Eğer çalışan, bir eşitlik ve adalet duygusu hissederse motive olup tatmin yaşamakta, aksi bir durumda tatminsizlik ortaya çıkmaktadır. Bu hissedilen adaletin bireysel yargılara dayalı algısal bir durum olduğu unutulmamalıdır (Hoy ve Miskel, 2020; Demir, 2021). Çalışan değerlendirmesi sonucunda tatminsizlik yaşarsa, eşitliği sağlamak için bazı eylemlere yönelmektedir. Bu kapsamda çalışan; girdileri değiştirip daha fazla ücret isteme, sonuçları değiştirip daha az performans ortaya koyma, karşılaştırma yaptığı kişiyi değiştirmek veya bilişsel olarak girdi ve çıktıları çarpıtma yollarından birine yönelebilir (Özdemir, 2020). Belirtilenlerden yola çıkarak, Eşitlik Kuramının, çalışanların işlerinden tatmin elde etmelerinin büyük ölçüde algıladıkları adalet duygusu ile ilişkili olduğunu vurguladığı söylenebilir.

1.12.2.4 İş Tatmininin Boyutları

İş tatmini, içsel boyutta işin kendisinin yerine getirilme süreçleriyle; dışsal boyutta ise ücret, ikramiye gibi maddi ödüller ile terfi ve statü gibi manevi doyum sağlayan unsurlarla ilişkilidir (Hoy ve Miskel, 2020). Mottaz'a (1985) göre, iş tatmini üzerinden içsel ve dışsal boyutta üç tür iş ödülü etkilidir. Bunlar; içsel görev ödülleri, dışsal sosyal ödüller ve dışsal örgütsel ödüllerdir. Bu ödül türleri içerisinde en önde içsel ödüller ve ardından dışsal sosyal ödüller tüm meslekler için iş tatmininin güçlü bir belirleyicisiyken, dışsal örgütsel ödüller sadece daha düşük seviyeli meslekler için tek başına tatmin oluşturabilmektedir. Westover ve Taylor

(2010) da iş tatmini üzerinde en büyük farklara yol açan ödül türünün içsel ödüller olduğunu vurgulamaktadır.

Sonraki dönemlerde yapılan bazı çalışmalarda, iş tatmininin içsel ödüllerden ziyade dışsal ödüllerle daha fazla ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Rehman ve ark., 2008). Linz ve Semykina (2010) da ek ücret, çalışma arkadaşlarının saygı duyması ve daha fazla iş özerkliği gibi dışsal ödüllerin, içsel ödüllerden daha büyük bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. İş tatmini bazı çalışanlar için maddi ve psikolojik ödülün neden olduğu tatmin anlamına gelirken, bazı çalışanlarda ise sadece psikolojik ödül tatmini olarak anlam taşımaktadır (Hofmans ve ark., 2013). İfade edilenlerden yola çıkılarak çalışanın kişisel özelliklerinin iş tatmini süreçlerini etkilediği söylenebilir. Buna göre iş tatmininin sağlanmasında tatminin farklı boyutlarına etki eden farklı ödül türleri, farklı kişiler üzerinde, farklı anlamlara gelmektedir.

İçsel ve dışsal tatmin arasındaki farklara dair literatürde yer alan bulgulara göre; içsel tatmin daha çok Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde belirtilen piramitteki üst basamaklarda yer alan “kendini gerçekleştirme ve saygı” ihtiyaçlarıyla ilişkilidir. Dışsal tatmin ise daha çok alt basamaklarda yer alan “fizyolojik ve güvenlik” ihtiyaçları ile ilişkilidir (Aslan ve Doğan, 2020). İçsel tatmin arayışı birey için daha fazla motivasyona neden olurken, dışsal tatmin ise görece daha az motivasyon yaratmaktadır (Dündar ve ark., 2007). Kontrol odağı bağlamında değerlendirildiğinde, içsel tatmin kişinin daha çok kendisi tarafından kontrol edilirken, dışsal tatminin örgüt tarafından etkilenebilmesinin daha olası olduğu söylenebilir (Ryan ve Deci, 2000). Bunun yanında, farkındalık, özdenetim ve özsaygı gibi içsel faktörlerin dışsal faktörlere kıyasla kişinin mutluluğuyla daha fazla ilişkili olduğu bilinmektedir (Denny ve Steiner, 2009). Tanınma ve sorumluluk gibi içsel motivasyon kaynakları, iş tatmini ve performansı artırırken; iş güvenliği, maaş ve çalışma koşulları gibi dışsal faktörler, tatminsizliği azaltmaya yardımcı olur (Goetz ve ark., 2012). Bu bağlamda, sürdürülebilir bir iş tatmini süreci için hem içsel hem de dışsal tatmin türlerinin dengeli bir şekilde sağlanmasının gerekliliği ifade edilebilir.

1.12.2.4.1 İçsel Tatmin

İçsel tatmin, işin kendisinden kaynaklanıp, işin yerine getirilme süreçlerindeki kişinin içsel motivasyonu ile ilişkili olan tatmin duygusudur. İçsel

tatmin gerçekleştirilen işin niteliği, işte elde edilen başarı hissi, gelişim ve öğrenme fırsatları ile işin anlamlılığı gibi faktörlerden kaynaklanmaktadır (Iiacqua, Schumacher ve Li, 1995; Karaman, 2018; Robbins ve Judge, 2019; Özdemir, 2020). Ayrıca içsel tatmin, kişinin öz saygı ve öz yeterlik gibi kendilik algısı ile yakından ilişkilidir (Yalçın ve Hırlak, 2022).

Yıldırım ve arkadaşlarına (2016) göre içsel tatmin, bireyin kendine özgü ilgi ve ihtiyaçlarına bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir. Ancak genel olarak sosyal sorumluluk, kurumla gurur duyma, yönetici desteği ve performans yönetimi gibi içsel ödüllerin, çalışanların elde tutulmasında ve memnuniyetinde kritik unsurlar oldukları ifade edilmektedir (Tymon ve ark., 2010). Dolayısıyla, içsel tatminin, bireyin mesleki gelişimi, başarı hissi elde etmesi, işine anlamlılık duyması ve psikolojik iyi oluşuyla doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir.

1.12.2.4.2 Dışsal Tatmin

Dışsal tatmin, işin kendisinden çok çevresel koşullarıyla ilgili olan ve dışsal ödüller sayesinde sağlanan tatmin duygusudur. Dışsal tatmin, maaş, özlük hakları, iş koşulları, denetim, statü, tanınma, şirket politikası ve örgütsel kurallar gibi etkenlerle ilişkilidir (Iiacqua ve ark., 1995; Robbins ve Judge, 2019; Özdemir, 2020). Ayrıca, terfi süreçleri, güven duygusu, yönetimin çalışanlara bakış açısı ve işin zorluk düzeyi de dışsal iş tatminini etkileyen unsurlardır (Yıldırım ve ark., 2016). Bu bağlamda, dışsal tatminin sağlanmasında çevresel koşulların belirleyici olduğu söylenebilir.

1.12.2.5 İş Tatminini Etkileyen Faktörler

Eren (2006), iş tatmininin çalışanın birlikte mesai yaptığı meslektaşlarıyla ilişkisi, işin yerine getirmesine karşılık elde edilen kazanç ve işin çalışanda neden olduğu başarı duygusu gibi durumları kapsadığını belirtmektedir. Parke (2018) ise iş tatminini, iş atmosferi, işin niteliği, kişinin işe bakış açısı ve yaşam tarzının bir birleşimi olduğunu ifade etmektedir. Balcı (1985), iş tatminini etkileyen faktörleri daha ayrıntılı bir şekilde inceleyerek, bunları bireysel (kişisel) faktörler ve örgütsel faktörler olarak iki başlık altında ele almaktadır. İş tatminine etki eden bireysel faktörler yaş, cinsiyet, kıdem, hizmet süresi, eğitim düzeyi, zekâ, medeni durum gibi değişkenlerdir. Örgütsel faktörler ise ücret, terfi, çalışma koşulları, yönetim biçimi gibi iş ortamıyla ilişkili unsurlardır.

1.12.2.5.1 Kişisel Faktörler

Örgütsel yaşamın karmaşık evreninde, çalışanların parmak izleri ve görünüşleri gibi her birinin ihtiyaç ve beklentileri de birbirlerinden farklılaşmaktadır. Bu ihtiyaç ve beklentiler kişinin sahip olduğu yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim durumu ve parçası olduğu sosyoekonomik ortam gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir (Teker ve ark., 2018). Beklenti ve ihtiyaçları etkileyerek çeşitlendiren kişisel özellikler, bireylerin işlerinde elde edecekleri tatmin düzeyi üzerinde de etki meydana getirmektedir.

Çalışanın işinden elde ettiği tatmin düzeyini etkileyen değişkenlerden ilki cinsiyettir. Farklı çalışmalarda farklı cinsiyetler lehine değişkenlik göstermekle birlikte, kadın veya erkek çalışanların iş beklentileri ve iş tatmini düzeylerinin farklılık gösterebildiği bilinmektedir (Köksal, 2022). İş tatmini düzeylerinin erkekler lehine yükseklik gösterdiği çalışmaların yanı sıra (Sarpkaya, 2000; Öztürk ve Şahbudak, 2015; Karakaya ve Çoruk, 2017; Büyükgöze ve Özdemir, 2017; Teker ve ark., 2018; Çalışkan, 2019), kadınlar lehine daha yüksek olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Eğimli, 2009; İdi, 2017; Güneyli ve ark., 2022).

Yaş değişkeni açısından incelendiğinde, daha yaşlı çalışanların genç çalışanlara nazaran daha fazla iş tatmini elde etmeye yatkın oldukları görülmektedir (Andres ve ark., 2002; Sevimli ve İşcan, 2005; Günbayı, ve Toprak, 2010; Aydın ve ark., 2017; Teker ve ark., 2018). Bunun yanında iş tatmini ile çalışanın yaşı arasında U şeklinde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşanlar da bulunmaktadır. Bu duruma göre, kariyerlerinin başındaki ve sonundaki çalışanlar daha yüksek iş tatmini yaşarken, kariyerlerinin ortasında olanlar daha düşük tatmin seviyelerine sahiptir (Crossman ve Haris, 2006, akt; Şahin, 2013).

Yaşa benzer şekilde daha uzun hizmet süresine sahip, daha deneyimli ve kıdemli çalışanlar da daha fazla tatmin elde etme eğilimindedir (Greenberg ve Baron, 2000). Örgütte daha uzun süredir çalışan bir personel, sahip olduğu yüksek bağlılık düzeyi sayesinde geçirdiği uzun iş deneyimini başarılı olduğuna yoracak, bu da onun daha fazla iş tatmini elde etmesine neden olacaktır (Sönmezer, 2007). Çalışanın yaptığı işe ve çalıştığı örgüte ilişkin kariyer hedefine sahip olması da elde edeceği iş tatmini düzeyini olumlu yönde etkileyecektir (Sevimli ve İşcan, 2005).

Eğitim ve kültür seviyesi ile kişinin içinde bulunduğu sosyal çevre de iş tatminini etkileyebilecek kişisel değişkenler arasındadır. Ancak, bu konuda da

literatürde farklı sonuçlar bulunmaktadır. Eğitim durumunun kişinin iş tatminini etkilemediğini söyleyenlerin yanı sıra (Ölçüm, 2015; Çulha, 2017; Yavuzkurt, 2017; Bilgivar ve Asmaz, 2022), daha yüksek eğitilmiş kişilerin daha fazla iş tatmini elde ettiğini belirten çalışma da bulunmaktadır (Eğinli, 2009). Eğitim düzeyi ve iş tatmini ilişkisindeki, daha düşük eğitim seviyesine sahip çalışanların daha yüksek eğitimlilere göre daha fazla iş tatmini elde ettiği iddia edilmektedir. Bu durumu açıklayan iki farklı görüş bulunmaktadır. Bunlardan ilki, daha düşük eğitim seviyesine sahip olanların daha az beklentiye sahip olacakları ve bu beklentilerine daha kolay ulaşabilecekleri için daha yüksek iş tatmini elde ettiği görüşüdür (Keser, 2006; Eroğlu, 2014). İkinci görüş ise, eğitim ve kültür seviyesi yüksek bir çalışanın, beklenti ve istekleri de bu doğrultuda artacağı bunun sonucunda iş tatmini elde etme potansiyeli azalabileceği görüşüdür (Azimi ve Akan, 2019). Benzer şekilde sosyal çevresinde kabul görülmeyen veya yeterince statü anlamı taşımayan bir işte çalışanın o işten tatmin elde etme ihtimalinin de azalacağı belirtilmektedir (Köksal, 2022).

Medeni hal değişkeni bakımından, bazı çalışmalar medeni halin iş tatmini üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını belirtirken (Kılıç, 2011; Akarsu, 2016; Azimli ve Durdağı, 2019; Sarıkaya, 2019), evli çalışanların bekar çalışanlara göre daha fazla iş tatmini elde ettiğini gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Özarlan, 2002; Sevimli ve İşcan, 2005; Canbay, 2007; Sezgin ve Yıldız, 2013; Atasoy ve İrge, 2019).

Bir araştırmanın klasik demografik değişkenleri olan cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu ve medeni hal dışında çalışanın işinden elde ettiği tatmin düzeyini etkileyebilecek başka kişisel değişkenler de bulunmaktadır. Bu değişkenlerden, öz-yeterlik ve öz-değer algılarının yanı sıra kişinin mesleğini kendisine uygun addetmesi iş tatminini etkilemektedir. Bireyin öz- yeterlik ve öz- değer bağlamında değerlendirmelerini kapsayan öz benlik değerlemesinde pozitif bir algıya sahip olan çalışanların, olumsuz öz benlik değerlendirmesine sahip çalışanlara göre daha fazla iş tatmini elde ettikleri bilinmektedir (Robbins ve Judge, 2019). Bireyin, mesleğini kendisi için uygun görmesi, mesleğinden elde edeceği iş tatminini artırırken; yanlış mesleği yapıyor olduğunu düşünmesi, iş tatmini düzeyini düşürmektedir (Sevimli ve İşcan, 2005; Aydınoglu, 2019).

Her ne kadar farklı araştırmalarda kişisel değişkenler açısından birbiriyle çelişen sonuçlar bulunsun da, bu değişkenlerin iş tatmini üzerinde etkili olduğu bir

gerçektir. Lewin ve Stokes (1989), iş tatminini asıl olarak çalışanın kişisel unsurlarına dayalı bir değişken olduğunu savunmaktadır. Onlara göre, kişinin dışında kalan değişkenler iş tatminini etkilese de asıl olan çalışanın bu etkenleri nasıl algıladığı ve değerlendirdiğidir (Evkaya, 2019). Bu bağlamda, aynı çalışma ortamındaki çalışanların farklı kişisel özelliklerine bağlı olarak gerçekleşen farklı değerlendirme süreçleri sonunda, farklı tatmin düzeylerine ulaştıkları görülmektedir. Bu durum iş tatmininin kişisel etkenlerin merkezinde gerçekleşen işe ilişkin bir tutum olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

1.12.2.5.2 Örgütsel Faktörler

Çalışanın içerisinde bulunduğu örgüt ve gerçekleştirdiği işin çeşitli unsurları, kişiyi iş tatmini elde etmesini ya destekleyecek ya da engelleyecektir. Örgüt kültürü, örgüt politikaları ve örgütte benimsenen genel düzenlemeler, iş tatminini etkileyen örgüte ait faktörler arasında sayılabilir. Bu faktörler daha ayrıntılı incelendiğinde, işin tanımı, gerekleri, niteliği, değerlemesi, çalışan ilişkileri, bilgi akışı, katılım, terfi, ödüllendirme, çalışana verilen değer, ücret, iş güvencesi, eğitim ve gelişim fırsatları ile fiziki ve sosyal olanaklar gibi unsurlar çalışanın örgütlerine ve işlerine yönelik duygularını etkileyerek iş tatmini elde etmesini ya da tatminsizlik yaşamasına neden olabilecek faktörler olduğu görülmektedir (Bil, 2018; Karaman, 2018). Bunun dışında, örgütsel bağlılık ve kurumsal düzeyde hesap verilebilirlik de çalışanların iş tatminlerini artıran örgütsel unsurlar arasında sayılmaktadır (Parke, 2018).

Çalışanın gerçekleştirdiği işin niteliği, elde edeceği iş tatminini doğrudan etkileyecektir. Buna göre işin ilgi çekici görevler barındırması, sorun çözmeye dayanması, kişiye öğrenme fırsatları sunması ve kişinin sahip olduğu yetenek ve yaratıcılığı kullanabileceği alanlar oluşturması, elde edilecek iş tatmini üzerinde olumlu etkiler yaratacaktır (Başaran, 2008; Luthans, 2011). Görev tekrarının azalması ve iş içeriğindeki çeşitlilik de iş tatminini artıracaktır (Bil, 2018). Buna karşılık, rutin ve tekrarlı iş süreçleri, yoğun stres, aşırı iş yükü ve örgütsel iletişimdeki eksiklik ve aksaklıklar iş memnuniyetsizliği ile karşılık bulacaktır (Aydınoğlu, 2019).

Gerçekleştirilen işin toplumda saygın bir iş olarak addedilmesi kişinin iş tatmini etkileyen önemli bir etkidir. Ancak, toplum tarafından daha az saygın işlerde çalışan bireylerin de iş tatmini sağladıkları sıkça görülmektedir (Şahin,

2013). Bunun yanı sıra, çalışanların iş tatmini üzerinde, işin bir parçası olarak muhatap oldukları kişilerin de etkili olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin iş tatminlerinin sağlanmasında temel faktörlerden biri olarak çocuklarla birlikte çalışıyor olmaları ifade edilebilir (Şahin, 2013).

Çalışma koşulları, iş tatmini üzerinde önemli bir diğer faktördür. Gürültüsüz, uygun sıcaklıkta, iyi aydınlatılmış ve çalışanların rahat edebileceği donanımına sahip bir iş ortamı, çalışanların huzurlu bir iş yaşamı sürdürmelerine katkı sunacaktır (Eğriboyun, 2015). Bu şekilde çalışma koşullarının asgari şartlarının sağlanması ve çeşitli konfor imkanlarıyla desteklenmesi çalışanların işlerinden tatmin elde etmelerine hizmet edecektir (Aydınoğlu, 2019).

Fiziksel koşulların yanı sıra, psikolojik çalışma koşulları da iş tatmini ve genel refah üzerinde son derece önemlidir. İş güvencesi, iş özerkliği, iş-yaşam dengesi, örgüt iklimi, sosyal destek, stres yönetim programları, çeşitlilik ve kapsayıcılık gibi unsurlar, çalışanların iş tatminini artıran psikolojik çalışma koşullarıdır. Çalışanın işinde özerk hareket edebilmesi, içsel ödül anlamı taşıyarak iş tatmini elde etmesine katkı sunacaktır (Linz ve Semykina, 2010). Buna karşın, iş güvencesinin yokluğu veya düşüklüğü, çalışanı işinin geleceği ile ilgili bilinmezliğe sürükleyerek iş tatmininin önünde engel oluşturacaktır (Karaman, 2018).

Çalışanın işine ilişkin görevleri yerine getirmesinin bir karşılığı olarak ücret elde etmesi gerekmektedir. Çalışan bu ücret ile ihtiyaç ve beklentilerini karşılamaya çalışacak ve bu beklenti ve ihtiyaçlarını karşıladığı ölçüde tatmin yaşayacaktır (Aydınoğlu, 2019). Buradan yola çıkarak ücret- iş tatmini ilişkisinde çalışanın ihtiyaç ve beklentilerinin kritik rol oynadığı söylenebilir (Yıldız, 2019). Ücretin, beklentilere uygun olmasının yanında adil olması da çalışanların iş tatmininin belirleyicisidir (Sevimli ve İşcan, 2005). Çalışanlar, örgütlerine yaptıkları katkı ve sonucunda elde ettikleri ödülleri, diğer çalışanlarla kıyaslayarak bir adalet algısına ulaşırlar. Adams'ın Eşitli Kuramı'na göre bu durum, çalışanları iş tatminleri üzerinde doğrudan etkilidir (Argon ve Eren, 2004; Hoy ve Miskel, 2020).

Hofmans ve arkadaşları (2013), literatürde sıkça rastlanan ücret memnuniyeti ve iş tatmini arasındaki ilişkinin evrenselliğine karşı çıkarak, bazı kişilik tipleri için ücretin tatmin oluşturmayacağını ve bu kişilik tiplerinde iş tatmininin yalnızca psikolojik ödüllerle ilişkili olduğunu belirtirler. Benzer şekilde Robbins ve Judge (2019) da iş tatmini üzerinde ücret faktörünün etkisinin

evrenselliğine şerh düşerek, ücretin sadece düşük gelirli veya yoksul ülkelerdeki çalışanlar için iş tatmini ve genel mutlulukla ilişkili bir faktör olduğunu ifade eder. Robbins ve Judge'a (2019) göre, daha yüksek alım gücü ve daha geniş imkanlara sahip kişiler için ücret- iş tatmini ilişkisi flulaşmaktadır. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı'na göre ücret, motive edici bir faktör olarak değil, yokluğu halinde tatminsizliğe yol açan bir faktör olarak ele alınmalıdır.

İş tatmini ile ilişkili görülen bir diğer örgütsel faktör de terfi olanaklarıdır. Çalışanın işinde terfi etmesi, beraberinde daha fazla ücret kazancı ile manevi bir doyuma neden olan statü elde etmesi anlamı taşımaktadır. Bu bağlamda terfi etmek çalışana hem maddi hem de manevi anlamda kazanç sağlayıp doyum elde etmesine katkı sunmaktadır. Yapılan araştırmalar bu durumu doğrulamakta ve üst düzey yöneticilerin tatmin düzeylerinin alt kademelerdeki yöneticilere nazaran daha yüksek olduğunu göstermektedir (Şahin, 2003). Ücret sistemine benzer şekilde terfi sistemindeki adalet de çalışanların iş tatmin düzeylerini etkileyecektir (Eren, 2001). Buna göre, terfi süreçlerinin açıklığı, objektifliği ve yanlı davranışlardan uzak olması, iş tatmini açısından büyük önem taşımaktadır.

Şüphesiz çalışanın iş tatminini etkileyen örgütsel faktörlerden biri de çalışma arkadaşları ve yönetici faktörüdür. Dostça ve işbirlikçi yaklaşım sergileyen çalışma arkadaşları, çalışan için doyum kaynağıdır. Bu şekilde çalışanlardan oluşan çalışma grupları işlerin daha etkili bir şekilde yapılmasını sağlarken aynı zamanda iş süreçlerinin daha zevkli hale gelmesine hizmet edecektir (Luthans, 2011). Çalışanın arkadaşlarından destek görmesi de iş tatmini düzeyini olumlu yönde etkileyecektir (Karaman, 2018). Çalışanın iş arkadaşlarının yanı sıra yöneticilerinin yaklaşımı ve benimsedikleri yönetim anlayışı da önemlidir. Otoriter veya bürokratik bir yönetim anlayışı yerine demokratik ve katılım esaslı bir yönetim anlayışı, çalışanın işinde mutlu olmasına katkı sunacaktır (Bil, 2018). Yöneticinin çalışana sıcak bir tutum sergilemesi ve çalışanı karar alma süreçlerine dahil etmesi, çalışanın kendini değerli hissetmesini sağlayarak daha fazla iş doyumunu elde etmesini sağlayacaktır (Bilir, 2007). Çalışanın karşılaştığı ve yönetime aksettirdiği problemlere karşı yönetimin ilgisiz kalması veya çalışanın yönetimince anlaşılmadığı algısına sahip olması da çalışanda iş tatminsizliğine neden olacaktır.

Yöneticinin ortaya koyduğu liderlik modeli de çalışanın işe yönelik duygu durumuna etki etmektedir. Şeffaf, katılımcı ve dönüşümcü liderlik anlayışına sahip yöneticiler, çalışanların iş tatminini olumlu yönde etkiler (Tanrıverdi ve Paşaoğlu,

2014; Bilgivar ve Asmaz, 2022). Çalışanın iş tatminine katkı sağlayan bir diğer liderlik modeli de vizyoner liderliktir. Vizyoner bir liderin geleceğe yönelik tüm paydaşların çıkarlarına hizmet eden hedefler ortaya koyması, sahip olduğu öngörü, çalışanlarını iş hedeflerine odaklaması ve daha fazla sorumluluk almaya teşvik etmesi çalışanların iş tatmini düzeylerini artıracaktır (Kahraman, 2018). Bunlar dışında yönetimin mali ve sosyal hakların dağıtımında benimsediği adil yaklaşım, denetim yaklaşımı, ödül sistemi, prosedürel süreçlerin açıklanması (Ada, 2015), çalışanların yeteneklerini sergileyebilecekleri alanları açan yönetim politikası, benimsedikleri örgütsel iletişim anlayışı (Bil, 2018), çalışan sorunlarında çözüme yönelme davranışları, ihtiyaç duyulan değişimlerin planlanması, çalışana eğitim ve gelişim imkanlarının sunulması (Tan, 2003), çalışanın iş tatminine etki eden yöneticilerle ilişkili örgütsel faktörler arasında yer almaktadır.

1.12.2.6 İş Tatmininin Neden Olduğu Sonuçlar

İş tatmininin ya da tatminsizliğinin ortaya çıkmasına neden olan faktörlere benzer şekilde iş tatminin neden olduğu sonuçlar da kişisel ve örgütsel düzeyde ifade edilebilir. Buna göre kişinin iş tatmini yaşaması bu tatmin durumunun diğer kişisel durum ve süreçlere de olumlu tesir etmesine neden olabilir. Benzer şekilde iş tatmini yaşayan çalışan işine daha fazla ve istekli bir şekilde odaklanarak örgütün amaçlarının yerine getirilmesine hizmet ederek örgütüne çeşitli kazanımlar sağlayacaktır.

1.12.2.6.1 İş Tatminini Kişisel Düzeydeki Sonuçları

Çalışanın zamanının önemli bir kısmını geçirdiği işinde ortaya çıkan duygu durumu yaşamının diğer alanlarına da tezahür edecektir. İş tatmini yaşayan çalışanlar bu sayede kişisel olarak daha huzurlu, stressiz bir çalışma ortamında memnuniyet duyarak iş yaşamlarına devam edeceklerdir (Annakkaya, 2022). Bunun yanında iş tatmini çalışanların iş yaşamında mutlu olmalarını ve işlerini şevkle yapmalarını sağlayıp, yeni görevleri daha hızlı öğrenip daha kolay adapte olmalarına katkı sunacaktır (Kayıkçı, 2005; Luthans, 2011).

Yapılan araştırmalar iş tatmininin kişinin genel yaşam tatmini üzerinde doğrudan etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Dikmen, 1995; Aşan ve Erenler, 2008; Güneyli ve ark., 2023). Bununla birlikte iş tatmini kişinin ruh ve beden sağlığını doğrudan etkileyerek daha sağlıklı bir yaşam sürdürmelerine de katkı sunmaktadır (Akşit Aşık, 2010; Annakkaya, 2022). İş yaşamında doyum

yaşayamayan çalışanlar ise yoğun strese maruz kalarak, bedensel ve zihinsel olumsuzluklarla yüz yüze kalacaklardır (Şimşek ve ark., 2014). Yaptığı işte tatminsizlik yaşayan çalışan işine tam olarak odaklanmakta zorluk yaşayacak ve bu durum neticesinde iş kazalarına ve birey tarafında istenmeyen iş durumlara daha açık hale gelecektir (Luthans, 2011).

İş tatmininin, çalışanların yalnızca iş yaşamlarını değil, bunun yanında genel yaşam kalitelerini ve psikolojik iyi oluşlarını da etkileyen kritik bir faktör olduğu görülmektedir. İşlerinde tatmin yaşayan bireylerin, çalışma atmosferinin daha huzurlu ve mutlu olmalarının kendi duygu durumlarına yansıdığı, bu olumlu duygu durumunun da iş dışındaki genel yaşamlarına tesir ettiği anlaşılmaktadır. Buna karşın, düşük düzeyde iş tatmininin stres, tükenmişlik ve motivasyon eksikliği gibi bilişsel ve duyuşsal olumsuzlukların yanı sıra fiziksel ve zihinsel sağlık sorunlarının da yaşayabilmesine neden olduğu görülmektedir.

1.12.2.6.2 İş Tatminini Örgütsel Düzeydeki Sonuçları

Çalışanın işinde tatmin elde etmesi iş süreçlerine daha fazla kendini vererek, örgütsel amaçları daha fazla benimsemelerine ve bu amaçların gerçekleşmesi sürecinde daha istekli olmalarına neden olacaktır (Daft ve Marcic, 2009). Bu sayede çalışanın bireysel düzeyde yaşadığı tatmin duygusu örgütsel düzeyde de birçok istendik durumu beraberinde getirecektir. İş tatmini yaşayan çalışanlar örgütlerinin neden olduğu bu olumlu duygu nedeniyle örgütlerine daha fazla bağlılık geliştirecektir (Yüksel, 2003; Güneşli ve ark., 2023). İş tatmini, çalışanın iş çabasının artması, dolayısıyla örgütsel düzeyde etkililik ve verimliliğe katkı sunması anlamı taşıyacaktır (Aydınoglu, 2019).

Başarılı örgütler genel olarak çalışanların iş tatminini artırırken, bunu başaramayan örgütlerde yaşanan iş tatmininin düşük olması örgütü zayıflatmaktadır (Handsome, 2009). İş tatmini yüksek çalışanların varlığı, performansa dönüşerek örgüte yüksek getiri sağlayacaktır (Yüksel, 2003; Keser, 2005). Bütüncül değerlendirmesi sonucunda iş tatmini elde eden çalışanların bulunduğu örgütler, iş tatminsizliği yaşayan çalışanların bulunduğu örgütlere nazaran daha yüksek toplam performans göstererek daha etkin olma eğilimindedirler (Robbins ve Judge, 2019). Her ne kadar örgüt düzeyine yayılmış iş tatmini genel performansı olumlu etkilese de yapılan bazı araştırmalar bireysel düzeyde iş tatmini ile bireysel performans arasında pozitif ama zayıf bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna göre iş tatmini

yaşayan çalışanlar kişisel özelliklerine bağlı olarak farklı düzeyde üretime katılarak farklı performans gösterebilirler (Davis, 1977, akt; Ada, 2015).

İş ortamında ortaya çıkan memnuniyetsizlik durumu, çalışanların verimliliğinin azalmasına, iş süreçlerinde daha özensiz davranmalarına ve nihayetinde işten ayrılmayı düşünmelerine sebep olmaktadır (Güven ve ark., 2005). İhtiyaç ve beklentilerini karşılayamayan ve iş tatmini sağlayamayan çalışanın işten ayrılması örgütte istikrar ve düzeni tehdit etmekte, maliyet artışlarına neden olarak örgüte önemli zararlar verebilmektedir (Aydın ve ark., 2017).

Çalışan iş tatminsizliği sonucu işten ayrılmaya bile; işten kaytarma, devamsızlık artışı, stres, yabancılaşma, çatışma ve örgüt malına zarar verme gibi istenmeyen durumların görülme sıklığı artmaktadır (Şimşek ve ark., 2014; Annakkaya, 2022). Bunun yanında iş süreçlerine odaklanamamanın getirebileceği iş kazaları, bireyin yanında örgüte de zarar vererek örgütün prestij kaybetmesine neden olabilmektedir (Gödelek ve Çiçek, 2005). Çalışanda ortaya çıkan memnuniyetsizlik durumu müşteri konumundaki muhataplarına da yansıtacak, hizmet ve ürün alanların da tatminsizliğine yol açarak örgütün bir başka bağlamda zarar görmesine neden olacaktır (Robbins ve Judge, 2019).

İş tatmininin, bireysel düzeyde çalışanların motivasyon ve bağlılıklarını artırırken, örgütsel düzeyde ise amaçların sağlanması, verimlilik ve bu durumların sürdürülebilirliğine katkı sağladığı anlaşılmaktadır. İşlerinde tatmin yaşayan çalışanlar, örgütün amaçlarını daha güçlü bir şekilde benimseyecek ve işlerine daha fazla odaklanacaklardır. Aksine, iş süreçleri sonunda iş tatminsizliği yaşayan çalışanlar ise devamsızlık, işten kaytarma, düşük performans ve işi bırakma gibi davranışlar gösterebilecektir. Bu olumsuz çalışan davranışları sonucunda ise örgüt, verimsizlik, maliyet artışı ve prestij kaybı gibi istenmeyen sonuçlarla karşı karşıya kalabilecektir. Bu nedenle, örgütlerin çalışanlarının iş tatminini artırmaya yönelik uygulamalar geliştirmesi çalışanların memnuniyetlerini artırırken rekabet avantajı ve verimliliğin sağlanması gibi örgütsel kazanımların elde edilmesine katkı sunacağı göz önünde bulundurulmalıdır.

1.12.2.7 Öğretmenlerin İş Tatminleri

Bir eğitim sistemi öğrenci, öğretmen, eğitim yöneticileri ve uzmanları, öğretim programları, teknolojik ve fiziki imkanlar gibi çok sayıda unsurdan oluşmaktadır. Tüm bu unsurlar içerisinde eğitim sisteminin niteliğini belirleyen en

önemli etkenin öğretmenler olduğu ifade edilebilir (Akbulut, 2015). Öğretmenler görev yaptıkları okullarda eğitim öğretim hizmetini sunarken eğitim sistemine ilişkin canlı ve cansız bütün unsurlarla etkileşimde bulunmakta ve bu etkileşim öğretmenlerin duygu durum ve performans gibi çıktılarında değişikliklere neden olmaktadır. Öğretmenlerin yaptıkları iş ve iş dışı süreçlerinin niteliğini belirleyen en önemli değişkenlerden biri de iş tatminidir. İş tatmini öğretmenlerin işlerini yaparken sahip oldukları heves, coşku ve sahip oldukları mesleki enerji gibi pek çok unsuru etkilerken, iş yaşamları dışında da mutlu olmalarını etkilemektedir. Bu bağlamda bir ülkenin tüm eğitim sisteminin başarı ve başarısızlıklarının, öğretmenlerinin toplam iş tatmini elde edip etmemelerinden etkileneceği söylenebilir.

İş tatmini öğretmenler için düşünüldüğünde, bir öğretmenin makul bir süre zarfını kapsayan bir süreçte okulun fiziksel imkanları, öğrencileri, diğer öğretmenler, yöneticileri, elde ettiği ücret, eğitim sürecinin çıktıları, işin anlamlılığı ve takdir edilme gibi değişkenleri bütüncül bir şekilde değerlendirip sonunda vardığı olumlu duygulanım durumudur. Evkaya'ya (2019) göre öğretmenlerin iş tatminleri, işlerindeki memnuniyet derecesidir. Bir öğretmenin kendini okulunun bir parçası hissetmesi ve bu durumdan gurur duyması iş tatmini yaşıyor olduğunu göstermektedir (Özdemir, 2020). Öğretmenler için iş tatminlerinin, öğrencileri eğitmek, öğrencilerin başarısını artırmak ve öğrencilerin hayatlarında bir fark yaratmak gibi amaçlarını gerçekleştirmeleri ile ilişkili olduğu söylenebilir.

1.12.2.7.1 Öğretmenlerin İş Tatmini Etkileyen Faktörler

Tüm diğer çalışanlar gibi öğretmenlerin de iş tatminlerini etkileyen kişisel ve örgütsel faktörler bulunmaktadır.

1.12.2.7.1.1 Öğretmenlerin İş Tatmini Etkileyen Kişisel Faktörler

Öğretmenler, her ne kadar birbirine benzer örgütlerde benzer görevleri yapıyor olsalar da elde ettikleri iş tatmini farklılık gösterebilir. Hatta aynı okulda, aynı fiziksel koşullar altında ve benzer öğrenci profilleriyle çalışan öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri arasında bile farklılıklar görülebilmektedir. Bu farklılıklar, öğretmenlerin bireysel özellikleri, kişilik yapıları ve kendi yaşam deneyimleri gibi kişisel faktörlerden kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerinin iş tatminleriyle ilişkisini ele alan araştırmalar incelendiğinde, birbiriyle tutarlı olmayan sonuçların varlığı göze çarpmaktadır

(Işıklar- Pürçek, 2015). Karakaya ve Çoruk (2017), Günbayı (2001), Menon ve Reppa (2011), Büyükgöze ve Özdemir (2017), Bilgivar ve Asmaz (2022) erkek öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit ederken, İdi (2017), iş tatminin kadınlar lehine yüksek olduğunu belirtmektedir. Diğer birçok çalışmada ise, erkek ve kadın öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ifade edilmektedir (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Sargent ve Hannum, 2005; Kış, Gürgür ve Akçamete, 2012).

Yaş değişkeni bakımından incelendiğinde, yaşça büyük öğretmenlerin, düşük yaş grubundaki öğretmenlerden daha fazla iş doyumunu sağladıkları (Günbayı, ve Toprak, 2010; Aydın ve ark., 2017), 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu sonuçların rapor edildiği görülmektedir (Bilgivar ve Asmaz, 2022). Benzer şekilde, okul yöneticilerinin iş tatminlerinin de daha ileri yaşlarda daha yüksek olduğu görülmektedir (Teker ve ark., 2018; Güneyli ve ark., 2022).

Öğretmenlerin iş tatminlerini kıdem değişkeni açısından ele alan çalışmalar, ağırlıklı olarak kıdemli öğretmenlerin, mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenlere nazaran iş tatmini düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Tüzemen- Genç, 2004; Sezer, 2015; Büyükgöze ve Özdemir, 2017). Kıdemin yanı sıra aynı okulda çalışma süresi arttıkça iş tatmini düzeyinin de arttığı gözlenmiştir (Işıklar- Pürçek, 2015).

Eğitim durumu bakımından, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri arasında bir farklılık olmadığı sonucu yaygın bir sonuçtur (Ölçüm, 2015; Özkan, 2017; Akarsu, 2016; Yavuzkurt, 2017; Bilgivar ve Asmaz, 2022). Medeni hal bakımından incelendiğinde ise Canbay (2007), Sezgin ve Yıldız (2013), Atasoy ve İrge (2019) çalışmalarında evli öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin bekar ya da dul öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu rapor etmişlerdir.

Demografik değişkenler dışında, öğretmenlerin meslekleri seçme ve sürdürme neden ve motivasyonları da elde ettikleri iş tatminini etkileyecektir. Mesleği sürdürme motivasyonu yalnızca maddi ödüllere dayanan öğretmenlerle, manevi ödüllere odaklanan ve bu nedenle mesleğini sürdüren öğretmenler arasında iş tatmini düzeyinde farklar görülmektedir (Bil, 2018). Öğretmenlerin öz- yeterlik algılarının düzeyi karşılaşılan zorluklarla mücadele etme azmini etkileyecek, pes etme veya zorluğun üstesinden gelme durumu da işten elde edilen tatmin düzeyini

belirleyecektir. Bunlarla birlikte öğretmenlerin yaşam koşulları, aile durumları ve kariyer hedefleri gibi durumlar da iş tatminlerini etkileyecektir.

1.12.2.7.1.2 Öğretmenlerin İş Tatmini Etkileyen Örgütsel Faktörler

Kuşkusuz bir eğitim sisteminin amaçlarının etkili ve verimli bir şekilde yerine getirilmesinde en kritik rollerden biri öğretmenlere aittir. Öğretmenlerin işlerinden tatmin elde ediyor olmaları, onların eğitim sisteminin amaçlarına katılma durumları üzerinde etkili olacaktır. Öğretmenlerin iş tatmini, kendilerine özgü kişisel değişkenlerin yanı sıra çalıştıkları kurumun yapısı, fiziki olanakları, işleyişi, kültürü, yönetim anlayışı, ödüllendirme mekanizmaları ve ücret politikası gibi çok sayıda değişkenden etkilenmektedir (Bil, 2018; Raslan ve Göçen, 2021). Ayrıca makro sistemde yaşanan politika ve uygulama değişiklikleri de öğretmenlerin iş tatmini düzeylerini etkilemektedir (Dere, 2022).

Öğretmenlerin işlerinin kolaylaştıran ve kalitesini artıran unsurlardan biri de okul ve sınıfların donanımsal yeterliliğidir (Şahin, 2013). Öğretmenin, eğitim öğretim süreçlerini yerine getirmesi için sağlanması gereken bazı donanımsal ihtiyaç ve beklentileri bulunmaktadır. Sınıfta kullanılacak ekipmanların sağlamlığı, planlanan eğitimsel faaliyete müsaitliği, ortamın ısıtma, aydınlatma, büyüklük ve hijyen bakımından uygunluğu gibi faktörler, öğretmenin işini huzurlu bir şekilde yerine getirip tatmin elde etmesine hizmet edecektir (Bil, 2018). Bu donanımsal faktörlerin yanında öğretmenin ders programının dağılımı ve yoğunluğu, okul kurul ve komisyonlarındaki sorumlulukları gibi faktörler de öğretmenin okuldaki mutluluğunu etkileyecektir.

Şahin'e (2013) göre, öğretmenlerin iş tatmini elde etmelerinde ana faktör okul örgütünün kendi niteliğinde saklı olup, bu faktör öğretmenlerin çocuklarla birlikte çalışıyor olmasıdır. Çocuklarla çalışıp olanlarda neden olunan değişiklik ve sonuçları görmek, bu durumun önem ve anlamını kavrayabilmek, öğretmenin yüksek miktarda psikolojik ödül elde edip iş tatmini yaşamasına hizmet edecektir (Hofmans ve ark., 2013). Bununla birlikte, muhatap olunan öğrencilerin profili (Bil, 2018), öğrencilerle geliştirilen ilişkinin niteliği (Raslan ve Göçen, 2021) ve gösterilen çaba sonucunda elde edilen öğrenci başarısı da iş tatmini üzerinde etkilidir (George ve ark., 2008).

Okul yöneticilerinin yaklaşımı, okul etkililiğinin sağlanmasında olduğu gibi öğretmenlerin iş tatmini elde etmelerinde de önemlidir (Işıklar- Pürçek, 2015).

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulda benimsenen yönetim anlayışı öğretmenlerin elde ettikleri tatmin düzeyini etkileyecektir. Öğretmenlerin kişilik ve düşüncelerine değer veren, onları karar süreçlerine katan, adil bir yaklaşım sergileyen ve öğretmenlerin özerk çalışma alanları oluşturabilmelerine katkı sunan okul yöneticileri, öğretmenlerin işlerini daha anlamlı görerek, yaptıkları işten tatmin elde edilmesinde destekleyici rol oynayacaktır (Akbulut, 2015). Bu bağlamda öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinde diğer paydaşlarla birlikte, yöneticileriyle eşgüdüm içerisinde çalışabilmeleri kritik rol oynamaktadır. Ayrıca, okul yöneticilerinin gösterdiği dönüşümcü ve vizyoner liderlik gibi liderlik özelliklerinin de öğretmenlerin iş tatminlerini destekleyici etkisi olduğu bilinmektedir (Bilgivar ve Asmaz, 2022).

Öğretmenlerin iş tatminini artıran yönetsel uygulamalar arasında, ödüllendirme ve disiplin süreçleri de yer almaktadır (Özdemir, 2020). Öğretmenler için dışsal ödül konumunda bulunan başarı belgesi ve maaşla ödüllendirme faktörleri, iş tatmini sürecine hizmet edebilir. Ancak ödüllendirme süreci ile ilgili dikkat edilmesi gereken incelikler bulunmaktadır (Karaman, 2018). Buna göre; ödüllendirmenin uygulanabilir, performansa bağlı, zamanında, kişileri geliştirici olmasına dikkat edilmelidir. Bunun yanında, ödüllendirmenin ölçülebilen davranışları kapsayacak şekilde gerçekleştirilmesi önemlidir. Benzer şekilde disiplin uygulamalarında süreçlerin şeffaf bir şekilde işlemesi gerekmektedir. Bu bağlamda adil bir şekilde gerçekleştirilen ödüllendirme ve disiplin uygulamaları, öğretmenler arasında örgütsel adalet algısının sarsılmadan işlediğini hissettirecek böylece öğretmenlerin iş tatminlerine istedik şekilde hizmet edecektir (Özdemir, 2020).

Öğretmenin gösterdiği eğitsel çabanın fark edilerek ödül sistemi içerisinde karşılık bulması çabanın süreklilik göstermesi açısından önemlidir (Şahin, 2013). Ancak resmi ödül sistemi dışında olsa bile öğretmenin oynadığı rolün önemli görülerek diğer öğretmenler ve yöneticiler tarafından fark edilip takdir edilmesi de manevi ödül niteliği taşıyarak öğretmene iş tatmini olarak geri dönecektir (Akbulut, 2015). Bunun dışında öğretmenlik imajı, öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığı ve öğretmenlerin özlük hakları da bu mesleği yerine getirenlerin tatmin düzeylerini etkileyen diğer unsurlardır (Dere, 2022 ; George, ve ark., 2008).

Kuşkusuz tüm örgütlerde çalışan tüm meslek grupları için olduğu gibi, okullarda çalışan öğretmenleri için de ücret; ihtiyaç ve beklentilerinin

karşılanmasında önemli bir araç ve bu nedenle tatmin süreçleriyle doğrudan ilişkili bir etkidir (Yıldız, 2019). Ücret memnuniyeti ve iş tatmini ilişkisinin evrenselliğine yönelik itirazlar bulunmakla birlikte (Hofmans ve ark., 2013), sosyoekonomik grup ve çalışan için iyi bir maaş hala bir tatmin kaynağıdır (Şahin, 2013; Raslan ve Göçen, 2021). Ücret- iş tatmini ilişkisinin Herzberg'in Çift Faktör Kuramı bağlamında ifade edilen hijyen faktörü olduğu sonucuna ulaşp, öğretmenlerin iş tatminini olumsuz yönde etkileyen temel unsurun ekonomik kökenli olduğu, maaş ve diğer ücretler konusunda iyileştirmelerdeki yetersizliklerin iş tatminsizliği olarak ortaya çıkabileceğini belirten araştırmalar bulunmaktadır (Aydın ve ark., 2017).

İş tatmini elde edilmesinde önemli bir araç da terfidir. Politika yapıcılar tarafından kurgulanan ve sistem yöneticilerince adil bir şekilde uygulanan, şeffaf ve objektif bir terfi sistemi öğretmenlerin hem mevcut işlerinde daha mutlu olmalarını, hem de kariyer planları yaparak geleceğe dair daha umutlu olmalarını sağlayacaktır. Böylelikle öğretmenlerin bağlılıklarıyla birlikte iş süreçlerinden elde edeceği tatmin miktarı da artacaktır (Eren, 2001).

Öğretmenlerin mesleklerini seçme ve sürdürme motivasyonları da elde edecekleri iş tatminini etkileyecektir. Başka mesleklerden farklı olarak öğretmenlerin iş tatminlerinde, yaptıkları işin karşılığında aldıkları manevi hazzın daha ön planda olduğu düşünülmektedir (Gafa ve Dikmenli, 2019). Mesleğini, taşıdığı manevi anlama odaklanarak seçenlerin ekonomik gerekçelerle seçenlere göre daha fazla doyum yaşadıkları tespit edilmiştir (Alsweel ve Buehl, 2002 akt; Işıklar- Pürçek, 2015). Öğretmenlik mesleğini sadece kazanç getiren sıradan bir meslek olarak anlamlandırıp bu bakış açısıyla sürdüren biri ekonomik sonuçlara odaklanacak ve kazanç düşüklüğü hissetmesi durumunda tatminsizlik yaşayacaktır. Ancak öğretmenlik mesleğine ilişkin yüklediği anlam yeni nesilleri yetiştirerek ülkesine ve toplumuna hizmet etme olan bir öğretmen, mesleğinde manevi çıktılara odaklanacak ve iş tatmini bu çıktılara göre elde edecektir.

1.12.2.8 Öğretmenlerin İş Tatminlerinin Etkileri

Öğretmenlerin yaptıkları işin sonucunda iş tatmini elde etmeleri, beraberinde bireysel ve örgütsel düzeyde istendik pek çok başka sonuca da neden olacaktır. Benzer şekilde iş tatminsizliği de başka sorunların ortaya çıkması ile ilişkilidir.

1.12.2.8.1 Bireysel Düzeydeki Etkileri

İş tatmini, öğretmenlerin işlerinin yanında genel yaşamlarında da mutlu ve motive olmalarına yardımcı olur. Gerçekleştirilen pek çok araştırma neticesinde iş tatmininin kişinin genel yaşam tatmini ile doğrudan ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Dikmen, 1995; Aşan ve Erenler, 2008; Güneyli ve ark., 2023). İş tatmini, bireylerin ruh ve beden sağlıklarını da olumlu etkileyerek stres ve depresyon gibi olumsuzluklardan korunmalarına yardımcı olur (Şimşek ve ark., 2014).

İş tatmini elde eden mutlu öğretmenler, daha yüksek bir performans sergileyerek öğrencilerine daha iyi hizmet sunarlar (Şahin, 2013). Eğitim-öğretim süreçlerinden kaynaklanan iş tatmini, öğretmenlerin kendilerini daha değerli hissetmelerine, işlerinde kontrol sahibi olmalarına ve süreçlere aktif katılımlarını artırmalarına olanak tanır. Bu da onların yaratıcılık ve verimliliklerini artırır (Öcal, 2011). Öte yandan, iş tatmini düşük olan öğretmenler, motivasyon eksikliği nedeniyle daha düşük performans sergilerler. Düşük iş tatmini beraberinde yabancılaşma, sinizm ve hatta işten ayrılma gibi olumsuz durumların ortaya çıkmasına neden olabilir (Turan ve Parsak, 2011). Bu bağlamda, iş tatmininin öğretmenlerin hem bireysel hem de okul düzeyindeki çıktılarının iyileşmesini destekleyen bir unsur olarak ön plana çıktığı söylenebilir.

1.12.2.8.2 Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Öğretmenlerin iş tatminleri, iş süreçlerindeki en uzun süreli muhatapları olan öğrencilerine de yansiyacak, onlar üzerinde pek çok etkiye neden olacaktır. İş tatmini yaşayan öğretmenler, okul yaşamlarında daha yüksek enerji ve motivasyona sahip olacaklardır. Bunun yanında öğretmenler yaşadıkları iş tatmini öğretme coşkularını destekleyerek, öğrencileriyle iletişim ve etkileşim süreçlerini olumlu yönde etkileyecektir (Weiqi, 2007). Öğretmenlerin sahip oldukları yüksek enerji ve motivasyon, öğrencilere de yansır ve onların öğrenme süreçlerine daha aktif katılımlarını destekler (Skaalvik ve Skaalvik, 2011).

Öğretmenlerin iş tatmini, öğrenme motivasyonlarını artırarak mesleki gelişmeleri daha yakından takip etmesini teşvik edecektir (Aküzüm ve Özmen, 2014). Bu sayede, öğrencilerin daha nitelikli bir eğitim hizmeti almasını sağlanacaktır. Ayrıca, iş tatmini yaşayan öğretmenler, eğitim süreçlerine daha fazla

angaje olarak ortaya çıkan problemlere daha başarılı çözümler üreteceklerdir (Hakanen ve ark., 2006).

Öğretmenin iş tatmini yaşıyor olması daha az stres ve olumsuz duyguya sahip olmasını sağlar. Bu durum, öğretmenin daha sabırlı ve anlayışlı bir tavır sergilemesine ve öğrencilerine yönelik daha fazla duygusal destek sağlamasına neden olur (Şimşek ve ark., 2014). Öğretmenin bu olumlu tutumu, öğrencilerin muhatap olduğu öğrenme atmosferini doğrudan etkileyecektir. Böylelikle, iş tatmini yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında daha olumlu bir öğrenme ortamı meydana gelecektir (Klassen ve Chiu, 2010).

Sonuç olarak, öğretmenin işinden tatmin elde etmesi öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerini de olumlu yönde etkileyerek, öğrencilerin genel okul deneyimlerinin iyileşmesine katkı sunacaktır (Skaalvik ve Skaalvik, 2011). Bu bağlamda, geleceğin insan gücünü yetiştiren okullarda nitelikli bireylerin yetiştirilmesinin ön koşulunun, öğretmenlerin iş tatminlerinin sağlanması olduğu söylenebilir (Filiz, 2014). Bu nedenle, öğretmenlerin iş tatminini artırmaya yönelik politika ve uygulamaların, eğitim sisteminin kalitesini yükselterek, yetiştirilen bireylerin daha donanımlı bir şekilde toplumsal hayat sunulması açısından önemli olduğu ifade edilebilir.

1.12.2.8.3 Okula İlişkin Etkileri

Öğretmenlerin iş tatmini elde etmeleri, kendilerinin ve öğrencilerinin elde ettiği yararların yanında, okul örgütüne ilişkin diğer unsurları da olumlu etkilemektedir. İş tatmini düzeyi yüksek olan öğretmenler, okuldaki iş birliği ve iletişim düzeyini arttırarak, eğitim- öğretim ortamlarının daha olumlu ve uyumlu hale gelmesine katkıda bulunurlar (Çıpa ve ark., 2021). Öğretmenlerin iş arkadaşlarıyla kurdukları olumlu ilişkiler, okullarını daha etkili algılamalarına yardımcı olur (Yıldırım ve ark., 2017). Sezgin (2005), iş tatmininin yalnızca öğretmenlerin okulu algılayışını değil, aynı zamanda okulun etkililiğini destekleyen unsurları da güçlendirdiğini vurgulamaktadır. İş tatmini, doğrudan öğretmenlerin performanslarını etkileyen önemli bir faktördür (Büyükgoze ve Özdemir, 2017). Buradan yola çıkarak öğretmenlerin iş tatmini elde etmesinin, eğitim kalitesinin yükselmesinde ve nitelikli bir eğitim sağlanmasında bir araç işlevi göreceği söylenebilir (Şahin, 2013).

İş tatmini yüksek öğretmenler, iş birliğine daha açık davranış göstererek, okul ikliminin olumlu gelişimine katkı sağlarlar (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). İş tatmini yüksek çalışanlar, daha olumlu bir okul iklimi algısına sahip olup, okula ilişkin olumsuz duygu ve düşüncelere daha az sahip olurlar. Ayrıca bu okullarda sinizm gibi istenmeyen örgütsel davranışların azaldığı görülmektedir (Yıldırım ve ark., 2017). Bunun yanında, öğretmenlerin mevcut okullarında iş tatmini elde etmeleri okulda daha uzun süre çalışma eğilimlerini destekleyerek okuldan ve öğretmenlikten ayrılma davranışını azaltmaktadır (Ingersoll, 2001). Bu doğrultuda, öğretmenlerin iş tatmininin artırılması yönündeki adımlar, öğretmenlerin bireysel refahlarını desteklerken, okulun genel başarısını da olumlu yönde etkileyecektir. Böylelikle eğitim ortamının etkililiği sürdürülebilir bir biçimde sağlanacaktır.

1.12.3 Öğretmen Duyarlılığı

1.12.3.1 Duyarlılık

TDK (2022) duyarlılık kavramını “*duyarlı olma durumu, duygunluk, duyarlık, hassaslık*” şeklinde açıklarken, Durmuş (2020) kavramı “*bir nesne, bir olay, bir durum veya herhangi bir şeye karşı duygu, heyecan ve hassasiyet gösterme; bu olay, durum ve şeylerden etkilenme ve duyarlı olma durumu*” olarak tanımlamaktadır. Aslan (2013) ise duyarlılığı, “*bireyin kendi yaşamı dışında olanlara ilgili olması, bunları önemsemesi; insanların yaşadıklarına kayıtsız kalmaması ve onları empati kurarak anlamaya çalışması*” şeklinde tanımlamaktadır. Duyarlılık, kelimesi beraberinde kullanıldığı olgu olay ya da duruma karşı farkındalık gösterilmesi, dikkat edilmesi ve uygun şekilde davranış gösterilmesi anlamı vermektedir. Öğrenilebilen duyuşsal bir özellik olan duyarlılık (Uygun, Şahin ve Okur, 2010), bireyin bir duruma ya da nesneye odaklanma boyutunu gösteren bir algı mekanizmasıdır ve bireyin nerede olduğunu, ne yapması gerektiğini bilmesini sağlayan bir radara benzetilmektedir (Weissman, 2012; akt: Polat, 2021). Tayşi (2019) de bireyin duyarlı hale getirebilmesi için duyuşsal ve sanatsal bir süreçten geçmesi gerektiğini belirtmektedir.

Tanımlardan da anlaşıldığı gibi duyarlılık, bireyin çevreyi etkileme ve çevresinden etkilenme konusundaki hassasiyetidir (Eren, 1993). Duyarlılık, düşünce, duygu ve davranış boyutlarında ortaya çıkabilen; bir olay ya da durum karşısında bireyin hassasiyetini, algılarını ve o duruma verdiği tepkilerini de

içeren bir özelliktir (Gülen- Canlı ve Tepeli, 2022). Düşünce boyutunda, bir durumun farkına varılıp, dikkate değer olduğunu düşünmekle sınırlıyken, duygu boyutunda farkına varılan bu duruma karşı değer atfedilip buna uygun bir duygu geliştirilmektedir. Bu aşamada, duyarlılık bir düşünme süreci dışında, doğrudan ortamdaki duygunun kişiye sirayet etmesi şeklinde de gerçekleşebilmektedir. Ancak duyarlılık bu noktadan öteye geçip bir davranışa dönüşmemektedir. Davranış boyutuna ulaştığında ise konuya ilişkin değerlendirmeler tamamlanmış ve harekete geçilmiştir. Bu aşamada, birey kendi değer dünyasına paralel olarak duruma müdahale edecek ve durumu daha istendik bir noktaya taşıma gayreti güdecektir.

Duyarlılık, olumlu tutum sergileyen bir yönelimi yansıtmaktadır (Uygun, 2016). Toplumsal bir kavram olan ve sosyal ilişkilerde keşif ile davranış arasındaki tüm süreçleri de ifade eden duyarlılık; yaşanılan çevreyi tanımak, olayları fark etmek, farklılıkları anlamak ve bunlara yönelik sorumluluk almak anlamlarına da gelmektedir (Kuşçu- Karatepe, 2019). Bu doğrultuda, duyarlı insanlar diğer insanların duygularına, ihtiyaçlarına ve isteklerine saygı gösterir ve onlara yardım etmek için sorumluluk alıp, gayret gösterirler.

Polat (2021) duyarlılığı, insanların bütünleşmesini sağlayan hassasiyetler olarak tanımlarken, insandaki duyarlılığın alıcılık ve tepki olmak üzere iki yönü olduğunu belirtmektedir. Zira insan çevresiyle birlikte ayrılmaz bir bütünün parçası olup, çevresiyle ilişki kurması, çevresinde olan her türlü olay ve olguya karşı duyarlı olması bir gerekliliktir (Keskin ve Öğretici, 2013). Ayrıca, bir sorunun çözümüne yönelik olarak bireyin içinde bulunduğu durum ile fiziksel, sosyal ve psikolojik çevreyi analiz edebilmesi ve yaşamın sosyal- kültürel boyutlarını anlayabilmesi için duyarlılık geliştirmesi gerekmektedir (Doğru Oral, 2022).

Duyarlılık sahibi bir kişi, başkalarının görmediği ya da görmezden geldiği ayrıntıları fark etmek konusunda daha yetenekli ve isteklidir (Chen, 2022). Bununla birlikte duyarlılık, insanın dış dünyayla iletişim kurması, ilişkilerini sürdürmesi ve sorumluluklarını yerine getirmesi açısından kritik rol oynar. Doğru ve etkili kullanıldığında, bireyin çevresindeki nesne ve olaylara doğru şekilde odaklanıp, mevcut durum bağlamında istendik ve kabul edilebilir bir kapsamda davranış göstermesini sağlar. Böylece, insanlığın ortak faydasına hizmet eden bir tepki mekanizmasına dönüşmektedir (Polat, 2021). Bu doğrultuda, duyarlılık

genel anlamda, bir kişinin çevresindeki insan, olay, olgu, duygu ve düşüncelerin farkında olma, onları anlama ve onlara uygun hareket edebilme kapasitesi olarak tanımlanabilir.

1.12.3.2 Sosyal Bilimlerdeki Duyarlılık Kavramları

Sosyal bilimler alanında Türkçe alanyazın incelendiğinde duyarlılığın birçok farklı disiplinde ve farklı bağlamlarda kavramsallaştırıldığı görülmektedir. Örneğin Tanrikulu ve arkadaşları (2013) duyarlılığı, bireyin kaygı verici bir uyararla karşılaştığında, bu durumla başa çıkmak için kullandığı çözümlerden biri olarak tanımlamaktadır. Bu kapsamda duyarlılık, bireyin tehlike algılarını açık tutarak olası bir olumsuzluktan kaçınmasını sağlayan bir mekanizma olarak görülmektedir.

Melanoğlu (2020), duyarlılığı çağımızda dijital dünyanın neden olduğu benmerkezci tutuma karşı geliştirilmesi gereken önemli bir kavram olarak nitelendirmektedir. Çocuk edebiyatı bağlamında ele aldığı duyarlılığın yöneldiği bazı alanlar arasında; dil, sevgi, aile bireyleri, barış, iyilik, farklılıklar, kültür, toplumsal huzur, yardımlaşma, çalışkanlık, yoksul insanlar, adalet, bilim, sanat ve doğa yer almaktadır.

Küreselleşme ve kentleşme gibi toplumsal ortamların kültürel çeşitlilik seviyesinin hızla artmasını sağlayan unsurlar ile birlikte sosyolojik bir kavram olarak kültürel duyarlılık ortaya çıkmıştır. Kültürel çeşitlilik, bireylerle kurulan sosyal ilişkilerde onların kültürel farklılıklarını dikkate alma ve bu duruma duyarlı davranma ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Kültürel duyarlılık, kültürlerarası farklılıkların farkında olmakla başlayan bir olgu olup (Budak ve Karasu, 2020), bu farklılıkları anlama, takdir etme ve bunlara karşı olumlu bir tutuma sahip olmayı kapsamaktadır (Asıcı ve Akyavuz, 2021). Chen (1997; akt: Akpınar ve Cantürk, 2021) kültürel duyarlılığı, kültürel farklılıkları anlama ve takdir etmeye yönelik olumlu bir tutum geliştirme yeteneği olarak tanımlamakta ve öz saygı, öz denetim, açık fikirlilik, empati, etkileşime katılım ve önyargılı olmama gibi bileşenleri içerdiğini belirtmektedir.

Sosyoloji alanında yer alan bir diğer duyarlılık kavramı ise toplumsal duyarlılıktır. İnsan doğası gereği diğer insanlarla iletişim kurma, sosyalleşme ve bir arada yaşama ihtiyacına sahip bir varlıktır (Baycar, 2019). Toplumsal duyarlılık, bireyin yaşadığı toplumdaki rolünü yerine getirirken toplumsal

değerlere, kurallara ve başkalarının haklarına karşı hassasiyet göstermesini ve var olan toplumsal sorunların çözüne katkıda bulunmasını ifade etmektedir. Toplumların gelişimi ve sürekliliği açısından oldukça büyük önem taşıyan toplumsal duyarlılık, bugün sadece ulusal değil evrensel anlamda da önemli bir konumdur (Fındıkçı, 1995).

Duyarlılıkla ilgili kavramların yer aldığı bir başka alan da psikolojidir. Psikoloji alanında kavramsallaştırılan duyarlılık, bir başkasının acısına tanıklık durumunda ortaya çıkan ve acı çeken kişiye yardım etme dürtüsü oluşturan bir duygu olarak tanımlanmaktadır (Goetz ve ark., 2010). Gilbert (2009), duyarlılığı, kişinin hem kendi hem de başkalarının acılarına karşı, savunmacı ya da yargılayıcı bir anlayıştan uzak, açık bir tavır sergilemesi şeklinde tanımlamıştır. Bireyin tüm insanlıkla bağlantılı ve ortaklıklarına yönelik bu farkındalığı, duyarlılıkla ilişkilidir (Akın, 2009). Bu bağlamda duyarlılık, bireyin kendine yönelik duyarlılığı olan öz-duyarlılık ve ilişki kurduğu diğer insanlara yönelik duyarlılığı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Pommier, 2011). İfade edilen iki boyut arasında doğrusal bir ilişki bulunmakta olup, öz-duyarlılığı yüksek bireylerin başkalarına karşı duyarlılıklarının da yüksek olduğu belirtilmektedir (Neff, 2003). Öz-duyarlılık *“bireyin duygularına açık olması, kendine özenli ve sevecen tutumlarla yaklaşması, yetersizlik ve başarısızlıklarına karşı anlayışlı olması ve yaşadığı olumsuz deneyimleri insan yaşamının doğal bir süreci olarak kabul etmesi”* şeklinde tanımlanmaktadır (Akın ve ark., 2007). Hem öz-duyarlılığı hem de başkalarına yönelik duyarlılığı yüksek bireyler, sağlıklı bir ruh haline sahip olup diğer insanlarla da sağlıklı ilişkiler kurabilmektedir (Tari, 2019). Psikoloji alanında İngilizce kökenli “compassion” kavramının Türkçeye duyarlılık, anlayış, merhamet gibi kavramlar olarak çevrildiği görülmektedir (İkis, 2020). Psikoloji alanındaki bu kavram, kişinin kendisinin ya da başkalarının çektiği acılara odaklanmasını ifade etmektedir.

Psikiyatri ve psikoloji alanında yer alan bir başka duyarlılık kavramı ise kişilerarası duyarlılıktır. Literatürde bu kavramın, “kişilerarası reddedilme duyarlılığı” olarak da ele alındığı görülmektedir. Kişilerarası duyarlılık, bireyin sosyal ilişkilerinde değersizlik ve yetersizlik duygusu ile kendisine kötü davranılabileceğine dair inanç taşımasına ve sosyal kaçınma davranışları sergilemesine neden olabilen bir durum olarak tanımlanmaktadır (Doğan ve Sapmaz, 2012).

Bir diğerk duyarlılık kavramı ise mesleki duyarlılıktır. Mesleki duyarlılık, kişinin mevcut durumda yaptığı ya da gelecekte yapmayı düşündüğü mesleğe yönelik ilgi, istek ve yatkınlıklarını kapsamaktadır. Bu kapsamda bireylerin kendi özellikleri ile mesleğin gerektirdiği özellikleri karşılaştırmaları sonucu hissettikleri, mesleki duyarlılıklarına işaret etmektedir (Uygun ve ark., 2010). Kişinin mesleğine ilişkin üstleneceği rolün farkında olması ve mesleğin statüsüne yönelik algıları, mesleki duyarlılıklarını belirleyen unsurlar arasındadır. Mesleki duyarlılığa sahip bireyler, mesleğin gereklerini yerine getirirken daha dikkatli ve özenli davranma eğilimindedirler (Ertuğrul, 2020).

Etik duyarlılık ise bir kişinin, toplumun, kurumun veya organizasyonun, doğru ve yanlış olarak kabul edilen davranışların farkında olup, bu davranışları değerlendirme ve doğru kararlar alarak etik değerleri benimseme kapasitesini ifade etmektedir (Tuana, 2007). Etik duyarlılık, insanların eylemlerinin sonuçlarını anlama ve bu eylemlerin diğerk insanlar üzerindeki etkilerini göz önünde bulundurma yeteneğini kapsar (Narvanez ve ark., 2001). Bu bağlamda etik duyarlılık, bir kişinin doğru ve yanlış arasındaki ayrımı yapma becerisi ile toplumsal değerleri, etik kuralları, adalet ve dürüstlük gibi kavramları benimseme yeteneğini de içermektedir.

İfade edilen duyarlılık kavramları dışında sosyal bilimlerde gerçekleştirilen farklı çalışmalarda da duyarlılık ibaresinin geçtiği görölmektedir. Bunlar arasında politik duyarlılık, manevi duyarlılık, reddedebilme duyarlılığı, siber zorbalık duyarlılığı ve toplumsal cinsiyet duyarlılığı gibi kavramlar yer almaktadır. Politik duyarlılık, bir toplumsal grubun kendini ilgilendiren konu ve durumlara yönelik politikalara duyduğu ilgi ve farkındalığını ifade eder (Karatepe ve Yıldırım, 2020). Manevi duyarlılık, spiritüel ve manevi konuları dikkate alma ve bunlara yönelik farkındalıktır (Elban ve Arslan, 2022). Reddedebilme duyarlılığı, kişinin reddedilme korkusu nedeniyle sosyal ilişkilerinde takındığı tutum ve tavırları kapsar (Özen ve ark., 2011). Siber zorbalık duyarlılığı, sanal ortamda ortaya çıkan siber zorbalığa karşı farkındalık geliştirmeyi içerir (Uysal ve ark., 2014). Toplumsal cinsiyet duyarlılığı, kadın ve erkek arasında toplumsal ve kültürel olarak inşa edilmiş farklılıklara karşı farkındalık ve hassasiyeti ifade etmektedir (Özügürlü, 2017).

Sosyal bilimlerin çeşitli alanlarında duyarlılık kavramı genel olarak değerlendirildiğinde, bireylerin kendine, çevresine ve toplumsal konulara karşı

farkındalıkları ve hassasiyetlerini belirten, farklı bağlamlarda ele alınan bir kavram olduğu görülmektedir. Kültürel, toplumsal, etik, psikolojik ve mesleki gibi farklı bağlamlarda kavramsallaştırılan duyarlılık, bireylerin hem bireysel hayatında hem de toplumsal yaşamında daha bilinçli ve uyumlu olmasını sağlayan bir özellik olarak ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda, duyarlılık sadece kişinin kendi yaşamını kolaylaştıran bir özellik değil, aynı zamanda toplumsal hayatta düzen, yardımlaşma, iş birliği ve kültürel çeşitliliğe saygı gibi değerlerin yer almasında da anahtar bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Çeşitli disiplinlerde farklı bağlamlarda kavramsallaştırılan duyarlılık, insan doğasının karmaşıklığının yanı sıra toplumsal yaşamın çok boyutlu yapısını anlamada ve ona uyum sağlamada kritik bir kavram olarak değerlendirilebilir.

1.12.3.3 Eğitimde Duyarlılık

Sosyal bilimlerin çeşitli alanlarının yanı sıra, eğitim bilimleri alanında da çeşitli duyarlılık kavramları bulunmaktadır. Sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen bir değer olarak ele alınan duyarlılık (MEB, 2005), toplumsal hayatın içerisinde yaşayan bireyin, dünya ve içerisinde yaşadığı olaylara karşı hassasiyet göstererek ilişki kurması ve bunların sorumluluklarını üstlenmesi anlamına gelmektedir. Yılar ve arkadaşları (2022), duyarlılığı birçok değerle ilişkili şemsiye bir değer olarak nitelendirirken, Keleş (2022) duyarlılığı tarihsel miras, doğal çevre ve kültürel miras olmak üzere üç boyutta ele almaktadır.

Çok kültürlülüğün toplumsal yapıda daha görünür hale gelmesiyle birlikte kavramsallaştırılan kültürel duyarlılık, eğitim bağlamında ele alındığında “kültürel değerlere duyarlı eğitim” ya da diğer bir ismiyle “çok kültürlü eğitime duyarlılık” kavramlarını ortaya çıkarmıştır. Kocakaya ve Kotluk (2018), çokkültürlü eğitime duyarlılığı, öğrencilerin sahip oldukları kültür, bilişsel şema, deneyim ve dil gibi farklılıkların eğitim sistemine dahil edilerek öğrencileri üst düzey becerilere sahip bireyler olarak yetiştirilmelerini amaçlayan bir anlayış olarak tanımlamaktadır. Çok kültürlü eğitime duyarlılık, toplumsal yapıda yer alan kültürel farklılıklar ve çeşitliliğin korunmasını ve bu farklılık ve çeşitliliğin eğitim yoluyla sürdürülmesini hedeflemektedir. Öğrenciler arası kültürel farklılıkların bulunduğu okul ortamlarında, öğretmen duyarlılığı sayesinde eşit ve adil bir eğitim ortamı sağlama, verimliliği artırma ve çatışmaların önüne geçme daha olası

hale gelecektir (Rengi ve Polat, 2014). Bunun yanında, çok kültürlü eğitime duyarlık sayesinde farklılıklar, kendi değerlerini kaybetmeden okul ortamı ve toplumsal hayatta bir bütünlük içinde var olabilecektir (Cırık, 2008).

Altinkurt ve Yılmaz (2014), öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin alt boyutu olarak mesleki duyarlılığı ortaya koymuştur. Buna göre mesleki duyarlılığı, öğretmenin işini yaparken öğretmenlik mesleğinin profesyonel gereklerinin göz önünde bulundurulması olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlik mesleki duyarlılığının yüksek olmasının; öğrenci gereksinimlerinin farkında olma, yeni fikir ve değişime açıklık, meslektaşlarıyla iletişim ve iş birliği, mesleki etik ilkelere duyarlılık, işini en iyi biçimde yapma gayreti ve davranışlarıyla öğrencilere rol model olma gibi okul ve öğretmen için olumlu davranışsal çıktılarına neden olacağı belirtilmektedir.

Eğitim bilimleri alanında kavramsallaştırılan duyarlılıklardan biri de öğretim duyarlılığıdır. Xing (2021) tarafından kapsamı belirlenen öğretim duyarlılığı, öğretmenlerin öğretim sürecinde yer alan çeşitli ayrıntıları fark edebilme ve anlama kapasitelerini kapsamaktadır. Öğretim duyarlılığı, öğretmenlerin eğitim bilgeliğine ulaşmalarını sağlayan içsel ve özel bir beceri olarak görülmektedir. Öğretim duyarlılığına sahip öğretmenler, öğretim sürecinde ortaya çıkabilecek çeşitli durumları, öğretim ortamının sahip olduğu önemi, öğrencilerde meydana gelebilecek tepkileri ve bunların tümünün öğrencilerin öğrenmeleriyle ilişkisini kapsamlı bir şekilde kavrayabileceklerdir. Bu öğretmenler sınıf ortamında ortaya çıkan ve gözlemledikleri süreç ve durumlar hakkında hızlı ve nispeten daha isabetli kararlar alarak öğretim sürecini daha etkili kılabilirler. Xing (2021), öğretim duyarlılığının öğretmenlerde ortaya çıkabilmesinin sadece teorik bir eğitim süreciyle değil, teorik eğitimin yanı sıra uygulama sürecinde elde edilen sınıf deneyimleri sonucu kazanılabileceğini belirtmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin sahip oldukları kişisel yetenek ve deneyimlerinin mevcut öğretme duyarlılıklarını belirleyerek, farklılaştırabileceğini vurgulamaktadır.

Chen (2022), öğretim süreçlerine ilişkin stratejik öneme sahip durumlar arasında öğretim duyarlılığının önem ve yerini vurgulamakta ve öğretim duyarlılığını; ahlaki, duygusal, kültürel ve eylem duyarlılığı olmak üzere dört alt boyutla ele almaktadır. Buna göre;

1.Ahlaki duyarlılık: Bir öğretmenin, eğitim ortamındaki mevcut etik ve ahlaki problemlere ilişkin öngörü ve farkındalık yeteneğidir. Ahlaki duyarlılık, problemleri fark edebilme ve öngörmenin yanı sıra, mevcut durumu ahlaki açıdan doğru şekilde ele alabilme ve bu duruma ilişkin doğru karar alabilmeyi de içermektedir.

2.Duygusal duyarlılık: Öğretmenin okul toplumunun üyeleri olan öğrenciler, meslektaşları, yöneticiler ve diğer paydaşların duygularını fark edip, anlayabilme ve bu duygulara uygun bir şekilde karşılık verebilme kapasitesidir. Duygusal duyarlılığı yüksek öğretmenler, sahip oldukları yüksek duygusal zeka ve empati yetenekleri sayesinde okul ikliminin duygusal boyutuna olumlu katkı sunarlar.

3. Kültürel Duyarlılık: Öğretmenin, okul ve çevresindeki kültürel çeşitliliği yönelik farkındalık ve saygı gösterme kapasitesidir. Bir öğretmenin kültürel olarak duyarlı davranabilmesi için bu kültürel çeşitliliğe neden olan birey ve grupların değer, inanç ve kültürleriyle birlikte bunların ortaya çıkardığı davranış biçimlerini bilmesi, anlayabilmesi ve bunlara saygı duyarak duyarlılık geliştirmesi gerekmektedir.

4.Eylem Duyarlılığı: Öğretmenlerin eğitim süreçlerde yer alan potansiyel zorluk ve fırsatları sezip, bunlara yönelik hızlı ve etkili reaksiyon gösterebilme kapasitesidir. Eylem duyarlılığı, amaçların gerçekleştirildiği bir eğitim ortam ve süreci için yüksek farkındalık içeren, gerçekçi kararlar alıp, bu kararları uygulama basamaklarını içermektedir.

Chen (2022), bir öğretmenin eğitim öğretim sürecine ilişkin bilgi, hissetme ve davranma konusundaki duyarlılığının, öğretmenin zekâ, mesleki teorik bilgi ve deneyimlerinin birleşimiyle ulaştığı bir bilgelik seviyesiyle bağlantılı olduğunu belirtmektedir.

Duyarlılık kavramın en yanından ilişki kurulabilecek alan eğitimken, en çok ihtiyaç duyulduğu ve vurgulanması gereken yerlerin başında okullar gelmektedir. Sanayileşme ile birlikte bireyselleşmenin giderek yaygınlaşması, duyarlılık değerinin farkında olunmasının ve bu değer okullar vasıtasıyla yeni nesillere aktarılmasının önemini artırmıştır (Yılar ve ark., 2022). Okullar, hayata ilişkin bilgi, düşünce ve tutumların öğrenildiği ve bunların toplumsallaştırıldığı kurumlardır. Bu bağlamda, bir okulda duyarlı tutum ve davranış göstermesi gereken kişilerin başında yöneticilerin ve öğretmenlerin geldiği söylenebilir.

Özellikle öğretmenlerin davranışlarıyla öğrencilere model olmaları, öğrencilerin davranışlarını da etkileyerek gelecek hayatlarının şekillenmesinde de temel oluşturmaları (Demir ve Köse, 2016), öğretmen duyarlılığının önemini göstermektedir. Ayrıca duyarlılık bir tutum ve davranış olarak okulun amaçlarının gerçekleşmesine de hizmet ederken, bu değer okuldan başlayarak hayatın tüm alanlarına yayılmasıyla toplumun da daha huzurlu bir yer olmasına katkı sunulacaktır.

1.12.3.4 Öğretmen Duyarlılığı

Yukarıda belirtildiği üzere, eğitim bilimleri ve sosyal bilimlerin çeşitli alanlarında duyarlılık kavramları yer almaktadır. Hatta bu kavramların bazıları öğretmenlerle de ilişkilidir. Kavramların bazıları sadece öğretme sürecine odaklanırken, bazıları öğretmenliğe sadece bir meslek olarak yaklaşmış, öğretmenin duyarlılığını mesleki gereklilikler çevresinde ele almıştır. Genel duyarlılık literatüründe odaklanılan psikolojik, sosyolojik veya etik bağlamların yanında, öğretmenlerin mesleki rolleri nedeniyle sahip oldukları duyarlılığın daha spesifik olarak ele alınması gerekmektedir. Öğretmenlerin eğitim örgütlerindeki rolü bütün bağlamlarıyla düşünüldüğünde, ele alınan duyarlılık kavramlarının yetersiz kaldığı görülebilecektir. Çünkü öğretmenlerin duyarlılığının, sadece öğretmenin sahip olduğu bireysel bir tutumun ötesinde, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini doğrudan etkileyebileceği bunun yanı sıra okula ait birçok değişkeni doğrudan şekillendirici bir rol oynayabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, araştırmanın temel amaçlarında biri de, okul ortamına ilişkin önemli bir fenomen olan öğretmen duyarlılığını kapsamlı ve bütüncül bir şekilde ele alabilecek bir kavram oluşturmaktır. Bununla birlikte öğretmen duyarlılığını ölçmeye yarayacak bir ölçek geliştirilmesi de hedeflenmiştir.

Öğretmen duyarlılığı, öğretim amaç ve görevlerinin gerçekleştirilmesi sırasında öğretmen ve öğrenciler arasında ortaya çıkan psikolojik bir tepki olarak ele alınabilir. Kravas (1977) bir öğretmenin duyarlılığını, öğrenciler tarafından sözlü veya sözsüz şekilde ifade edilen duyguların öğretmenlerce anlaşılabilir, kavranabilir ve tanımlanabilir olarak tanımlamaktadır. Peck ve Joyce (1972) öğretmen duyarlılığını, öğretme öğrenme sürecinde öğrencilerin duygu ve davranışına uyum sağlanarak öğretmenin kendi yaklaşımını bu süreçlere göre uyarlamasını içeren etkileşimli, dinamik bir durum olarak nitelendirmektedir.

Öğretmen duyarlılığı, öğrencilerin sahip oldukları çeşitli ihtiyaçlarına ve farklılaşan öğrenme stillerine etkili bir şekilde cevap verebilme yeteneğidir (Ing, 2018). Bir öğretmenin duyarlılığı, öğrencilerinin öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları akademik zorlukların yanı sıra duygusal ihtiyaçlarının da farkında olmasıyla ilişkilidir (Aldrup ve ark., 2020). Sandven (1979), öğretmen duyarlılığını, öğrencilerin sosyal yeterliklerinin geliştirilmesi bağlamında ele alarak, öğrencilerin sahip oldukları yetenek ve tepki özelliklerinin geliştirilmesine yardımcı olan temel bir öğretmen özelliği olarak nitelendirmiştir.

Xing (2021) öğretmenin duyarlılığının, eğitimi etkileyen ve öğretmenin eğitim süreçlerine gerçekten dokunmalarını sağlayan bir öğretmen özelliği olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerin duygularını doğru şekilde anlaması, sınıf süreçlerinin ayrıntılarının farkında olması ve öğretimi doğru bir şekilde yönetip yönlendirme yeteneğine sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, öğretmen duyarlılığının, öğretmenlerin mesleki gelişimleri bağlamından da kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir.

Öğretmen duyarlılığı, öğretmenin duygusal zekâsı, mesleki bilgisi ve eğitimsel bilgelik düzeyleriyle şekillenen bir özellik olup; okula ilişkin farklı bağlamlarda yüksek farkındalık ve eyleme geçme becerisini içermektedir (Chen, 2022). Bu bağlamda, öğretmen duyarlılığı, bir öğretmenin eğitim öğretimin psikolojik veya fiziksel ortamında yer alan olgu ve olaylardaki değerlerle, yine aynı ortamdaki mevcut veya olası sorunları algılama ve ayırt etme kabiliyeti olarak tanımlanabilir. Öğretmen duyarlılığı, fırsatlara veya risklere zamanında tepki vermeyi sağlayarak eğitim öğretim süreçlerinin daha etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesine katkı sunacaktır.

Sonuç olarak öğretmen duyarlılığı, öğretmenlerin okullardaki tüm insan, süreç ve sistemler hakkında duyarlılık ve farkındalık seviyesini ifade eder. Öğretmen duyarlılığı, okulun işleyişinin anlaşılmasına, iç ve dış çevrenin farkında olunmasına ve bunlara uyum sağlayarak, uygun hareket edilebilmesine yardımcı olmaktadır. Öğretmen duyarlılığı, öğretmenin okuldaki mevcut çeşitliliği fark etmesi, okul politika ve prosedürlerini takip etmesi, meslektaşlarıyla iş birliği yapması, okuldaki kültürü anlaması ve okulun amaçlarını benimsemesi gibi unsurları da içermektedir. Bu bağlamda, duyarlı öğretmenlerin okulun ve eğitim sisteminin amaç ve beklentilerine daha kolay uyum sağlayabilmeleri

beklenmektedir. Ayrıca bu durum, öğretmenlerin öğrencileri, diğer öğretmenler, yöneticiler ve veliler gibi muhataplarla daha iyi ilişkiler geliştirmesine olanak sağlayacağı gibi okul ortamında görülebilecek çatışmaların da hasarsız atlatılmasına yardımcı olması beklenmektedir. Bu bağlamda, öğretmen duyarlılığı, okulda öğrencilerin, diğer öğretmenlerin, personelin, ailelerin ve toplumun karşılaştığı sorun ve ihtiyaçları anlama ve bunlara uygun hareket edebilme becerisi olarak da görülebilir.

1.12.3.5 Öğretmen Duyarlılığının Boyutları

Bu çalışma kapsamında geliştirilen öğretmen duyarlılığı kavramı, öğretmenlerin işlerini yaparken öğrencilerine, mesleki profesyonel gerekliliklerine, okulun kurumsal boyutu ile okulla ilgili toplumsal ve çevresel konulara ilişkin sahip oldukları duyarlılıklardan oluşmaktadır.

1.12.3.5.1 Öğrencilere Yönelik Duyarlılık

Bir öğretmenin duyarlı olması gereken olgu, olay ve kişiler arasında ilk sırada öğrencileri gelmektedir. Öğretmenin öğrencilere yönelik duyarlılığı, sadece ders içi etkinlik sürecini değil, aynı zamanda ders dışı süreçleri de kapsamaktadır. Bu doğrultuda bir öğretmen, belirtilen süreçlerde öğrencilerin fiziksel, psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının farkına varmalıdır. Bununla birlikte öğrencinin gelişim düzeyi, hazır bulunuşluk düzeyi, öğrenme durumları, öğrenme stilleri, ilgi alanları ve kültürel farklılıklarına da duyarlı olunması gerekmektedir. Bu sayede öğretmenler, öğrencilerin kendilerine özgü durumları göz önünde bulundurarak, onlara bireyselleştirilmiş öğrenme imkânları sunacak, öğrenme materyalleriyle daha fazla etkileşim kurmalarını sağlayacak ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha aktif katılmalarına yardımcı olacaktır. Öğretmen duyarlılığı sayesinde kişiselleştirilmiş öğrenme imkanları, öğrencilerin akademik başarılarının artmasına katkıda bulunacaktır (Dikmen ve Tuncer, 2020).

Öğretmenlerin duyarlılığı, öğrencilerin ihtiyaçlarının anlaşılması ve karşılanması açısından son derece önemli görülmektedir. Zira öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak, öğrenme sürecini buna göre planlamalıdır (Çoban ve ark., 2016). Böylece öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik uygun müdahaleler gerçekleştirilebilir ve öğrenme performansları artırılabilir.

Öğretmen duyarlılığı, öğrencilerin sadece akademik başarısına değil aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerine de odaklanmaktadır. Duyarlılığı yüksek öğretmenler, öğrencilerine odaklanarak, onlarla daha iyi iletişim kuracak, öğrencilerin farklı fikir ve görüşlerini daha kolay ifade etmelerini kolaylaştıracak ve bu sayede eğitim öğretim süreçlerine öğrenci katılımının artmasına olanak sağlayacaktır (Chen, 2022). Ayrıca bu duyarlılık, öğrencilerin sahip oldukları özgüven ve öz yeterlik gibi kendilerine dair inançlarını destekleyerek sosyal gelişimlerinde önemli bir rol oynayacaktır.

Öğretmen ve öğrencilerin farklı kültürler ve farklı özelliklere sahip olmaları, okulda birçok farklılığın bir arada yaşandığı anlamına gelmektedir. Öğretmen duyarlılığı, bu farklılıkların farkında olmak, onları tanımak, saygı duymak ve öğrencilerin bu farklılıklarını okulda bir avantaj olarak kullanmalarını sağlamak açısından önemlidir (Asıcı ve Akyavuz, 2021). Bu noktada öğretmenlerin farklılıklara duyarlı olmaları, öğrencilerin kendilerini kabul edilmiş ve değerli hissetmelerine de yardımcı olacaktır.

Öğretmenlerin muhataplarının farklılıklarına karşı duyarlılık göstererek yaklaşması sadece ikili bireysel ilişkilerinde değil okul toplumunda da olumlu etkiler oluşturacaktır. Öğretmenlerin, kişiler düzeyindeki çeşitliliğe ve bunların bakış açılarına saygı duyup bu doğrultuda davranış geliştirmeleri önemlidir (Chen, 2022). Öğretmenin sahip olduğu duyarlılık, öğrenciler tarafından gözlemlenerek onlara rol model olacak ve öğrenciler arasında da yankı bulacaktır. Böylelikle okul ortamında herkesin duyarlı davrandığı, herkesin kendini değerli hissettiği ve çatışmaların yerini yapıcı diyalogların aldığı bir saygı iklimi elde edilebilecektir.

1.12.3.5.2 Mesleki Duyarlılık

Öğretmen duyarlılığı, öğretmenlik mesleğinin profesyonel gerekliliklerine hassasiyet göstermeyi de içermektedir. Bu bağlamda, öğretmen duyarlılığının ikinci boyutu “mesleki duyarlılık” olarak tanımlanmıştır. Mesleki duyarlılığı yüksek öğretmenler, mesleki ve kişisel gelişimlerine önem vererek daha etkili öğretmenlik performansı gösteren, yeni öğretim teknik, yöntem ve materyallerini kullanımı konusunda kendilerini geliştiren öğretmenlerdir (Altinkurt ve Yılmaz, 2014).

Öğretmenlerin mesleki duyarlılıkları, onların sürekli olarak kendi eğitim ve öğretim uygulamalarının mantığını, rasyonelliğini ve eğitimsel doğasını kontrol edip, değerlendirmeye teşvik edecektir (Chen, 2022). Öğretmenin alanındaki yeni gelişmeleri takip etmesi, mesleki gelişim faaliyetlerine gönüllü olarak katılması ve mesleki gelişimine yönelik faaliyet gösteren bir sivil toplum kuruluşuna üye olması da mesleki gerekliliklere duyarlı bir öğretmen olduğunun göstergelerindendir. Ayrıca bu öğretmenler, derslerini daha ilgi çekici ve etkili kılmak amacıyla yeni teknoloji ve materyallerden yararlanma eğilimi göstereceklerdir.

Mesleki gerekliliklere duyarlı öğretmenler, örgütsel ortamdaki iletişim ve etkileşim süreçlerinin sağlık bir şekilde gerçekleşebilmesi için duyarlılık göstereceklerdir. Bu kapsamda öğretmenler, meslektaşlarıyla iletişim ve işbirliği süreçlerinde birbirlerinin farklılık ve hassasiyetlerine dikkate alıp, bu duruma saygılı bir davranış içerisinde bulunmalıdır. Öğretmenlerin birbirleriyle ilişkilerinde farklılık ve hassasiyetlerine karşı duyarlı davranışları, işbirliği olanaklarını artırıp, okul iklimini olumlu etkileyecektir (Kepenekçi ve Nayır, 2014). Mesleki duyarlılık, meslektaşların bireysel ve kültürel farklılıklarına karşı empati geliştirmeyi ve bu doğrultuda davranmayı gerektirir. Bu kapsamda öğretmenler meslektaşına yönelik empati geliştirip, karşısındakini daha iyi anlayacak ve böylece okuldan elde edilen kolektif fayda desteklenecektir.

Öğretmenlerin sabır, anlayış ve destekleyicilik merkezli ilişkiler kurmaları, birbirlerinin görüş ve önerilerini almalarına hizmet edecek, böylelikle birbirlerinden öğrenmelerini de kolaylaştıracaktır. Tüm bunlar öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi cevap vermesini sağlayacağı gibi öğrencilerin okulda daha başarılı olmalarına da yardımcı olacaktır (Ünver, 2003). İfade edilenlerden yola çıkarak öğretmenlerin etkili iletişim becerilerini geliştirecek faaliyetlere katılmalarının da duyarlılık düzeylerini destekleyici bir katkı sunması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik mesleğinin profesyonel gereklilikleri düşünüldüğünde şüphesiz öğretmenlik mesleki etik ilkelerinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Mesleğine duyarlı bir öğretmenin, görevini icra ederken mesleki etik ilkelere uygun hareket etmesi beklenen bir davranıştır (Karataş ve ark., 2019). Ayrıca öğretmenler sahip oldukları duyarlılık sayesinde, eğitim ortamının potansiyel etik sorunlarının farkına varabilme ve ahlaki açıdan doğru karar verip,

doğru davranış gösterebilmiş olacaktır (Chen, 2022). Duyarlılık sahibi bir öğretmen, mesleğinin etik ilkelerine uygun davranış göstermeyi, öğretmen kimliğinin bir gereği olarak algılayacaktır (Akpola ve Oğuz- Canol, 2023; Altinkurt ve Yılmaz, 2014). Bu kapsamda öğretmen, eğitim öğretim süreçlerinin yanı sıra kaynak kullanımı gibi işine ilişkin tüm süreçlerde de duyarlı bir tutum ve davranış gösterecektir.

Bir öğretmenin okul ortamında gösterebileceği davranışlar, görev yaptığı ülkenin mevzuat hükümleriyle sınırlandırılmıştır. Bu nedenle, öğretmenlerin mevzuata uygun davranış göstermesi mesleki gerekliliklere duyarlılık kapsamında ele alınabilir (Gözütok, 1999). Bu bağlamda duyarlı bir öğretmenin, kendi okul türü ve kademesini ilgilendiren mevzuat değişimlerini de takip etmesi beklenmektedir. Mevzuat dışında, öğretmenin hareket alanı ve davranış biçimini belirleyen başka unsurlar da bulunmaktadır. Bu unsurlar; eğitim sisteminin genel ve özel amaçları, eğitim politikaları, okul sağlığı ve güvenliği ilkeleri ve okul özelinde belirlenen okul plan ve programları olarak sıralanabilir. Bir öğretmenin ifade edilen unsurlara karşı duyarlı hareket etmesi, öğretmen duyarlılığının bir boyutu olan mesleki duyarlılık kapsamında değerlendirilebilir.

1.12.3.5.3 Kurumsal duyarlılık

Okul örgütünün amaçlarını gerçekleştirebilmesi için öğretmenlerin okulun kurumsal boyutuna karşı duyarlı olması gerekmektedir. Öğretmenlerin okulun gelenek, değer, norm ve davranış biçimleri gibi kültür unsurlarına duyarlılık göstermeleri beklenmektedir (Sezgin, 2010). Bu kapsamda, öğretmenlerin okul geleneklerini benimseyerek bunların sürdürülüp, geliştirilmesi için gayret gösterecekler ve okul kültürünün bir parçası olarak düzenlenen sosyal etkinliklere katılım sağlayacaklardır (Şahin, 2013). Ayrıca, okul kültürüne uygun olarak okul bazlı disiplin politikalarının geliştirilip uygulanmasında ve okula ait davranış biçimlerinin sürdürülmesinde destekleyici bir anlayış benimseyeceklerdir.

Öğretmenler sahip oldukları duyarlılıkla okulun amaç, hedef, vizyon ve misyonunun şekillenmesi ve hayata geçirilmesi sürecinde aktif rol almaları da beklenmektedir. Bunun yanında, yönetim, veli, okul çevresinin beklenti ve ihtiyaçları da öğretmen duyarlılığının kapsamı içerisinde yer almaktadır. Duyarlı öğretmenler, yönetimle birlikte belirlenen okula ait program ve projelerde sorumluluk almakta istekli davranırlar. Ayrıca velilerin beklentilerini dinleyerek,

okul amaçlarına uygun, makul beklentilerin yerine getirilmesine katkı sunarlar. Bunun yanında, öğretmenler okul içi ve dışı süreçlerde toplumsal değer ve hassasiyetleri göz önünde bulundurmalıdır (Sarıdaş ve Nayır, 2024). Okulun kurumsal boyutuna yönelik sergilenen yüksek duyarlılık, olumlu bir okul kültür ve ikliminin geliştirilmesine katkı sağlayacak, öğretmenlerin aidiyet duygusunu pekiştirecek ve okul amaçlarının gerçekleştirilmesine katkı sunacaktır (Leithwood ve Beatty, 2009).

1.12.3.5.4 Toplumsal ve Çevresel Duyarlılık

Toplumu anlamak ve ona uyum sağlamak için eğitim, önemli bir araç konumundadır (Melanlıoğlu, 2020). Toplumdaki bireyleri yetiştiren ve böylelikle toplumu şekillendiren öğretmenlerin, okulu etkileyen toplumsal olgu, olay ve durumlara karşı da ilgisiz kalması düşünülemez. Öğretmenler, mesleki etik ilkeleri göz önünde bulundurarak eğitim ve okul süreçlerini doğrudan etkileyen okul dışı sosyal sorunlar, çevre ve iklim sorunları ve doğal afetler gibi çevresel ve toplumsal konulara duyarlılık göstermelidir (Elma ve ark., 2010).

Öğretmenlerin duyarlılık göstermesi gereken bir diğer konu, dezavantajlı bireylerdir. Bu kapsamda öğretmenler, sosyal, kültürel, ekonomik ve fiziksel engel nedenlerinin herhangi biri nedeniyle toplumun diğer bireylerinin ulaşabildikleri fırsatlara erişimde sorun yaşayan bireylere duyarlılık gösterirler. Bu dezavantajlı bireyler; düşük gelirli ya da yoksul, fiziksel yada zihinsel engelli, etnik yada kültürel azınlık, göçmen, mülteci yada kırsalda yaşaması nedeniyle sosyal imkanlardan yoksun kimseler olabilir (Özbaş, 2018). Duyarlı öğretmenler, dezavantajlı bireylerin okul süreçlerine katılımlarını kolaylaştırma noktasında sorumluluk alırken, böyle bir dezavantaja sahip olmayan öğrencilerde de bu konuda bilinç ve duyarlılık geliştirmeye çalışacaklardır.

Toplumsal ve çevresel duyarlılığı yüksek öğretmenler sadece öğretim programlarına ve mesai saatlerine odaklanmayıp, aynı zamanda toplumsal ve çevresel konulara da duyarlılık göstermektedirler. Bu durum onların içerisinde yaşadıkları toplum ve çevreye doğrudan katkı sunmalarını sağlayacak ve mesleklerini daha anlamlı bulmalarını destekleyecektir.

1.12.3.6. Öğretmen Duyarlılığının Önemi ve Etkileri

Duyarlılık kavramı, beraberinde kullanıldığı olgu olay ya da duruma karşı farkındalık gösterilmesi, dikkat edilmesi ve uygun şekilde davranış gösterilmesi

anlamı vermektedir. Duyarlılık, bir kişinin başkaları tarafından görülmeyen veya görmezden gelinen ayrıntıları fark edip, keşfetmesi açısından önemlidir (Chen, 2022). Eğitim öğretimde, öğretmenin kendi öğretmenlik alanında sahip olduğu alan bilgisi kadar sınıf içi ve sınıf dışı süreçlerde ne olup bittiği, neyin eksik, neyin fazla olduğunun farkına varılabilme becerisine sahip olması da büyük önem taşır. Ayrıca öğretmenler, duyarlı tutum ve davranışlarıyla öğrencilere örneklik oluşturarak, öğrencilerin gelecekte gösterecekleri duyarlılığı şekillendirmede etkili rol oynarlar (Demir ve Köse, 2016). Bu bağlamda, duyarlılığın öğretimde bulunması gereken en temel ve öncelikli niteliklerden biri olduğu söylenebilir (Ravi ve Malligawad, 2023).

Sandven (1979), öğretmenlerin öğrencilerde geliştirmek istedikleri yetenek ve özelliklere başarılı bir şekilde ulaşabilmeleri için yüksek düzeyde toplumsal ve çevresel duyarlılık göstermeleri gerektiğini belirtmektedir. Toplumsal ve çevresel duyarlılık sayesinde öğrencilerle geçirilen süre daha nitelikli hale gelecek ve ancak bu şekilde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları başarılı bir şekilde fark edilebilerek, desteklenebilecektir. Ayrıca öğretmenler, duyarlılıkları sayesinde öğrencilerine sağlıklı bir yönlendirme ve olumlu eğitim çıktılarına ulaşma fırsatı sunmuş olacaktırlar (Sandven, 1979).

Öğretmen duyarlılığı, öğretmenlerin okul ilişkilerinde yasalara, yönetmeliklere, Türk eğitim sisteminin genel amaçlarına, mesleki etik ilkelere, okulun misyon, vizyon ve amaçlarına uygun hareket etmelerine yardımcı olacaktır. Duyarlı öğretmenler, okul kaynaklarını etkin ve verimli kullanma noktasında özen gösterecek, öğrencilerin de özenli davranmalarının gerekliliğini vurgulayacaklardır (Lindsay ve ark., 2014). Bu öğretmenler, okul ve okul dışındaki süreçlerde öğretmen kimliğinin getirdiği sorumluluk duygusuyla hareket ederler. Bunlarla birlikte duyarlı öğretmenler, veli ve çevrenin beklenti ve ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak okul toplumunun tümünün refahına hizmet etme gayreti güderler.

Bir öğretmenin sahip olduğu duyarlılığın, bütün muhataplarına karşı ve bütün yönleriyle ifade etme çabasıyla ortaya konulan öğretmen duyarlılığı; öğrencilerin özelleşmiş duygusal, sosyal ve gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanmasına destek olurken, öğretmenlerin mesleki gereklilikleri ve gelişimlerini sağlamalarında da etkili olacaktır. Öğretmen duyarlılığı, okulun kurumsal yapısına da etki ederken, toplumsal olay ve meselelerle de doğrudan

ilişkili görülmektedir. Duyarlılığı yüksek öğretmenler, sahip oldukları yüksek duygusal zeka ve empati yetenekleriyle okul ikliminin olumlu bir hal almasını destekleyeceklerdir. Ayrıca öğretmen duyarlılığı sayesinde, öğretmenlerin öğrencileriyle ilişki ve iletişimleri istendik bir hal alırken, eğitim ortamının olumluluğu da desteklenecektir. Nihayetinde amaçlanan öğrenci başarısının elde edilmesi kolaylaşacaktır (Chen, 2022). Bu bağlamda, çok yönlü ve çok değişkenle ilişkili bir kavram olan öğretmen duyarlılığının, okul ve çevresi için oldukça önemli bir okul niteliği olduğu söylenebilir.

1.12.3.6.1 Öğrenciler İçin Önemi ve Etkileri

Bir öğretmenin öğrencilerine gösterdiği duyarlılık, etkili bir öğretim sürecinin en temel unsurlarından biridir (Victor ve Otis, 1980). Öğretmenlerin topluma kazandıracakları insanlara karşı yeterli duyarlılık düzeyine sahip olmaları ve bu insanları yetiştirirken son derece titiz davranmaları gerekmektedir (Sönmezsoy- Utkan ve Çenesiz, 2019). Öğretmen duyarlılığı, okulun yetişkin bireyleri ve çocuklar arasındaki iletişim ve etkileşimi geliştirici rol oynayarak, çocukların sosyal, duygusal ve akademik açılardan öğrenmelerini desteklemektedir (Rimm-Kaufman ve ark., 2003).

Öğretmenler, öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıkları anlamalı ve bu farklılıklara duyarlı olarak öğrenme sürecini planlamalıdır (Çoban, Karaman ve Doğan, 2016). Öğretmen duyarlılığı sayesinde, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçları ve stillerine duyarlı olunup, özelleştirilmiş destek sağlanması öğrencilerin akademik gelişimlerine ve eğitim sürecinin etkinliğine katkı sunacaktır. Bunun yanında öğrenme sürecinin desteklendiğini hisseden öğrencilerde motivasyon artışı da meydana gelecektir (Ing, 2018). Öğretmen duyarlılığının belirtilen olası etkileri sayesinde, tüm öğrenciler için destekleyici ve kapsayıcı bir öğrenme ortamının tesis edilmesi sağlanabilecektir (Morales ve ark., 2017).

Öğretmenlerin sahip oldukları duyarlılık, öğretmenlerin daha geniş bir perspektiften bakmalarını ve tüm öğrencileri için kapsayıcı ve destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturmalarını sağlar (Morales ve ark., 2017). Öğretmenin göstereceği yüksek kültürel duyarlılık, daha kapsayıcı ve daha başarılı bir sınıf yönetimi ortaya koymasına yardımcı olur (Garcia ve Pantao, 2021). Özellikle kültürel ve etnik farkları nedeniyle azınlık durumunda olan topluluklara mensup

öğrencilerin tarihsel geçmişlerini, kimliklerini ve fikirlerini rahatlıkla ifade edip, sınıf içi öğrenme fırsatlarını genişletme imkanı ortaya çıkaracaktır (Kang, 2021). Öğretmen duyarlılığı, farklı kültürel geçmişlere mensup bireylerin farklılıklarına saygı duymak, onları tanımak ve öğrencilerin bu farklılık ve çeşitliliklerini okulda bir avantaj olarak kullanmalarını sağlamak açısından önemlidir (Asıcı ve Akyavuz, 2021). Bu yaklaşım, öğrencilerin kendilerini kabul edilmiş ve değerli hissetmelerine yardımcı olacak, böylelikle herkesin öğrenme süreçlerine dahil olduğu kapsayıcı bir okul ikliminin yaratılması sağlanacaktır (Morales ve ark., 2017).

Öğretmenin sınıf içerisindeki duyarlı yaklaşımları, sınıftaki etkileşimin kalitesinin artmasına neden olacaktır (Abry ve ark., 2013). Öğretmen duyarlılığı, bir öğretmenin öğrencilerinin duygusal ihtiyaçları ve karşılaştıkları akademik zorlukların farkında olmasıyla ilişkilidir. Bu sayede öğretmen duyarlılığı, öğrencilerin akademik kaygılarının azaltılmasına ve eğitim sonuçlarının iyileşmesine katkı sunar (Aldrup ve ark., 2020). Olumlu sınıf atmosferi ve öğretmen duyarlılığı, öğrencilerin spor derslerine katılımlarını ve bu derslerdeki başarılarını olumlu etkilemektedir (Lobo, 2023). Öğretmen duyarlılığı, öğrencilerin sadece akademik ve sportif başarıları için değil bunun yanında karakterlerini, sosyal ve ahlaki duyarlılıklarını ve vatandaşlık davranışı gösterme potansiyellerini de desteklemektedir (Cohen, 2012). Ayrıca utangaç çocukların sınıf süreçlerine katılımlarını da olumlu etkiler (Buhs ve ark., 2015). Bunun yanında duyarlılık merkezli sürekli kişisel destek ve samimi geri bildirimler isteksiz öğrencilerin akademik anlamda daha iyiye gitmelerine neden olacaktır (Kronenberg ve ark., 2010).

Duyarlı bir öğretmen yaklaşımı, öğrencilerin akademik süreçlerin yanında sosyal ve bilişsel gelişimlerini destekleyecektir (Hamre ve ark., 2014). Öğrencilerin öz güven, öz yeterlilik gibi kendilerine yönelik inançlarını da etkileyerek sosyal gelişimleri açısından da önemli bir rol oynayacaktır. Duyarlı bir yaklaşım, öğrencilerin sınıf ortamına ilişkin algılarının yanında sosyal yeterlilik düzeylerini de yükseltecektir (Brock ve ark., 2008). Bu bağlamda, öğretim sürecinde benimsenen duyarlılığın, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını desteklemekle sınırlı kalmayıp, bunun yanında mevcut okul dışı yaşamlarında da olumlu etkiler meydana getirip, gelecekteki yaşamlarına da daha iyi hazırlanmalarına yardımcı olacağı söylenebilir.

1.12.3.6.2 Öğretmenler İçin Önemi ve Etkileri

Öğretmenlerin sahip oldukları duyarlılık, öğretmenlerin başkalarıyla daha derin bağlar kurmalarını ve onları önemsemelerinde destekleyici bir rol oynar (Ronkainen ve ark., 2021). Bu duyarlılık, öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları iletişimin kalitesini artırırken, öğrencilerin farklı fikirleri ve bakış açılarını ifade etmeleri kolaylaştıracaktır. Böylelikle daha öğretmenler okul bireyleriyle daha nitelikli ilişkiler kurabilecek ve bu sayede daha istendik bir öğretmen performansı sergileyebileceklerdir.

Öğretmenlerin sahip oldukları duyarlılığın geliştirilmesi, onların sürekli olarak kendi eğitim ve öğretim uygulamaların mantığını, rasyonelliğini ve eğitimsel doğasını kontrol edip, değerlendirmeye teşvik edecektir. Duyarlılık, öğretmeni pedagojik olarak doğru adımları bulmaya ve atmaya yöneltecektir. Öğretmen duyarlılığı, öğretmenlerin sınıf dinamiklerini etkili bir şekilde yönlendirmesine destek olarak, olumlu eğitim çıktılarına ulaşma noktasında bilinçli kararlar almalarını kolaylaştıracaktır (Chen, 2022). Öğretmen duyarlılığına sahip bir öğretmen, alan ve uygulama bilgisini artırmaya çalışacak, etkili öğretim ortamları yaratma konusunda düşünceli ve ince bir anlayış gösterecektir (Manen, 2008). Bu kapsamda öğretmen duyarlılığına sahip çalışanlar, mesleki ve kişisel gelişimlerine dikkat ederek, yeni öğretim teknik, yöntem ve materyallerini kullanımı konusunda kendilerini geliştirecek ve daha etkili öğretmenlik performansı göstereceklerdir (Altınkurt ve Yılmaz, 2014).

Öğretmenlerin sahip olduğu mesleki becerilerin korunması ve geliştirilmesi eğitim sistemi ve okulların amaçlarının gerçekleştirilebilmesi açısından son derece önemlidir. Duyarlılık sahibi bir öğretmen bu önemin farkında olacak ve bir yandan mevcut mesleki becerilerini korumaya çalışırken diğer yandan bu becerilerini geliştirmek için çaba gösterecektir (Polukarov ve ark., 2022). Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleriyle bireysel öğrenme farklılıklarına duyarlı hale getirilmesi, öğrencilere yönelik olumlu inançlarını artırarak, öğretim uygulamalarını zenginleştirme konusunda cesaretlendirebilir (Rosenfeld ve Rosenfeld, 2008). Öğretim süreçlerine ilişkin öğretmen duyarlılığı, öğretmenlerin tasarladığı öğretim etkinliklerinin kişiselleştirilmesine, öğretim sürecindeki karmaşıklığın bertaraf edilmesine ve böylelikle öğretimin daha etkili bir hal almasına olanak sağlayacaktır (Dozier ve ark., 2011). Yüksek duyarlılık düzeyine sahip okul öncesi öğretmenlerinin daha fazla yaratıcı öğretim ve yansıtıcı

düşünme davranışı göstermeleri (Son ve Kwon, 2023), bu duruma örnek gösterilebilir. Yine bu kademede duyarlılığın, öğretmen- çocuk etkileşiminin kalitesini artırarak, çocukların öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Remsperger-Kehm, 2017).

Öğretmenin mesleğine gösterdiği duyarlılık, görevini yerine getirirken mesleki etik ilkelere uygun hareket etmesini de destekleyecektir (Karataş ve ark., 2019). Öğretmenin duyarlılığı, öğretmenin eylemlerinin sonuçlarını anlama ve bu eylemlerin diğer insanlar üzerindeki etkilerini göz önünde bulundurma yeteneğine sahip olma becerisini de kapsamaktadır (Narvanez, 2001). Bu bağlamda öğretmen duyarlılığının meslektaşlar arası ilişkilerde de önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin birbirleriyle ilişkilerinde karşılıklı farklılık ve hassasiyetlerine duyarlı davranışları, sağlıklı ilişkiler geliştirmelerine ve işbirliği olanaklarının artırılmasına neden olacaktır (Kepenekçi ve Nayır, 2014). Öğretmenler arası ilişkilerde gösterilen duyarlılık, meslektaşlar arasında yaşanabilecek yanlış anlaşılımların önüne geçerken, çatışma yaşanma ihtimalini de azaltacaktır. Böylelikle öğretmenlerin birbirlerinden öğrendikleri ve birlikte çalışmalarını teşvik eden bir okul iklimi elde edilecektir.

Öğretmenlerin duyarlılıklarının kültürel bağlamının güçlendirilmesi, öğretme süreçlerindeki, öğrenci sonuçlarındaki ve toplumsal katılımdaki performanslarına olumlu şekilde yansıtacaktır (Baron, 2023). Öğretmen duyarlılığı, kültürel çeşitliliğe sahip okullarda eşit ve adil bir eğitim ortamı sağlama, verimliliği artırma ve çatışmanın önüne geçilmesi gibi birçok fayda sağlayarak, öğretmenlerin görevlerine odaklanmalarını kolaylaştırmaktadır (Rengi ve Polat, 2014). Öğretmen duyarlılığı, öğretim sürecinin yeterliliği, öğrenci katılımı ve beceri gelişimi gibi başlıklarda da çeşitli kazanımların sağlanmasına yol açacaktır (Cheon ve ark., 2020).

Sonuç olarak öğretmen duyarlılığı, okul amaçlarının gerçekleştirilmesi, süreçlerin etkili ve verimliliğinin sağlanması ile eğitim sistemi ve toplumun ihtiyaç duyduğu öğretmen profilinin elde edilmesine sunabileceği katkı açısından önemli görülmektedir.

1.12.3.6.3 Diğer Paydaşlar İçin Önemi ve Etkileri

İnsan, çevresiyle birlikte ayrılmaz bir bütünün parçası olması nedeniyle canlı ve cansız çevresini etkilemekte ve bu çevreden etkilenmektedir (Keskin ve

Öğretici, 2013). Bu nedenle insanların etkilediği ve etkilendiği çevrelerine karşı duyarlı olmaları beklenmektedir. Öğretmen ise, hayata hazırladığı öğrenciler üzerinden, tüm insanlar arasında bu çevreye en fazla dolaylı etki gösteren kişilerden biridir.

Öğretmenler hem okul ortamında gösterdikleri duyarlılıkla öğrencilere örnek olurlar, hem de öğrencilerin duyarlı olmaları gereken konuları eğitim öğretim süreçlerinde vurgulayarak öğrencilerin gündemine taşırlar. Bu sayede öğretmenin duyarlılığı, bir tutum ve davranış olarak okulun amaçlarının gerçekleşmesine hizmet ederken, toplumun da daha huzurlu bir yer olmasına katkı sunacaktır. Bu nedenle bir öğretmenin canlı ve cansız çevresinde yer alan çeşitli faktörlere karşı yüksek duyarlılık göstermesi, toplumsal yapıyı doğrudan etkileyecek ve insanlığın ortak faydasına hizmet edecektir (Polat, 2021).

Duyarlı bireyler, içerisinde yaşadıkları çevrelerini etkileme ve çevreden etkilenme konusunda hassasiyet göstereceklerdir (Eren, 1993). Toplumsal düzlemde duyarlılık, bireyin yaşadığı toplumdaki rolünü oynarken toplumsal değer, kurallar ve başkalarının haklarına karşı hassasiyet gösterip, var olan toplumsal sorunların çözümüne katkı sunma davranışını yerine getirmesini kapsamaktadır (Fındıkçı, 1995). Duyarlı bir okul ikliminde yetişen bireyler, toplumsal hayatlarında da yaşadıkları çevrelerine hassasiyet gösterme, olayları anlama, farklılıkları fark etme ve bunlara yönelik sorumluluk alma yönünde davranış gösterme eğiliminde olacaklardır (Kuşçu- Karatepe, 2019). Bunun yanında canlı ve cansız çevrede yer alan tarihsel miras, doğal çevre ve kültürel mirasa ait öğelere, çevre sorunlarına ve doğal afet gibi durumlara da duyarlı olacaklardır (Keleş, 2022).

Öğretmenin duyarlılığı sayesinde, sınıf süreçlerinde öğrenciler de duyarlılık geliştirilecek ve bu duyarlılık öğrencilerin tüm yaşamına, buradan da toplumsal zemine sirayet edecektir (Karadağ ve ark., 2022). Duyarlılık; sosyal, kültürel, çevresel bağlamları nedeniyle, kazandırılan bireyin yaşamın birçok katmanına temas edecek ve katkı sağlayacaktır. Duyarlılık sahibi bireyler, kendi duygularından başkalarının duygularına, çevresel konulardan dezavantajlı bireylere, afet durumlarından ihtiyaç sahiplerine, teknolojik alanlardan politik konulara kadar geniş bir spektrumda olumlu tutum ve istendik davranış sergileyeceklerdir. Böylelikle, okullarda yetiştirilen bireylerin toplumsal düzeyde

duyarlılık sahibi olmaları, toplumlarının gelişmesine ve süreklilik göstermesine katkı sunacaktır.

1.12.3.7. Öğretmen Duyarlılığının Etkilendiği Faktörler

Bir öğretmenin duyarlılığını etkileyen pek çok kişisel ve örgütsel faktör bulunmaktadır. Öğretmenin doğuştan sahip olduğu bazı özelliklerle birlikte, kendi eğitim süreci boyunca geliştirdi özelliklerini de duyarlılığını etkileyecektir. Ayrıca, öğretmenin görev yaptığı okulun fiziksel ve psikolojik faktörleri de duyarlılığı üzerinde çeşitli etkilere sahip olabilir.

Öğretmenin örgütsel veya kişisel yaşamına bağlı olarak değişebilen duygu durumu da duyarlılık düzeyini etkileyecektir. Buna göre öğretmenin yaşamında ortaya çıkabilecek üzüntü ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duygular, öğretmenin empati mekanizmalarını olumsuz etkileyerek, duygusal farkındalık seviyelerini düşürebilir. Bu durumda, öğretmenin öğrencilerinin duygusal ve öğrenme ihtiyaçlarına karşı duyarlılık seviyesi azalabilir (Koenen ve ark., 2019). Öğretmenin azalan duyarlılığı da okul bireyleriyle arasındaki etkileşim ve davranışların kötüleşmesine ve daha fazla çatışma yaşama ihtimalini tetikleyerek olumsuz duyguların ve duyarsızlığın arttığı bir döngüye neden olabilir.

1.12.3.7.1 Kişisel Faktörler

Bir öğretmenin duyarlılık sahibi olmasını sağlayan etkenlerden başında, öğretmenin bir varlık olarak insanı kıymetli görüp sevmeye kapasitesinin geldiği söylenebilir. Bu özellik, öğretmenin öğrencilerine, diğer öğretmenlere, yöneticilerine ve velilerine daha fazla odaklanmasını sağlayıp, onlara karşı daha hassas davranmasına neden olacaktır. Bunun yanında öğretmenin kültürel farkındalığı, duygusal zeka ve empati yeteneğinin yüksek olması da duyarlılıkları için önemlidir (Chen, 2022; Woo, 2023). Kültürel farkındalık, öğretmenin farklı kültürel geçmişe sahip kişilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini anlama ve farklı davranış biçimlerinin farkına varma olasılığını artıracaktır (Asıcı ve Akyavuz, 2021). Duygusal zekası ve empati yeteneğiyle öğretmen, kendi duygularının yanı sıra muhataplarının duygularının da farkına varabilecektir (Warren, 2018). Böylelikle öğrenci ve diğer okul paydaşlarının mevcut duygu durumu, ihtiyaç ve beklentilerini anlayabilecektir.

Öğretmenin sabırlı bir kişiliğe ve stres yönetimi becerisine sahip olması da duyarlılık düzeyini etkileyen önemli kişisel faktörler arasında sayılabilir. Sabırlı

bir öğretmen, eğitim süreçlerinde karşılaştığı olumsuzluklar karşısında yılmadan daha uzun süreler mücadele edebilecek, böylelikle eğitimin hassas süreçlerine daha fazla odaklanarak duyarlılık gösterebilecektir (Meriç ve Erdem, 2023). Öğretmenin stres yönetimi becerisi de bu zorlu süreçlerden olumsuz etkilenme düzeyini azaltacak ve daha sakin kalarak daha duyarlı olmasına katkı sunacaktır (Şanlı, 2017). Öğretmenin öz dayanıklılığı da duyarlılık düzeyini etkileyen bir başka kişisel faktördür (Woo, 2023). Kendi durum ve süreçlerine daha duyarlı olabilen bir öğretmen, çevresinde yer alan diğer birey ve süreçlere karşı da daha duyarlı olabilecektir.

Açık fikirli olma ve güçlü iletişim becerileri de öğretmen duyarlılığıyla doğrudan ilişkilidir (Chen, 2022). Açık fikirli bir öğretmen, muhatabına güven vererek ilgi ve ihtiyaçlarını sezdirme noktasında onu cesaretlendirecektir. Ayrıca açık fikirlilik, öğretmenin daha az ön yargıya kapılmasını ve etkileşim sürecinin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesini sağlayacaktır. Öğretmenin sahip olduğu güçlü iletişim becerileri, karşılıklı anlam aktarımını kolaylaştırarak, muhataplarının endişelerinin azaltılmasına, ihtiyaç ve beklentilerinin giderilmesine katkı sunacaktır.

Duyarlılık, öğrenilebilen bir duyuşsal özellik olup (Uygun ve ark., 2010), öğretmenin eğitim geçmişi ve mesleki gelişim programlarına katılım düzeyinin yanında öğretmenin geçmiş mesleki deneyimleriyle şekillenmektedir (Chen, 2022). Eğitim geçmişi ve mesleki gelişim programlarına katılması, öğretmenin mesleki bilgi ve becerilerini artırmasına bunun yanında öğrencilerin akademik, duygusal ve gelişimsel ihtiyaçlarının farkına vararak, daha duyarlı hale gelmesini destekleyecektir (Rosenfeld ve Rosenfeld, 2004). Öğretmenin geçmiş deneyimlerinde gösterdiği duyarlılık ve bu sürecin sonunda elde ettiği sonuç da ileride göstereceği duyarlılığını etkileyecektir. Öğretmenin öğrencisine, mesleğine veya diğer muhataplarına karşı gösterdiği duyarlılık takdir görüp maddi ya da manevi bir ödülle pekiştirilmişse, öğretmen gelecek eğitim yaşantısında da duyarlılık göstermeye devam edecektir. Aksine, öğretmenin göstermiş olduğu duyarlılık mevzuat veya başka engeller nedeniyle olumsuz etkilenmiş, bu duyarlılık sonunda öğretmen beklediği sonucu elde edememiş ya da olumsuz bir sonuçla karşılaşmışsa, yeni durumlar karşısında da, en azından aktif bir duyarlılık göstermekten kaçınacaktır.

1.12.3.7.2 Örgütsel Faktörler

Bir okulda görev yapan öğretmenin duyarlılık düzeyini, okulun sahip olduğu örgütsel faktörler de etkileyecektir. Bu örgütsel faktörler arasında okul iklimi ilk sırada ifade edilebilir. Destekleyicilik, hoşgörü ve katılımcılık merkezli bir okul ikliminde, okulun tüm bireylerinin muhataplarına duyarlı davranmaları kolaylaşacaktır (Berkowitz ve Bier, 2006). Yöneticiler, öğrenci, öğretmen ve velilerin beklenti ve ihtiyaçlarına hassasiyetle yaklaşırken; öğretmenler, öğrencilerine odaklanıp, onların öğrenme sürecine bireyselleştirilmiş katkı sunarak pozitif öğrenme ikliminin oluşmasında sorumluluk alacaklardır. Okul aile iletişiminin güçlü bir şekilde kurulmasıyla okul çalışanlarının bu duyarlılığı velilere de sirayet edecek ve tüm bireylerinin yüksek duyarlılık gösterdiği bir okul topluluğu tesis edilecektir. Okul topluluğunda duyarlılık aktarımı sadece tek yönlü işlemeyecek veli ve çevrenin desteklediği bir okul, aynı zamanda öğretmen ve yöneticilerinin duyarlılıklarının artmasına katkıda bulunacaktır (Ertem ve Gökalp, 2018).

Okulda benimsenen yönetim ve liderlik tarzı da öğretmenlerin duyarlılığını etkileyecektir. Demokratik bir yönetim anlayışı, okul bireylerinin süreçlere katılımlarının yanında, daha içten ve samimi destek sunmalarını kolaylaştıracaktır (Yiğit ve Ağalday, 2022). Sert bürokratik temayüller yerine daha esnek yönetim politikaları ile öğretmenlerin okul süreçlerine dikkat kesilebilme ve bu süreçlerde inisiyatif alma davranışı desteklenecek ve böylelikle, okul durumlarına daha fazla duyarlılık geliştirmeleri sağlanacaktır (Sağır ve Deveci, 2023). Böylece öğretmenler, evrak ve prosedürel süreçlere boğulmadan, eğitimin özünde yer alan önemli durumlara temas edebileceklerdir.

Okul yöneticilerinin benimseyecekleri kolaylaştırıcı liderlik yaklaşımı, öğretmenlerin daha fazla özveri göstermelerini destekleyecektir. Okul müdürünün okul iş yükünün dengeli bir şekilde dağıtması, okuldaki adalet algısını pekiştirecek ve öğretmenlerin daha mutlu bir şekilde işlerine odaklanmalarına olanak tanıyacaktır (Çetin ve Polat, 2021). Ayrıca, öğretmenler tarafından algılanan örgütsel sağlık düzeyi de öğretmenlerin duyarlılıklarını destekleyecektir (Gerber ve ark., 2007). Destekleyici bir okul ortamının yanında, iletişimin başarılı, okulun güvenli, moral ve motivasyonun yüksek olduğu okullar öğretmenlerin işlerine odaklanmalarını kolaylaştıracak ve daha duyarlı davranış sergilemelerine neden olacaktır.

Okulun fiziksel ve psikolojik çalışma koşulları da öğretmen duyarlılığını etkileyebilir. Çalışma ortamında iş memnuniyetini artırıcı çabalar ve uygun bir çalışma ortamı, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik duyarlılıklarını olumlu yönde etkilemektedir (Yeon, ve Park, 2023). Okul binasının yapısı, eğitim araç gereçlerin yeterliliği ve donanım malzemelerinin niteliği öğretmenlerin kendilerini işlerine odaklamalarında ve öğrencileriyle daha başarılı öğretim ilişkileri kurmalarında etkili olabilir. Bunun yanında sınıf ve okul mevcudu, okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre, yerleşim biriminin merkeziliği gibi okulun fiziksel yapısına ve çevresine ilişkin unsurlar öğretmen duyarlılığını etkileyebilecektir. Örneğin kalabalık sınıflar yerine öğretmenin öğrencileriyle daha yakından ilgilenmesine ve onları daha iyi tanıyabilmesine imkân verecek daha düşük sınıf yoğunluğu, öğrencilerin bireysel ihtiyaç ve beklentilerinin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır (Gerber ve ark., 2007). Öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek düzeyi de ortaya koyacakları duyarlılıkları üzerinde etkili olan bir başka psikolojik faktördür (Woo, 2023).

Öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıklara yönelik öğretmen duyarlılığı, etkili öğretim sürecinin önemli bir parçasıdır (Rosenfeld ve Rosenfeld, 2004). Öğretmenler için düzenlenecek duyarlılık artırıcı eğitimler, öğretmenlerin öğrenci tutum ve davranışlarına yönelik algılarını destekleyecektir (Itskowitz, Alon ve Strauss, 1989). Daha çok sayıda ve daha nitelikli hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin farkındalık, empati kurma ve öğrencilerini anlama becerilerini geliştirerek, duyarlılıklarını artırabilir (Gerber ve ark., 2007; Ningsih, 2023). Bu bağlamda öğretmenlere yönelik, öğrencilerin farklı sosyal, kültürel ve özel eğitim ihtiyaçları anlamalarını destekleyecek kapsayıcılık temalı eğitimler düzenlenmesinin, öğretmen duyarlılıklarını destekleyici bir etki oluşturacağı söylenebilir.

İfade edilenler ışığında, öğretmen duyarlılığının, öğretmenin eğitim öğretim süreçlerindeki rolünü sadece bilgi aktaran bir kişi olmaktan çıkararak, bireysel gelişimin yanı sıra istendik yönde bir toplumsal ve çevresel değişimin de temel aktörü haline getireceği söylenebilir. Öğretmenlerin öğrencilerinin çeşitli alanlardaki gelişimsel ihtiyaçlarına ve farklılıklarına duyarlılık göstermeleri, eğitim sürecinin daha kapsayıcı ve etkili hale gelmesini sağlayacaktır. Bu bağlamda öğretmen duyarlılığının, bireysel farklılıkları dikkate alan ve öğrenme

süreçlerini iyileştiren öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını destekleyen bir unsur olduğu ifade edilebilir.

Bunun yanında öğretmen duyarlılığı, sadece öğrencilerle sınırlı kalmayıp, öğretmenlerin meslektaşları, yöneticileri, veliler ve okulun diğer paydaşlarıyla kurdukları ilişkilerde ortaya çıkmaktadır. Bu duyarlılık sayesinde öğretmenler, okulun amaç ve değerlerine hassasiyet gösterip, okul kültür ve ikliminin geliştirilmesi, mevcut atmosferin daha pozitif ve iş birliğine dayalı bir yapıya dönüştürülmesinde sorumluluk alacaklardır. Öğretmen duyarlılığı kapsamında, mesleki etik ilkeler doğrultusunda hareket edilmesi, çevresel ve toplumsal konulara karşı hassasiyet gösterilmesi ve mesleki gelişime verilen önem, eğitim sisteminin daha kaliteli bir hale gelmesinde önemli rol oynayacaktır.

Sonuç olarak, öğretmen duyarlılığı; öğretmenlerin öğrencilerinin yaşamlarını şekillendirmelerine ve bu sayede toplum yaşamının geleceğine yön vermelerine katkı sunan bir özellik olarak öne çıktığı söylenebilir. Öğretmen tarafından benimsenen duyarlı bir yaklaşım, akademik başarının yanı sıra, bireylerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini de destekleyerek toplumsal hayatın sürdürülebilirliğine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda öğretmen duyarlılığının, özelde okul örgütlerinin, nihayetinde ise eğitim sisteminin başarısında temel bir unsur olarak ele alınması ve bu yönde gerekli farkındalık ve destek çalışmaların hayata geçirilmesinin son derece önemli olduğu ifade edilebilir.

1.12.4 İşe Angaje Olma

İşe angaje olma, çalışanların işlerine yönelik fiziksel, bilişsel ve duygusal katılımlarını ifade eden, literatürde geniş yer tutan bir kavramdır. İşe angaje olma ile ilgili literatür incelendiğinde kavramın farklı bağlamlarda çeşitli tanımlara sahip olduğu görülmektedir. Farklı tanımlar, işe angaje olma durumunun, çalışanların bireysel iyilik hallerini desteklerken, örgütsel düzeyde de istedik sonuçlara neden olduğunu vurgulamaktadır. Ulaşılan tanımlar arasında önemli benzerlikler bulunmakta birlikte, farklı araştırmacılar tarafından yapılan tanımların kavramın enerji, bağlılık, odaklanma ve iş ile bütünleşme gibi farklı yönlerine daha fazla odaklanarak bu yönünü öne çıkardıkları görülmektedir.

İşe angaje olmanın, çalışanda meydana getirdiği yüksek enerji ve olumlu ruh haline odaklanan tanımlar incelendiğinde; Schaufeli ve arkadaşlarının (2002) işe angaje olmayı, çalışanların iş süreçlerinde kendilerini iyi hissettikleri, yüksek

performans ortaya koyarak örgütsel etki ürettikleri enerjik bir durum olarak tanımladıkları görülmektedir. Benzer şekilde Christian ve arkadaşları (2011) işe angaje olmayı, çalışanın iş deneyimleri sırasında ortaya koyduğu enerjinin kaynağı olan, nispeten kalıcı bir ruh hali olarak değerlendirmiştir. Kanten (2012), çalışanın enerjik, işine bağlı ve kendisini işine odaklayan olumlu bir ruh hali içinde bulunmasını işe angaje olma olarak tanımlamış ve bu durumu bireyin iş süreçlerine etkin katılımını destekleyen bir güç kaynağı olarak nitelendirmiştir. Bakker ve arkadaşları (2008) ise kavramı çalışanın işine yönelik olumlu, tatmin edici ve motivasyonel bir iyilik hali olarak ifade etmişlerdir. Bu tanımların, işe angaje olmanın çalışanın işini yaparken sahip olduğu enerji ve tatmin duygusuna odaklandıkları görülmektedir.

İşe angaje olmanın kişinin işine yönelik bilişsel ve duygusal katılım boyutuna vurgu yapan tanımlar da bulunmaktadır. Albaş (2023) işe angaje olmayı, çalışanın işiyle kurduğu bilişsel ilişki sayesinde işine yoğunlaşması ve sahip olduğu tüm enerjiyi örgütsel hedeflere yönlendirmesi olarak açıklamaktadır. Benzer şekilde Özer ve arkadaşları (2021) işe angaje olmayı, bireylerin kimlikleriyle özdeşleşmiş iş rollerini sürdürebilmek için yatırım yaptıkları bilişsel enerji odağı olarak değerlendirmiştir. Rich ve arkadaşları (2010) ise işe angaje olmayı, bireyin tüm benliğini oynaması gereken örgütsel rolün hizmetine sunması olarak tanımlamışlardır. Çelik-Ağırman (2018), kavramı bireyin sahip olduğu kişisel kaynakları görev davranışlarına uygun bir şekilde kullanmasıyla ilişkilendirirken, Wang ve arkadaşları (2019), çalışanın işini yerine getirirken tüm benliğini ortaya koyarak rol içi performansını artırdığı bir durum olarak ifade etmişlerdir.

Kavramın bir diğer boyutu, bireyin işine karşı hissettiği yüksek anlamlılık duygusu ve sahip olduğu içsel motivasyondur. Markos ve Sridevi (2010), çalışanın örgütün hedeflerine ulaşma isteği ve bu doğrultudaki gayretini işe angaje olma olarak tanımlamışlardır. Bu tanıma destekleyen Attridge (2009), çalışanın işine yönelik olumlu duygular geliştirmesi, işine anlam atfetmesi ve geleceğiyle ilgili iyimser beklentiler taşımasının işe angaje olmayı karakterize ettiğini ifade etmektedir. Kanten ve Yeşiltaş (2013), işe angaje olma durumunun, çalışma davranışlarıyla ilgili olumlu deneyimler ve pozitif duyguların varlığıyla ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Britt ve arkadaşları (2001) ise bireyin yaptığı işi anlamlı bulmasının, öz değer algısını artırarak yararlı olma hissini güçlendirdiğini ifade etmişlerdir.

İşe angaje olmanın iş süreçlerine birçok etkisi olduğu görülmektedir. Sawang (2012), işe angaje olmayı çalışanın işine bağlılığını ve içsel motivasyonunu artıran bir süreç olarak ele almış, Roozeboom ve Schelvis (2015) kavramı çalışanların iş süreçlerinde olumlu çıktılara ulaşmalarını sağlayan bir bilişsel durum, dinçlik ve adanmışlık hali olarak tanımlamıştır. Bakker ve Leiter (2010) ise işe angaje olmayı çalışanın işine yönelik isteyerek çaba harcaması, işine tamamen odaklanması ve işini anlamlı görerek buna bağlılık geliştirmesi olarak açıklamışlardır. Bu durum, iş süreçlerinde olumlu bir atmosfer yaratmakla kalmayıp, çalışanların hem bireysel hem de örgütsel performansını artırmaktadır.

İşlerine angaje olmuş çalışanlar, işlerini tutkuyla yerine getirirken, zor durumlarda bile performanslarını kaybetmeden çaba göstermeye devam ederler. Bakker ve Demerouti (2008), işe angaje olmuş çalışanların işlerine karşı heves duyduklarını ve bu süreçte kendilerini kaybedercesine yoğunlaştıklarını ifade etmişlerdir. Alarcon ve Edwards (2011), bu çalışanların işlerine odaklanmalarını, işlerinden içsel tatmin duymalarını ve zamanın nasıl geçtiğini fark etmeyecek şekilde yoğunlaşmalarını işe angaje olmanın temel göstergeleri olarak tanımlamışlardır. Bu özellikler, çalışanların iş yaşam kalitesini artırırken, örgütsel düzeyde verimlilik ve etkililik sağlamaktadır.

Ardıç ve Polatçı (2009), angaje olmuş çalışanların enerjilerini ve dikkatlerini işleriyle bütünleştirdiklerini, bu süreçte iş süreçlerine yönelik ihtiyaçlarının karşılandığını hissettiklerini belirtmişlerdir. Baran (2019), bu durumun çalışanların esnekliğini artırdığını, olumsuzluklara rağmen performanslarını koruyarak zorlu hedeflere ulaşma gayretini artırdığını vurgulamıştır.

Wildermuth'a (2008) göre işe angaje olma, nispeten devamlılık gösteren bir durum olup, çalışanın işine yönelik tutku, coşku, derin konsantrasyon ve enerji sergilemesi olarak kendini gösterir. İşe angaje olma, kişinin işine karşı; yüksek düzeyde enerji, güçlü bir bağlılık, canlılık, özveri ve yoğunlaşma ile karakterize edilen, olumlu, tatmin edici, duygusal- motivasyonel bir iyilik halidir (Bakker ve ark., 2008; Kanten, 2012). İşine angaje olan çalışanlar, işini yerine getirirken yüksek enerjiye, aktif ve kuvvetli bir hafızaya, gücünü işi için harcamaya istekli ve zorluklarla mücadele etme tutumu içindedir (Öner, 2008). İşine yüksek düzeyde ilgi göstererek, sahip olduğu tüm coşkuyla, bütün benliğini işine katmış kişiler, işine angaje olmuş kişilerdir.

Kahn'a (1990) göre, bireyler işlerine angaje olabildiklerinde, tüm bireysel kaynaklarını iş rollerinin gerektirdiği performans ölçüsünde kullanırlar. Bu sayede işine angaje olmuş kişilerin iş performansları da diğer çalışanlara nispeten yüksek olmaktadır (Rich vd., 2010; Kim ve ark., 2013; Köse, 2015; Acaray ve Pelenk, 2018). Bunun yanında işe angaje olan çalışanlar, örgüte karşı duygusal bağlılığı, örgütte kalma isteği, örgütsel verimliliğinin arttırılmasına yönelik rol ötesi davranışları sergileme gibi davranışlar göstermektedir (Kanten, 2012). Maslach ve Leiter (2008) yaptıkları tanımlamada, işe angaje olmanın, çalışanın mesleki etkinlik duygusunu artırdığını ve kişisel olarak doyum sağlayıcı faaliyetlere tüm enerjisiyle katılım sağlayacağını vurgulamışlardır.

İşe angaje olma ile ilgili tartışılan önemli konulardan biri de angaje olma durumunun sürekliliği ya da durumsallığıdır. Schaufeli ve arkadaşları (2006) işe angaje olmanın; belirli bir zaman, durum, nesne, birey veya davranış üzerine odaklanmayan daha süregelen ve yaygın bir duygusal-bilişsel durumu ifade ettiğini savunmaktadır. Saks (2006) da benzer şekilde angaje olmanın belirli bir amaca, olaya, bireysel veya davranışsal duruma odaklı olmadığını ruhsal bir duruma bağlı olduğunu ifade etmiştir. Bezuidenhout ve Cilliers (2010) angaje olma durumunun devamlılığına vurgu yaparak herhangi bir durum ya da davranıştan bağımsız gerçekleştiğini belirtirler. Öner (2008) ise işe angaje olmanın çalışılan ortam ve kaynaklara bağlı olarak değişebileceğini ve bireyin sağlıklı bir şekilde en optimal düzeyde çalışmasını hedeflediğini belirtmektedir. Son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalar Öner'i (2008) doğrulamakta, işe angaje olmanın kişiler arasında, zaman ve durumlara göre dalgalanabileceğini göstermektedir (Bakker ve Albrecht, 2018).

Çalışanların sahip oldukları işler bütünlük arz etmeyip birden fazla görevi de barındırabilmektedir. Schaufeli ve Salanova, (2011) çalışanların işe angaje olma durumlarının işlerine ait farklı görevlerde farklı düzeyde ortaya çıkabileceğini, çalışanların bazı işlerde yoğun işe angaje olma durumu yaşarken başka işlerde işe angaje olmanın düşük seviyede seyredebileceğini belirtmektedir. Saks ve Gruman (2014) çalışanın örgütüne ilişkin algısına dayanan angaje olma düzeyini örgüte angaje olma şeklinde ifade ederek aynı işin aynı kişilerce farklı örgütlerde yapıldığında da farklı düzeylerde angaje olma durumunun gerçekleşebileceğini vurgular. Bunun da ötesinde çalışanların angaje olma düzeylerinin içinde bulundukları grup veya takıma göre de farklılık gösterebileceği savunulmaktadır

(Saks ve Gruman, 2014). Bakker (2011) ise çalışanların işe angaje olma seviyelerinin günden güne değişebileceğini, gün içerisinde gerçekleştirenlere bağlı olarak daha yüksek veya daha düşük düzeyde işe angaje olma durumunun ortaya çıkabileceğini belirtmektedir. İfade edilenler ışığında, işe angaje olma durumunun, kesintisiz bir süreklilikten ziyade kişisel ve örgütsel değişkenlerden etkilenen durumsal bir değişken olmaya daha yakın, ancak nispeten süreklilik gösteren bir duygu durumu ve örgütsel davranış hali olduğu söylenebilir.

İşe angaje olma kavramı, sıklıkla başka terim ve kavramlarla karıştırılmaktadır. Karıştırılan kavramların başında işkoliklik gelmektedir. Ancak iki kavram arasında önemli farklılıklar bulunmakta ve bu farklar iki kavramın doğru şekilde anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Bu farklılıklardan ilki şöyledir: İşkoliklik özellikle kişisel etkileri itibariyle uzun vadede ve yüksek oranda olumsuz sonuçlara neden olurken, işe angaje olma hem örgütsel hem kişisel düzeyde daha memnuniyet verici çıktılar sağlamaktadır. Yine işkoliklerden farklı olarak işe angaje olan çalışanlar işleriyle çok uzun süreler meşgul olmaktan ziyade yaptıkları işten çalıştıkları süre boyunca mutluluk ve coşku duyarlar (Gorgievski ve ark., 2010) Bu bağlamda iki kavram kişisel çıktılar ve kişinin kendini işine verdiği süre ile bu sürenin niteliği açısından ayrılmaktadır.

İşe angaje olma kavramı ile karıştırılan hatta bütünleştirilen bir diğer kavram da tükenmişliktir. İşe angaje olma kavramının tarihsel gelişim ve değişim sürecinin anlatıldığı önceki bölümlerde konu ayrıntılı olarak ifade edilmiştir. Ancak kısaca değinmek gerekirse, Maslach ve Leiter (1997) işe angaje olmayı, tükenmişlik ile ilişkilendirmiş ve işe angaje olmayı tükenmişliğin tam zıddı olarak konumlandırmışlardır. Sonraki dönemlerde gerçekleştirilen çalışmalar işe angaje olma ve iş koliklik kavramlarının bir birinin zıddı ya da ayrı kavramın düzey farklılığı olmadığını ortaya koymuştur (Gorgievski ve ark., 2010). Buna göre, iki kavram birbiriyle olumsuz ilişkiye sahip farklı kavramlar olarak kabul edilmektedir. Tükenmişlik, çalışanın işe karşı ilgisinin ve yararının azalması durumunu tanımlarken, işe angaje olma ise çalışanın enerji dolu, işe bağlı ve iş ile meşgul olmasını nitelemektedir (Kanten, 2012).

İşe angaje olma ile karıştırılan diğer kavramlar ise iş tatmini ve bağlılıktır. İş tatmini araştırmada yer alan ana değişkenlerden biri olduğundan sonraki bölümlerde ayrıntı olarak ele alınmıştır. Bağlılık ise kişiyi işine, örgütüne veya örgüt içerisindeki çalışma arkadaşlarına karşı geliştirdiği sadakat ile ilişkili bir

duygusal tutuma karşılık gelmektedir. İşe angaje olma, bağlılığı da içerisinde barındıran, kişinin işini yaparken sahip olduğu enerji ve yüksek düzeyde konsantrasyon durumunu içeren daha geniş bir örgütsel davranışa karşılık gelmektedir. Thomas (2007) işe angaje olmayı iş tatmini ve bağlılığın ötesinde, kişinin kendini tamamlamasıyla ilişkilendirerek, angaje olup kendini tamamlayan bireylerin, enerjilerini örgütleri için kullanıp örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacaklarını belirtmektedir.

1.12.4.1 İşe Angaje Olmanın Önemi

Günümüz çalışma koşulları hızla değişmekte, bu değişim dinamizm ve yüksek rekabetçiliği de beraberinde getirmektedir. Bu durum, işini, istekli ve coşkulu bir şekilde yerine getiren çalışanların varlığını gerektirmektedir (Kanten ve Yeşiltaş, 2013). Yüksek motivasyon ve çalışma enerjisine sahip olan, işine duyduğu yoğun sevgi nedeniyle zamanın nasıl geçtiğini fark etmeyen çalışanlar, örgütsel amaç ve hedeflerin gerçekleşmesinde büyük avantaj sağlamakta ve rakiplere karşı üstünlüğü de beraberinde getirmektedir (Yıldırım, 2020). Bu istendik örgütsel durumlar, işe angaje olma gibi önemli bir değişkene de bağlıdır; çünkü işe angaje olma, hem örgüt hem de birey açısından birçok olumlu sonucu beraberinde getirebilecek bir faktördür (Baran, 2019). Bu doğrultuda, işlerine angaje olmuş çalışanların varlığı örgütler açısından önemli bir kazanım olarak görülmektedir (Güzel ve Uyar, 2019).

İster kamu sektöründe ister özel sektörde faaliyet gösteren kuruluşlar olsun, çalışanların işe angaje olmaları oldukça arzulanan bir durumdur. İşine angaje olmuş çalışanlar, örgütlerine yüksek düzeyde yaratıcılık, istendik görev performansı ve örgütsel vatandaşlık davranışının yanı sıra müşteri memnuniyeti gibi kazanımlar sağlamaktadır (Bakker vd., 2014). Bu nedenle modern örgütler, çalışanlarının yüksek performans gösterebileceği, karşılaştıkları olumsuzluklarla başa çıkabileceği ve işe angaje olabilecekleri çalışma koşulları yaratma çabası içindedirler (Albaş, 2023). Bu bağlamda işe angaje olma, örgütlerde istihdam ilişkilerinin en temelinde yer alan ve örgütsel başarının sağlanması için stratejik önem arz eden pozitif örgütsel davranışlardan birisi olarak kabul edilmekte ve örgütlerin amaç ve hedeflerine ulaşmada kritik bir rol oynamaktadır (Kanten ve Yeşiltaş, 2013; Albaş, 2023).

Bakker ve Schaufeli (2008), işe angaje olmayı pozitif psikolojinin örgüt ortamındaki yansıması olarak nitelendirilen pozitif örgütsel davranışlar kapsamında ele alınmaktadır. İşe angaje olma, zorlu bireysel ve örgütsel hedefler için istikrar, odaklanma ve adanma kaynağı olması nedeniyle başarının önemli bir unsuru olarak görülmektedir (Taş ve Alp, 2023). Bu bağlamda işe angaje olma, örgütsel amaçların mümkün olan en etkili bir biçimde gerçekleştirmesinde, çalışanlardan öngörülen en yüksek performansın alınmasında ve sürdürülebilir rekabet avantajının sağlanmasında kurum ve kuruluşlar için stratejik önem arz etmektedir (Albaş, 2023).

Aynı zamanda, örgütler için çalışanlarının düşebileceği en istenmedik durumlardan biri olan tükenmişliğin önlenmesinde de işe angaje olma oldukça önemlidir. Çalışanların işe angaje olmaları sağlanarak, tükenmişliğin pozitif yöne çevrilmesi mümkündür (Köse, 2015). Bu durum, örgütün amaçlarından uzaklaştığı, çalışanların mutsuzlaştığı ve örgüt için bitiş anlamı taşıyabilecek bir düzlemde örgütlerde verimlilik ve etkililiğinin sağlandığı, çalışma hayatının kalitesinin yükseltildiği ve çalışan refahının arttığı bir düzleme taşıyabilir. Bu nedenle çalışanların işe angaje olma durumları, amaçları ve çıktı beklentileri ne olursa olsun tüm örgütler için kritik konumda olan bir örgütsel değişken konumdadır.

Başoda (2017), uluslararası ve ulusal veri tabanlarında konuya ilişkin yapılan araştırmaların sayısının son yıllarda arttığını ifade etmektedir. Albaş (2023), bibliyometrik analiz yöntemiyle 2012-2022 dönemine ait Web of Science veri tabanında yer alan “işe angaje olma” ile ilgili makaleleri incelediği araştırmasında, işe angaje olma konusunu ele alan nitelikli makale sayısının yıldan yıla artış gösterdiği, dolayısıyla konuya olan ilginin her geçen gün arttığı tespitinde bulunmaktadır.

İfade edilenler ışığında işe angaje olmanın, hem bireysel hem de örgütsel başarıyı destekleyen, iş yaşamına yönelik kritik unsurlarından biri olduğu söylenebilir. Çalışanların iş süreçlerine fiziksel, duygusal ve bilişsel olarak katılımını sağlayan işe angaje olma, örgütlerin hedeflerine ulaşmalarında, çalışanların yüksek performans göstermelerinde, bu çalışanlar sayesinde örgütlerin sürdürülebilir rekabet avantajını elde etmesi ve yapılan işle ilgi paydaşlarda memnuniyet sağlaması bakımından belirleyici bir role sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, çalışanların işe angaje olmaları, onların tükenmişlik gibi olumsuz iş sonuçlarının önlenmesinde de önemli destekleyici bir unsur olduğu

görülmektedir. Son yıllarda kavram üzerine artan akademik ilginin nedeninin, bu bölüme ifade edilen işe angaje olmanın beraberinde getirdiği bireysel ve örgütsel faydalar olduğu söylenebilir.

1.12.4.2 İşe Angaje Olma İsimlendirilmesi

Örgütsel davranış alanında İngilizce alanyazında “work engagement” olarak yer alan ve bu çalışmada işe angaje olma olarak ifade edilen kavram, Türkçe alanyazına birçok farklı biçimde çevrilmiştir. İlk kez Doğan (2002) tarafından “cezbolma” şeklinde çevrilen kavram ardından “işe kapılma (Öner, 2008), “işle bütünleşme” (Ardıç ve Polatçı, 2009), “işe bağlanma” (Açıkgöz, 2009; Agin, 2010), “işe gönülden bağlanma” (Bal, 2010), “çalışmaya tutkunluk” (Turgut, 2010), “işe tutkunluk” (Turgut, 2011), “işe adanma” (Arabacı, 2012; Kanten, 2012), “işe adanmışlık” (Keleş, 2014) ve “işe angaje olma” (Özkalp ve Meydan, 2015) gibi farklı şekillerde Türkçe literatürde yer almıştır. Kavramın Türkçe kullanımındaki anlaşmazlık ilerleyen dönemlerde de devam etmiş ve farklı isimlendirmeler sonraki birçok çalışmada da bu şekilde yer almıştır.

Aslen Fransızca “*Engagé*” kelimesinden türeyen “Angaje” kelimesi (TDK, 2024), hem gündelik hayatta kullanılır olması hem de farklı disiplin başlıkları altında kavramsallaştırılması nedeniyle “angaje” kelimesine aşinalık oluşmuş ve Türkçeleşmiştir. Kavramın çeviri çeşitliliği ve bu çevirilerin başka örgütsel davranış kavramlarıyla karışmasının önlenmesi ve kavramın aslını çağrıştırmaması amaçlarıyla bu çalışmada “work engagement” kavramı “işe angaje olma” olarak ele alınmıştır.

1.12.4.3 İşe Angaje Olmanın Tarihsel Gelişimi

İlk kez iş dünyası tarafından kullanılan işe angaje olma kavramının, kökeni her ne kadar kesin olmasa da, ilk kez 1990 yılında Gallup Organizasyon tarafından kullanıldığı ifade edilmektedir (Schaufeli, 2012). Başoda (2017), kavramı ilk olarak Psikolojik Koşullar Teorisi kapsamında ele alan, kavramsallaştıran ve nitel olarak inceleyen ilk araştırmacının Kahn (1990) olduğunu belirtmektedir. Kahn’a (1990) göre angaje olma, hem bireysel hem de örgütsel düzeyde olumlu çıktılara neden olan, insanların işe alındıktan sonra fiziksel, bilişsel, duygusal ve zihinsel performanslarını, rolleri gereği sergilemesi anlamına gelmektedir (Köse, 2015). Kahn, bir çalışanın işe angaje olmasında anlamlılık, güven ve uygunluk olmak

üzere üç psikolojik unsurun etkili olduğunu savunmaktadır (Albrecht, 2010). Anlamlılık, çalışanın sergileyeceği örgütsel performans karşılığında elde edeceği değeri ifade ederken; güven, çalışanın iş koşullarına, iş arkadaşlarına ve üstlerine karşı duyduğu güveni temsil eder. Uygunluk ise çalışanın örgütte oynadığı rol ile şahsi değerleri arasındaki uyumu ifade etmektedir (Kanten, 2012) .

Kahn (1990), işe angaje olmayı çalışanın fiziksel, duygusal ve bilişsel olarak kendisini işe adanması olarak tanımlamaktadır. Müceldili ve Erdil (2013) ise işe angaje olmayı, çalışanın “ellerini, zihnini ve kalbini” koordineli bir şekilde işi için kullanmasıyla ortaya çıkan bir motivasyonel durum olarak tanımlamaktadır. Kahn (1990) tarafından vurgulanan bileşenler olan “fiziksel bileşen” çalışanın işini gerçekleştirirken enerji dolu olmasını, “duygusal bileşen” bireyin yaptığı işe, çalıştığı örgüte ve üstlerine yönelik tutumunu, “bilişsel bileşen” ise çalışanın, örgütsel koşullarına, örgüte ve yöneticilere inanmasını ifade etmektedir (Kular ve ark., 2008; akt; Kanten, 2012)

Kavramın ortaya çıkmasından kısa bir süre sonra Maslach ve Leiter (1997), işe angaje olmayı tükenmişlikle ilişkilendirmiş ve işe angaje olmayı tükenmişliğin tam zıddı olarak konumlandırmışlardır. Maslach ve Leiter (1997), tükenmişlik kavramını “işe angaje olmada yaşanan erozyon” olarak yeniden tanımlamış ve tükenmişliğin önlenmesi amacıyla ortaya koydukları modelde işe angaje olma kavramına yer vermişlerdir (Ardıç ve Polatçı, 2009). Maslach ve Leiter’a (2008) göre, çalışan ile iş arasındaki uyumsuzluk tükenmişliği, uyum ise işe angaje olmaya işaret etmektedir. Buna göre birbirini tam zıddı olan bu iki değişken tek bir ölçme aracı ile ölçülebilecektir. Bu yaklaşıma göre bir çalışanın tükenmişlik seviyesinin düşük olması yüksek angaje olmaya işaret ederken, düşük angaje olma da yüksek tükenmişliği belirtmektedir (Kanten, 2012).

Sonraki dönemlerde Schaufeli ve arkadaşları (2002) işe angaje olmayı pozitif psikolojinin örgütsel bir yansıması olan pozitif örgütsel davranışlar bağlamında ele almışlardır. Onlara göre işe angaje olma ve tükenmişlik birbirinin tam zıddı olan iki kavram değil, aralarında olumsuz ilişki bulunan ayrı iki zihin durumudur (Köse, 2015). Schaufeli ve arkadaşlarının (2002) iki kavramın aynı ölçekle ölçülebilmemesinin mümkün olmadığını, işe angaje olmanın ölçümünün de tükenmişlikten bağımsız olarak gerçekleştirilmesi gerekliliğini ortaya koyması, işe angaje olmayı tükenmişlikten ayıran bir adım olmuştur (Van Der Colff ve Rothmann, 2009; Yıldırım, 2020). Chirkowska (2012) da gerçekleştirdiği analiz ile

tükenmişlik ve işe angaje olmanın ayrı yapılardan oluştuğunu ortaya koymuştur. Nitekim Abós ve arkadaşları (2019) ortaokul öğretmenlerinin tükenmişlik ve işe angaje olma durumlarını kişi merkezli bir bakış açısıyla beş farklı profil tanımladıkları çalışmalarında, bu beş profilden üçünde tükenmişlik ve işe angaje olma durumlarının birlikte var olduğunu ortaya koymuşlardır. Tükenmişlik ve işe angaje olma durumlarının birlikte ortaya çıkabiliyor olması iki durumun birbirini tam zıddı olmadığını net bir şekilde göstermektedir.

1.12.4.4 İşe Angaje Olmanın Boyutları

İşe angaje olma durumu ele alındığında, literatürde angaje olmanın tek boyutlu olduğunu savunan Saks (2006) dışındaki araştırmacıların, kavramın birden fazla boyutu olduğuna dikkat çektikleri görülmektedir. İşe angaje olmayla ilgili Türkçe literatür incelendiğinde, kavramın üç boyuttan oluştuğu üzerine bir ittifak olmakla birlikte kavramın kendisinin isimlendirilmesinde karşılaşılan farklılıklar bu üç boyutun isimlendirilmesinde de görülmektedir. Genel olarak bu üç boyut dinçlik (enerjik olma, istek duyma), adanmışlık (işe adanma, adanma) ve benimseme (işe yoğunlaşma, özdeşleşme) şeklinde isimlendirilmektedir (Çelik-Ağırman, 2018). May ve arkadaşları (2004), işe angaje olmanın boyutlarını en temelde; çalışanın iş sürecinde enerjili olmasını sağlayan fiziksel kaynaklar, işe adanmışlıkla ilişkili duygusal kaynaklar ve işe odaklanma ile ilgili bilişsel süreçler olmak üzere üç boyutta ele almaktadır.

1.12.4.4.1 Dinçlik

Dinçlik, çalışanın işine karşı yüksek bir enerji düzeyine, mental dayanıklılığa ve çaba gösterme isteğine sahip olmasını belirtmektedir (Schaufeli vd., 2002). Shraga ve Shirom (2009), işe angaje olmanın dinçlik boyutunun; çalışanların görevlerine yerine getirirken sahip oldukları fiziksel güce, sahip olduğu kapasiteyi işinin hizmetine sunmasını sağlayan duygusal enerjiye ve çalışanın mental olarak aktif durumda olması anlamındaki bilişsel canlılığa sahip olmalarına karşılık geldiğini ifade etmektedir (Little vd., 2011). Bezuidenhout ve Cilliers (2010), dinçlik sahibi çalışanların dirençli bir ruh haline sahip olduklarını ve karşılaştıkları örgütsel zorluklarla mücadeleci bir tutum sergilediklerini belirtmektedir. Dinçliğin beraberinde getirdiği zihinsel enerji, çalışanların doğru karar vermesine ve sahip olunan kaynakların en etkili bir şekilde kullanılmasına da katkı sağlar.

Dinçlik, çalışanların yüksek iş motivasyona sahip olmalarını sağlarken, iş yaşamında karşılaşılan olumsuzluklar karşısında pes etmeden işlerine devam etme yönünde teşvik etmektedir (Kanten, 2012). Ayrıca dinçliğin getirdiği yüksek motivasyon, görevin gerektirdiği farklı rollerin üstesinden gelinmesine ve rol fazlası davranış sergilenmesine neden olacaktır. İşlerine angaje olup dinçliği yaşayan çalışanlar, proaktif davranış gösterme, zihinsel olarak hızlı düşünme, örgütsel yaratıcılık gösterme ve iş ortamında doğru etkileşimler kurma gibi istendik iş davranışları göstereceklerdir (Little, 2011). Ancak çalışanların dinçlik sahibi olmaları, kişisel ve örgütsel değişkenlerden etkilenmekte ve bu değişkenlere bağlı olarak farklı zaman ve durumlarda enerji düzeylerinin artıp azalmasına neden olabilmektedir (Kanten, 2012). Bu bağlamda, çalışanların dinçlik seviyelerinin devamlılığının, hem bireysel kaynaklar hem de örgütsel destek mekanizmalarıyla doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir.

1.12.4.4.2 İşe Adanma

İşe adanma, angaje olmanın duygusal boyutuyla ilişkili olup, çalışanların işlerine yönelik anlamlılık, gurur, ilham, coşku ve mücadele etme duygusu yaşamasını ifade etmektedir (Schaufeli vd., 2006). Bu kavram, çalışanın işini anlamlı, önemli ve değerli olarak algılamasını, gerçekleştireceği işe karşı hevesli olmasını ve işinden gurur duymasını kapsayan güçlü bir psikolojik durumdur (Kanten, 2012). İşe adanma çalışanın işiyle yüksek düzeyde özdeşleşmesiyle kendini göstermektedir (Bezuidenhout ve Cilliers, 2010).

İşe adanma, kişinin yaşamının merkezine işini alarak ve iş süreçlerine etkin bir şekilde katılmasını sağlar (Öztürk vd., 2011). Çalışanın sahip oldukları yetkinlikler, kişisel ve psikolojik özelliklerden etkilenen işe adanma; çalışan performansı, örgüte bağlılık, işten ayrılma niyeti ve gösterilen örgütsel çabayı etkilemesi nedeniyle önemlidir. İşe adanma, çalışanların işlerinden haz almalarına, daha fazla örgütsel sorumluluk üstlenmelerine ve örgütsel verimliliğin artmasına neden olmaktadır (Kanten, 2012). Ayrıca, adanmış çalışanlar işlerine karşı iyimser bir tutum takınır ve işlerini değerli görürler (Bezuidenhout ve Cilliers, 2010). Bu nedenle, işe adanma, hem çalışanın bireysel tatminini artıran hem de örgütsel amaçların gerçekleşmesini destekleyen kritik bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

1.12.4.4.3 Benimseme

Benimseme, çalışanın işine odaklanması, işine yoğunlaşarak derinlemesine dalması ve yüksek düzeyde konsantrasyon nedeniyle işinden kopmakta zorlanmasına karşılık gelmektedir (Schaufeli ve ark., 2002). Benimseme, çalışanın zihinsel süreçlerini işine yoğunlaştırarak işinden içsel bir doyum almasını ve işini yaparken zamanın nasıl geçtiğinin farkına varmamasını ifade etmektedir (Hakanen vd., 2008). Bu boyut, çalışanın iş süreçlerine devamlı odaklanma ve işin bütününe yoğunlaşma durumu olarak açıklanabilir (Kanten, 2012).

Benimseme durumundaki bireylerin odağında bütünüyle işleri bulunmakta bu durumda iken çalışanlar mutlu bir şekilde mesailerini geçirmektedir (Bakker ve Demerouti, 2008). Kendini işe veren çalışanlar yaptıkları işten zevk aldıkları ve işlerini sevdikleri için tüm dikkatlerini işlerine yöneltip bu sayede çalışma yaşamının dikkat dağıtıcı unsurlarında arınmış olurlar (Kanten, 2012). İşlerine yoğunlaşan bu çalışanlar, bütün güç ve yetenekleriyle harekete geçerek örgütsel başarının elde edilmesine önemli katkı sağlarlar (Baran, 2019). İfade edilenler ışığında benimsemenin, çalışanların işlerine yönelik bağlılık düzeylerini olumlu etkileyen, aynı zamanda bireysel ve örgütsel düzeyde verimliliklerini artıran bir unsur olduğu söylenebilir.

1.12.4.5 İşe Angaje Olmayı Etkileyen Faktörler

Örgütlerin etkililiği için istendik bir durum olan işe angaje olma davranışı; çalışanın kişisel özellikleri, iş becerikliliği, işin kendisi, örgütün yapısı, çevresel değişkenler, sosyal bağlam, iç ve dış paydaşlar ile yönetsel anlayış ve müdahaleler gibi birçok faktörden etkilenebilmektedir (Bakker ve ark., 2012; Ertürk ve Aydın, 2018; Yıldırım, 2020). Çalışanın işe angaje olma durumu içsel bir süreç olmakla birlikte, dışsal faktörlerin etkisiyle değişiklik gösterebilmektedir. Aslında çalışan kendi kişisel özellikleriyle birlikte yaptığı iş ve bulunduğu örgütü bütüncül bir şekilde değerlendirmekte ve bunun sonunda işe angaje olma durumu ortaya çıkabilmektedir (Ağırman ve Naktiyok, 2018).

Kişinin çalıştığı örgütü ile uyumu, işe angaje olma durumunu doğrudan etkiler; kurum kültürüne uygunluğu angaje olmasını artıracak ve daha fazla sorumluluk almasını sağlayacaktır. Örgütün uygulayacağı doğru ödüllendirme stratejileri, açık bir vizyon ve kariyer imkanları çalışanın angaje olma durumunun

sürdürülebilirliğini sağlayacaktır (Esen, 2011). Bu kapsamda kişinin diğer örgütsel unsurlarla uyumu da angaje olma durumunu etkileyecektir.

Konu eğitim örgütleri ve öğretmenler bağlamında düşünüldüğünde; kişi-meslek uyumu, kişi-organizasyon uyumu, kişi-grup uyumu ve kişi-iş uyumu gibi faktörler, öğretmenlerin işe angaje olma ve motivasyonlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Maslach ve ark., 2001; Aliazas ve ark., 2023). Buradan yola çıkılarak gerek öğretmenler gerekse diğer çalışanlar için işe angaje olmanın, bütüncül bir akış açısıyla, hem kişisel hem de örgütsel unsurlarda etkilenen istendik bir durum olduğu unutulmamalıdır.

1.12.4.5.1 Kişisel Faktörler

Çalışanların kişisel özellikleri, iş yaşamındaki duygu, tutum ve davranışları üzerinde büyük etkiye sahiptir (Kanten, 2012). Bu kapsamda çalışanın işe angaje olma durumunun da sahip olduğu kişisel özelliklerden etkilenmesi beklenir. Bakker ve Demerouti (2008) çalışanların işe angaje olmalarını sağlayan kişisel kaynaklar olarak; öz yeterlilik, öz saygı, iyimserlik ve dayanıklılığı vurgulamaktadır. Yüksek öz yeterlilik, çalışanın kendini işinde yeterli ve becerikli görmesi sonucu daha fazla sorumluluk üstlenip, iş süreçlerine daha fazla katılım göstermesini sağlayacaktır. Öz saygısı yüksek olan çalışanlar ise kendilerini değerli görme eğiliminde olup, işlerini de anlamlı ve önemli görürler. İyimser çalışanlar, mevcut örgütsel koşulları daha olumlu algılayacak ve böylelikle işe adanma sağlayabileceklerdir. Dayanıklılık ise çalışanın karşılaştığı zorluklarla başa çıkmasını kolaylaştıracak böylelikle her şart ve koşulda çalışanın kendisini işine verebilmesi mümkün olacaktır (Kanten, 2012; Taş ve Alp, 2023). İşe angaje olma, duygusal istikrar, dışadönüklük ve vicdanlılık gibi duygusal ve motivasyonel unsurlarla eşleşen kişilik faktörlerinden de etkilenmektedir (İnceoğlu ve Warr, 2011). Ayrıca tükenmişlik gibi olumsuz durumların erken dönemde teşhis ve hızlı müdahale edilmesi de işe angaje olmayı artıracaktır (Ardıç ve Polatçı, 2009).

Yapılan araştırmalarda bazı demografik değişkenlerin de çalışanların işe angaje olma düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Schaufeli ve Bakker (2004), işe angaje olmanın alt boyutları olan adanmışlık ve benimseme düzeylerinin erkek çalışanlarda kadınlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özer ve arkadaşları (2015) da işe angaje olma düzeyinin erkekler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Bunun yanında çalışanların

sahip oldukları eğitim düzeyinin de işe angaje olmayı etkilediğini, bu kapsamda lisansüstü eğitime sahip çalışanların lisans ve altı eğitimli çalışanlara göre daha fazla angaje olduklarını ifade etmektedir (Özer ve ark., 2015). Çalışanların yaşı da işe angaje olma durumları üzerinde etkili bir başka kişisel değişkendir. Schaufeli ve Salonova (2007) daha yaşlı çalışanların işlerine gençlerden daha fazla angaje oldukları saptanmıştır. Kim ve Kang (2017) benzer sonuca ulaştığı araştırmasında, bu durumun nedeninin; daha yaşlı çalışanların daha iyi duygu düzenleme becerisine sahip olmaları ve kariyerlerine olan güçlü bağlılıkları olduğunu belirtmektedir. Köse (2016) daha kıdemli öğretmenlerin daha fazla işe angaje olma düzeyine sahip olduklarını belirtmektedir. Bunlarla birlikte kişinin gündelik yaşamına dair faktörler olan diyet, düzenli egzersiz, yeterli uyku, sigaradan kaçınma gibi faktörlerin çalışanların işlerine angaje olma durumlarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Nishi vd., 2016).

Çalışanların işe angaje olma düzeylerinin, kişisel ve demografik faktörler başta olmak üzere birçok değişkenden etkilendiği görülmektedir. Öz yeterlilik, öz saygı, iyimserlik ve dayanıklılık gibi kişisel kaynakların yanı sıra, cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi gibi demografik faktörlerin çalışanların işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı etkilerinin olduğu belirtilmektedir. Bunun yanında, çalışanların kendi yaşam tarzlarına ilişkin unsurların da işe angaje olma düzeylerini etkilediği anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, çalışanların istendik düzeyde işe angaje olmalarını sağlamayı amaçlayan örgütlerin, çalışanların bireysel özellikleriyle birlikte yaşam tarzı faktörlerini de dikkate alan daha bütüncül stratejiler geliştirmeleri faydalı olabilir.

1.12.4.5.2 Örgütsel Faktörler:

Örgütsel faktörler, bireyin gelişimi ve motivasyonu üzerinde önemli bir etkiye sahip olup (Baran, 2019), bireyin kendisini bütünüyle işine vererek, sahip olduğu kaynakları iş rolünün gerekleri çerçevesinde kullanmasına olanak sağlar. Çalışanların işlerine angaje olmaları; kurum kültürüne uyum, örgütsel adalet, örgüt iklimi, insan kaynakları uygulamaları, psikolojik ortam, liderlik, algılanan destek, örgüte duyulan güven ve psikolojik güçlendirilme gibi birçok örgütsel faktörde etkilenebilir (Ardıç ve Polatçı, 2009; Esen 2011; Yıldırım, 2020). Örgüt içerisinde algılanan destek ve yapılan işin anlamlı bulunması, işe angaje olma davranışı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Fridayanti ve ark., 2022).

Çalışanların işlerine angaje olmalarında etkisi olan bir başka faktör de örgütsel iletişimdir (Ertürk ve Aydın, 2018). Etkili bir örgütsel iletişim, çalışanların iş süreçlerinde sağlıklı sosyal ilişkiler kurmasını sağlarken, örgütsel hedeflerin anlaşılmasına yardımcı olur. Böylelikle çalışanların işe aidiyetleri gelişecek ve örgütsel hedeflerin yerine getirilebilmesi için kendilerini işlerine vererek, işlerine istendik şekilde odaklanabileceklerdir. İşe angaje olma durumunun gerçekleşebilmesinde örgütte bulunan diğer kişiler tarafından sağlanan, güven ve saygı unsurunun varlığına işaret olan sosyal destek önemlidir (Kanten, 2012; Berg, 2013). Sosyal destek kapsamında ele alınan iş arkadaşı desteği ve yönetici desteği gibi örgütsel faktörler çalışanların angaje olma durumlarını kolaylaştırmaktadır (Sarti, 2014).

Çalışandan beklenen beceri çeşitliliği, işin kimliği ve işin önemi gibi işin niteliğine ait unsurlar; çalışanlara daha fazla özerklik, takdir yetkisi ve gözetimden bağımsız karar verme sorumluluğu tanıyan örgütsel düzenlemeler olan personel güçlendirme politikaları gibi unsurlar, çalışanın angaje olma durumunu etkileyecektir (Kanten, 2012). Çalışanın sahip olduğu beceri ve yeterlikleri işinde kullanması, işin öğrenme, gelişim ve kariyer fırsatları sunması ve işin barındırdığı rol çeşitliliği angaje olmalarına destek olacaktır (Hernandez ve Guarana, 2018). Örgütlerin çalışanlarına uygulamalarda daha fazla özerklik ve takdir yetkisi tanınması (Mustosmäki ve ark., 2013), takım çalışmalarını ön planda tutması ve çalışanlara verilen bu bağlamdaki sorumluluklar, çalışanların işe angaje olmalarını sağlayacaktır (Acaray ve Pelenk 2018). Chen ve arkadaşları (2014), bireysel çalışma süreçleri ile takım çalışmasını karşılaştırdığı araştırmasında, iş birliği gerektiren ve birlikte yapılması gereken işlere nazaran bireysel olarak gerçekleştirilmesi gereken işlerde daha fazla işe angaje olma davranışının gösterildiği belirtmektedir.

İşe angaje olma davranışı; işyeri kültürü, kurumsal iletişim, güven ve saygı üzerine yönetim, liderlik ve şirket itibarı gibi birçok unsura bağlıdır (Köse, 2015). Bu nedenle, işe angaje olma durumunun ortaya çıkabileceği bir örgütsel ortamın yaratılması için yönetim tarzının da buna uygun bir şekilde sergilenmesi gerekmektedir (Güzel ve Uyar, 2019). Yöneticilerin ortaya koyacağı liderlik tarzları da çalışanların işlerine angaje olmaları üzerinde önemli etkileri olan bir faktördür (Yıldırım, 2020). Yöneticilerinin adil davrandıkları algısına sahip çalışanlar, işlerine

angaje olacak ve işlerinin gerektirdiği rolleri istekli bir şekilde yerine getireceklerdir (Kerse ve Naktiyok, 2019).

Lousion (2007) çalışanların işlerine angaje olabilmeleri için konunun örgütsel politikaların oluşturulması aşamasından ele alınması gerekliliğini vurgulamaktadır. Lousion'a (2007) göre, doğru kurgulanan ve uygulanan örgütsel politikalar, çalışanların angaje olmalarına ve bu yolla verimliliğin artmasına, aynı zamanda işten ayrılma niyetinin de azalmasına katkı sağlar. Örgütte benimsenen insan kaynakları politikaları kapsamında etkin bir performans değerlendirme sistemi, sağlıklı geri bildirimler ve ücret-ödül politikalarının adil bir şekilde oluşturulması, işe angaje olma davranışının ortaya çıkmasında ve düzeyinin artırılmasında önemli bir etkidir (Kanten, 2012).

Sonuç olarak, ekonomik, sosyal ve psikolojik ihtiyaçları örgüt tarafından karşılanan ve olumlu bir örgüt ikliminde çalışması sağlanan bireylerin, angaje olma düzeyleri artacak; sahip oldukları tüm enerjilerini işlerine yansıtarak, işlerine kendilerini adayıp, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için gerekli çabayı göstermeleri beklenecektir.

1.12.4.5.3 İşe Angaje Olmanın Sonuçları

İşe angaje olma, bireysel ve örgütsel açıdan olumlu sonuçlara yol açan pozitif örgütsel davranıştır (Kanten ve Yeşiltaş, 2013). Bununla birlikte, olumsuz davranışların azaltılması noktasında da işe angaje olmanın önemli bir unsur olduğu da bilinmektedir (Baran, 2019). Literatür incelendiğinde, işe angaje olmanın bireysel ve örgütsel etkilerinin büyük ölçüde olumlu olduğu görülse de bazı çalışmalarda işe angaje olmanın neden olduğu olumsuz sonuçlardan da bahsedilmektedir. Bu bölümde, işe angaje olmanın bireysel ve örgütsel düzeyde neden olduğu olumlu ve olumsuz sonuçlar ele alınmıştır.

İşe Angaje Olmanın Olumlu Sonuçları

İşe angaje olma durumunda kişi, işiyle yüksek düzeyde özdeşleşmeye ve işine yönelik yüksek enerjiye sahip olmaktadır (Bakker ve ark., 2008). Pozitif örgütsel davranışlar kapsamında değerlendirilen işe angaje olma, çalışanların işlerine olumlu bir ruh haliyle yaklaşmalarını, kendilerini işlerine vererek enerjik bir şekilde işlerini yerine getirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu durum hem bireysel hem de örgütsel düzeyde performans artışına yol açmaktadır (Kanten, 2012). İşe angaje olmanın sağlanmasıyla örgüt ve çalışanlar bir bütün haline

gelmekte ve sinerji oluşmaktadır (Baran, 2019). İş faaliyetlerine güçlü bağlılıkları ve odaklanmaları nedeniyle işine angaje olan çalışanlar daha iyi rol içi görev performansı göstermektedir. Bu da hem kişisel hem de örgütsel düzeyde istendik başka sonuçları beraberinde getirecektir (Christian ve ark., 2011). Ayrıca, işe angaje olma işin getirdiği tükenmişliği azaltmakta ve adanmış çalışanların zor işleri de benimseyebileceği ve kişinin yetkinliklerini daha fazla kullanacakları bir imkânı beraberinde getirmektedir (Adekola, 2011). İfade edilenlerden yola çıkarak, işe angaje olmanın bireysel ve örgütsel düzeyde çeşitli sonuçlara neden olduğu söylenebilir.

İşe Angaje Olmanın Kişisel Düzeydeki Sonuçları

İşe angaje olan çalışanlar, içsel motivasyon ile işlerini isteyerek yerine getirir (Kanten, 2012) ve işin önemli ve değerli olduğunu düşünerek işlerini severek yaparlar (Arslan ve Demir, 2017). İşlerine tüm benlikleriyle odaklanan ve işlerini daha tutkulu yerine getiren bu çalışanlar (Dicke, 2007), uzun çalışma sürelerinde bile zamanın nasıl geçtiğinin farkına varamaz ve işlerinden ayrılmakta zorlanırlar (Köse, 2015).

İşine angaje olan kişiler, bilişsel olarak kendilerini işleriyle bir bütün olarak değerlendirmekte ve çalışma arkadaşlarıyla samimi ilişkiler geliştirmektedirler (Maslach ve Leiter, 2008). İşlerine angaje olan çalışanların, iş ortamında gerçekleşen faaliyetlere karşı daha duyarlı, çalışma arkadaşlarına karşı daha cana yakın ve yardımsever olması beklenmektedir (Kanten ve Yeşiltaş, 2013). İşe angaje olma, çalışanların topluma katılımını da teşvik eder (Eldor ve ark., 2020). Bu sayede, çalışanlar hem iş hem de sosyal yaşamlarındaki ilişkilerinden daha fazla tatmin elde edeceklerdir.

İşe angaje olmanın çalışanların işe odaklanma kapasitelerini ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilemesi güçlü bir performansın ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Baran, 2019). Bu durumun neden olacağı yüksek odaklanma sayesinde, çalışanların yaratıcılık ve yetenekleri artacak, çalışanların yeniliklere açık ve girişimci olma olasılıklarını yükselecektir (Orth ve Volmer, 2017). İşe angaje olan çalışanların, sosyal açıdan proaktif ve başarı odaklı olma eğiliminde olmaları da beklenmektedir (Sonnentag, 2003; İnceoğlu ve Warr, 2012). Bu sayede başarı ve kariyer fırsatlarını daha çabuk elde etmekte; işe bağlılık duygularını diğer çalışanlara aktarabilmektedirler (Bakker ve Demerouti, 2008).

İşe angaje olma, inisiyatif almaktan korkmayan ve proaktif davranışlar sergileyebilen çalışanların sahip olduğu bir durumdur (Baran, 2019). İşine angaje olan kişiler; işleriyle özdeşleşmekte, olumlu davranışlar sergilemekte, motivasyon artışı yaşamakta ve iyi performans sergilemektedir (Schaufeli ve Salanavo, 2007). Angaje olma durumu yaşayabilen kişilerin etik ve sorumluluk sahibi davranışlar sergilediği de vurgulanmaktadır (Kanten,2012). Bu çalışanlar işlerinde daha fazla sorumluluk almaların yanı sıra, yeni işler için daha fazla öğrenme motivasyonuna sahip oldukları gözlemlenmiştir (Sonnentag, 2003; Schaufeli ve Salanavo, 2007). Yüksek öğrenme motivasyonu, çalışanın yeni bilgi ve beceri elde etme konusunda isteklenmesini sağlayacaktır (Bakker ve Demerouti, 2008). Angaje olan çalışanların örgütsel gelişim ve kalitenin arttırılmasına yönelik daha fazla çaba göstermeleri, iş verenlerde çalışanlara yönelik memnuniyet oluşturacak ve bu durum angaje olan çalışanların daha uzun süre istihdam edilmelerini sağlayacaktır (Kanten, 2012).

İşe angaje olma, çalışanların fiziksel, bilişsel ve duygusal sağlıkları üzerinde olumlu etkilere neden olmaktadır. Angaje olmuş çalışanlarda, çalışma ortamında mutluluk, iyimserlik, yardımseverlik (Kanten ve Yeşiltaş, 2013), neşe ve heveslilik gibi olumlu duygular (Bakker ve Demerouti, 2008), daha iyi sağlık, iyi olma hali ve hayat memnuniyeti rapor edilmektedir (Schaufeli ve Salanavo, 2007; Roozeboom ve Schelvis, 2015; Baran, 2019; Eldor ve ark., 2020). Bunun yanında işe angaje olma düzeyinin yüksek olduğu çalışanların daha az sağlık riskine sahip oldukları (Burton ve ark., 2017), depresyon belirtilerinin azaldığı ve yaşam tatminlerin yükseldiği (Hakanen ve Schaufeli, 2012; Baran, 2019), duygusal olarak daha istikrarlı oldukları (İnceoğlu ve Warr, 2012), olumlu duygulara ve sağlıklı bir zihne sahip oldukları görülmektedir (Schaufeli ve Salanavo, 2007).

İşe Angaje Olmanın Örgütsel Düzeydeki Sonuçları

İşe angaje olan çalışanlar, yaptıkları işleri anlamlı, önemli ve ilham verici olarak görmektedirler (Güzel ve Uyar, 2019). Bu durum, çalışanların proaktif davranışlar sergilemelerine neden olması sayesinde, örgütsel düzlemde süreçlerin iyileştirilmesinde ve geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Kanten, 2012). İşe angaje olmuş çalışanların işlerine gösterecekleri yoğun özen ve çaba, ortaya konulacak işin kalitesine de yansıyacak ve böylelikle örgütsel bağlamda iş performansı ve amaçlara uygunluk artacaktır (Shimazu ve ark., 2010).

Örgütler için istendik bir durum olan işe angaje olma, çalışanların meslektaşlarına yardım etmeye daha yatkın olmalarını sağlayacaktır (Köse,2015;

Bakker ve Albrecht, 2018). İşe angaje olma durumu, bireysel olarak yardım etme eğilimin yanı sıra, örgütsel ortamda bir kişiden diğerine geçecek ve angaje olma durumu örgüt genelinde yayılım gösterecektir (Van Mierlo ve Bakker, 2018). İşe angaje olmuş çalışanlar, sahip oldukları pozitif duygu, tutum ve davranışlar sayesinde, kaynak sıkıntısı gibi zorlu örgütsel süreçlerde bile kendi kaynaklarını sağlamaya çalışacaklar ve angaje olma duygularını diğer çalışanlara yansıtarak zor durumların üstesinden gelmede önemli örgütsel fayda sağlayacaklardır (Koçak ve Nartgün, 2020).

İşe angaje olma, çalışanların işlerini sahiplenmeleri ve işlerinden gurur duyarak, yüksek motivasyonla çalışmaları açısından önemlidir (Kanten, 2012). Motivasyonla gelen yüksek angaje olma, bireysel girişim ruhu içinde proaktif iş davranışlarını artırmaktadır (Baran, 2019). İşlerinde duygusal ve motivasyonel olarak bir tatmin hali yaşayan çalışanlar, daha fazla kişisel inisiyatif alma davranışları sergilemekte ve inovatif davranışlar göstermektedir (Hakanen ve ark., 2008). İşe angaje olma, motivasyonun ve performansın yükselmesinde etkili bir değişken olmanın yanı sıra (Schaufeli ve Bakker, 2004; Ağırman ve Naktiyok, 2018), örgütsel verimlilik ve etkililiğin sağlanmada önemli yer teşkil etmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2009; Kanten, 2012). Ayrıca, işe angaje olmuş çalışanlar daha az hata yapar ve işlerinde daha başarılı kabul edilirler (Berg ve ark., 2017).

İşe angaje olan çalışanlar, işlerine karşı olumlu duygular besler, sahip oldukları yüksek enerjiyi örgütsel rollerini gerçekleştirmek için harcarlar ve işleriyle güçlü bir özdeşleşme yaşarlar (Kanten ve Yeşiltaş, 2013). Bu durum, çalışanların örgütsel düzeyde ortaya koyduğu bireysel performansı olumlu şekilde etkilemektedir (Akdemir ve İnan, 2022; Cesário ve Chambel, 2017; Erhan, 2022; Kartal, 2017; Yeşiltaş vd., 2019). Angaje olmuş çalışanlar, yalnızca yüksek performansa sahip iş gören olarak değil iş yerinde olumlu atmosfer oluşmasına öncülük eden bireylerdir (Atçioğlu, 2018). Böylelikle, çalışanlar arasında iletişim sorunlarının en aza indirilmesi, olumlu örgüt ikliminin oluşturulması, dostane çalışma ilişkileri, çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarını sergilemede artan istekliliği gibi istendik durumlar meydana gelecektir (Köse, 2015). İşe angaje olan çalışanların, daha düşük miktarda devamsızlık gösterme eğiliminde oldukları da bilinmektedir (Neuber ve ark., 2021; Albaş, 2023)

İşe angaje olmayan çalışanların ise işten kopma, üretmeme, verimsiz olma, zaman, enerji ve dikkatlerini iş dışı alanlarda harcama gibi çalışma yaşamında

istenmeyen sapmalara maruz kaldıkları ve bu durumun örgüte zarar verdiği görülmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2009). Schaufeli ve Salanova, (2007), yüksek düzeyde işe angaje olmanın, örgütsel sorumluluk alma, rol fazlası davranış, girişim, performans, önleyici davranış gösterme, öğrenme motivasyonu, iş memnuniyeti, işe gelmeme, iş hacmi oranları ve yüksek arz gibi birçok örgütsel durumda iyileşmelere neden olacağını belirtmektedir. İşe angaje olma düzeyi yüksek çalışanları istihdam edebilen ve mevcut çalışanlarının angaje olmasını sağlayabilen örgütler, rakiplerinden farklılaşarak sektördeki yaşam sürelerini uzatabilirler (Yıldırım, 2020).

İşe Angaje Olmanın Olumsuz Sonuçları

Genel olarak olumlu bir kavram ve örgütler için istendik bir durum olarak değerlendirilmesine rağmen işe angaje olmanın beraberinde getirdiği olumsuzluklar da bulunmaktadır. Literatürde her ne kadar işe angaje olmanın olumsuz sonuçlara da yol açabileceği belirtilse de bu konudaki çalışmalar kısıtlıdır.

İşe angaje olma, çalışanın işiyle ilgili yaşadığı tatmin edici bir iş durumu olup, bireysel özellikleri, işe ilişkin faktörleri ve iş performansını birbirine bağlamaktadır. Ancak angaje olma, bazı durumlarda yorgunluk ve verimsiz çalışma davranışları gibi olumsuz sonuçlara da yol açabilmektedir (Yin, 2018). Ayrıca, işe angaje olan kişilerin işlerine aşırı derecede bağlanmaları, işlerindeki başarısızlıkları daha fazla kişisel olarak algılamalarına neden olabilmektedir. Bu da iş stresi ve iş tatminsizliği ile sonuçlanabilmektedir (Yeşiltaş ve İmadoğlu, 2020).

İşe angaje olma, olumlu örgütsel davranışlar (rol içi performans, örgütsel vatandaşlık vb.) ile sonuçlanabileceği gibi, iş temelli psikolojik sahiplenme mekanizması üzerinden bölgesel davranışlar, bilgi saklama ve etik dışı iş davranışları gibi işyerindeki olumsuz sonuçlara da neden olabilmektedir (Wang ve ark., 2019). Yüksek düzeyde işe angaje olma, çalışanın evine iş getirmesine, ailesiyle normalin ötesinde iş konuşması gibi “aileye iş müdahalesi” içeren davranışlar gösterip, aile ilişkilerinde de olumsuzluklara neden olabileceği bildirilmektedir (Halbesleben ve ark., 2009). Yüksek düzeyde işe angaje olma durumunun, işkoliklik ve aile yaşamının ihmali gibi olumsuz yansımaları olmakta, nihayetinde iş- yaşam dengesinde bozulma ve çatışmalara neden olabileceği bilinmektedir (Öngöre, 2013). Bunun yanında, bazı yüksek angaje olma durumlarında psikolojik sıkıntılar da baş gösterebilmektedir (Shimazu ve ark., 2018)

Bu bağlamda, işe angaje olma durumunun hem örgütsel hem de bireysel fayda sağlayacak bir dengede gerçekleşmesi olumlu kabul edilmekte, aşırı durumlarda ise istenmeyen sonuçlara neden olabileceği söylenebilir.

1.12.4.6 Öğretmenlerin İşe Angaje Olmaları

Öğretmen performansını etkileyen en temel faktörlerden biri olan işe angaje olma; canlılık, adanmışlık, kendini verme gibi birleşik duygu ve tutumlardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin, görevlerini tutku ve coşku ile yerine getirmeleri, zihinleri, yürekleri ve tüm enerjilerini işe koymaları bunun yanında işlerine gönülleri katmaları anlamına gelmektedir (Köse, 2015; 2016). Öğretmenlerin işe angaje olmaları, yani işlerine tam olarak bağlanma ve ona karşı yüksek bir sorumluluk duygusu hissetmeleri oldukça önemlidir. Okul amaçlarının gerçekleşmesinde kritik bir role sahip olan öğretmenlerin işlerine angaje olmalarında, işlerini gönülden ve heyecanla yapmaları ve tüm benliklerini ortaya koymaları etkili olmaktadır (Ertürk ve Aydın, 2018).

Öğretmenlerin işe angaje olmaları, sahip oldukları fiziksel, bilişsel ve duygusal kaynakları eğitim, öğretim süreçlerine gönüllü bir şekilde tahsis etmesini sağlayan motivasyonel bir yapıdır (Klassen ve ark., 2012). Zira angaje olmuş öğretmenler enerji dolu, işlerine adanmış, tutkulu, zorluklar karşısında mücadeleci ve işlerine derinlemesine odaklanan bireylerdir (Greenier ve ark., 2021).

Öğretmenlerin işe angaje olmaları, eğitim süreçlerinin niteliğini doğrudan etkileyen önemli bir faktör olarak göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin işe angaje olmaları neticesinde ortaya çıkan tutku ve bağlılık, sadece elde edecekleri mesleki tatminlerini artırmakla kalmayacak, bunun yanında öğrencilerin bütüncül başarılarını ve okul iklimini de olumlu yönde etkileyecektir. İşine angaje olmuş öğretmenler, karşılaşacakları olumsuzluk ve zorluklar karşısında daha dirençli ve odaklanmış bir tutum sergileyerek, öğrenme ortamlarının mevcut imkanların olanak verdiği en verimli ve ilgi çekici hale gelmesini sağlayacaklardır. Bu nedenle, öğretmenlerin işe angaje olmalarını destekleyecek yerel ve makro sistemdeki mesleki gelişim ve ilerleme fırsatları ile özlük ve statü iyileştirme politikalarının önem taşıyacağı söylenebilir.

1.12.4.6.1 Öğretmenlerin İşe Angaje Olmalarının Etkilendiği Faktörler

Öğretmenlerin işe angaje olmaları üzerinde bireysel, örgütsel, çevresel ve öğrenci kaynaklı pek çok değişken etkilidir. Öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları, işe angaje olma durumlarını olumlu yönde etkileyen faktörlerden biridir (Hoigaard ve ark., 2012; Tran, 2023; Holmström ve ark., 2023). Ayrıca, öğretmenlerin çalışma ortamlarında daha fazla özerkliğe sahip olmaları, temel psikolojik ihtiyaçlarının daha yüksek düzeyde tatminine ve daha güçlü öğretme motivasyonuna sahip olmalarını sağlayacaktır. Böylelikle, öğretmenlerin işlerine angaje olma düzeylerinde artış yaşanacaktır (Zhang ve ark., 2021).

Öğretmenlerin, öğretme sürecinde ihtiyaç duydukları kaynakların sağlanması, işlerine tutkuyla, özveriyle ve pozitif enerjiyle katılmalarına yani angaje olmalarına yardımcı olur (Lipscomb ve ark., 2022). Öğretmenlerin algıladıkları mesleki kimlik, işe angaje olmalarını geliştiren kritik bir değişken olarak kabul edilmektedir (Tan, 2022). Olumlu bir mesleki kimlik algısına sahip öğretmenler yaptıkları işi daha anlamlı ve önemli görecektir, böylelikle işlerine daha fazla kaynak ve zaman ayıracaklardır (Lavy, 2022).

Bireysel özellikleri, öğretim ortamı, iş zorlukları, iş sermayesi, karakter güçleri, öz yeterlik, okul arkadaşlarıyla yakın ilişkiler ve duygusal zekâ gibi bazı değişkenler işe angaje olma üzerinde etkilidir (Xing, 2022). Okul ortamında paylaşılan normlar ve kolektif sorumluluk gibi öğeler iş birliğini artırarak öğretmenlerin işe angaje olma durumlarına katkı sunmaktadır (Cai ve ark., 2022). Kolektif sorumluluk sahibi öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birlikleri işe angaje olma durumlarını olumlu etkilerken, tükenmişliğin önlenmesinde de önemli bir rol oynayabileceği düşünülmektedir (Holmström ve ark., 2023). Bunun yanında mesleki topluluklar, paylaşılan normlar ve kolektif sorumluluk üzerinden öğretmenlerin öz-yeterlik gibi kişisel kaynaklarını geliştirerek angaje olmalarını sağlamaktadır (Cai ve ark., 2022).

Öğretmenlerin işlerine angaje olmaları, işlerinden duydukları tatmin, işin algılanan anlamlılığı, dışadönüklük, vicdanlılık gibi kişilik özellikleri ve yardım etme ve paylaşma gibi eylemleri içeren prososyal davranışları ile pozitif yönlü bir ilişkiye sahipken, algılanan iş yükü ise işe angaje olmayı olumsuz etkilemektedir (Paulík, 2020; Lavy, 2022; Yotyodying ve ark., 2023). Öğretmenlerin okuldaki iş yüklerinin çok olması buna karşın sahip oldukları kaynak yetersizliği, stres

düzeylerinin artmasına ve böylelikle işe angaje olma durumlarının olumsuz etkilenmesine neden olabilir (Nikkie ve ark., 2024; Pathardikar ve ark., 2023). Aşırı iş yükü ile birlikte yetersiz kaynaklarla çalışmak, öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarına ve iş enerjilerini düşürerek işe olan bağlılıklarının azalmasına neden olabilir (Hakanen ve ark., 2006).

İşe angaje olma, öğretmenlerin öğretim performansı, problem çözme becerileri, örgütsel bağlılık ve iş tatmini gibi mesleki ve örgütsel sonuçlarının tahmininde önemli farklılıkları hesaba katarak, mesleki yaşamlarının kalitesini yansıtan temel bir gösterge haline gelmiştir (Hakanen ve ark., 2006). Öğretmenlerin içerisinde bulunduğu psiko-sosyal çalışma ortamı ve kariyerlerinden duydukları tatmin, işe angaje olma düzeylerini etkilemektedir (Timms ve Brough, 2013). Kapsayıcı ve destekleyici bir okul iklimi, öğretmenler arasında bir değer duygusu geliştirerek rollerine daha fazla katılmalarına, dolayısıyla işlerine angaje olmalarına yol açacaktır (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Öğretmenlerin elde ettikleri maaş, gelişim imkanları, saygı, geri bildirim, beceri çeşitliliği, örgütsel adalet, iş güvenliği, sosyal destek, karara katma ve okul yönetiminin yaklaşımı gibi unsurlar işe angaje olma durumlarını etkileyen faktörler arasındadır (Richardsen ve ark., 2006; Sirota ve ark., 2005; Tan, 2022). Eğitim yöneticileri, öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerini artırmak için olumlu bir okul iklimi yaratmalı ve mesleki gelişim için çeşitli fırsatlar sunmalıdır (Schaufeli ve Salanova, 2006).

Öğretmenlerin olumlu performans göstermeleri durumunda ödüllendirilmeleri ve onore edilmeleri, işe angaje olma süreçlerini artıran motivasyon kaynaklarıdır. Maddi veya manevi ödüllendirme, öğretmenlerin motivasyonlarını artırarak işlerine daha fazla odaklanmalarını sağlayabilir (Ryan & Deci, 2000). Okul idarecilerinin, öğretmenlerde sağlayacakları motivasyon ve ilham, iş görevlerinin anlamlı olmasını ve böylelikle öğretmenlerin işlerine angaje olmalarını sağlayacak ve okul ile öğretmenler arasında stratejik bir ortaklık kurulabilecektir (Arifin ve ark., 2014). Bunun yanında, öğretmenlerin işle ilgili kaynakların iyileştirilip, destekleyici ve zenginleştirici bir okul ortamının teşvik edilmesi, işe angaje olma durumlarının artırılmasına katkı sunacaktır (Gaziel ve İfanti, 2021). Buradan yola çıkarak, öğretmenlerin işe angaje olmalarının sürekliliğini sağlayabilmek için bireysel motivasyonlarını destekleyen

ödüllendirme sistemlerinin yanı sıra güçlü bir okul iklimi ve destekleyici bir çalışma ortamının sağlanmasının önemli olduğu söylenebilir.

1.12.4.6.2 Öğretmenlerin İşe Angaje Olmalarının Sonuçları

İşe angaje olma, öğretmenlerin hem yaptıkları işten bireysel fayda edinmelerine, hem de okul ve öğrencilerine önemli katkılar sunmalarını imkân vermektedir. İşe angaje olan öğretmenler, saygı, iyimserlik, direnç ve öz-yeterlik kaynakları açısından diğer öğretmenlerden daha zengin olduklarından, diğerlerine nazaran farklı özellikler sergileyerek daha istendik sonuçların elde edilmesinde önemli rol oynayacaklardır (Ağırman ve Naktiyok, 2018). Bu öğretmenler yüksek düzeydeki enerji, bağlılık ve işlerine odaklanmaları sayesinde daha fazla performans ve daha olumlu örgütsel davranışlar gösterecek ve böylelikle olumlu bir ikliminin oluşturulmasına ve okulun hedeflerine ulaşılmasına hizmet edeceklerdir (Köse, 2015; Adıyaman, 2022).

İşe angaje olma, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlaması bakımından da önemlidir (Özkalp ve Meydan, 2015). Angaje olan öğretmenlerin mesleki aidiyetleri yükselecek ve bu öğretmenler daha iyi bir öğretim performansı ortaya koymak için kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik faaliyetlerde yer alacaklardır. Gelişim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin öz yeterlilikleri de yükselecektir. İşe angaje olma, öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği deneyimlerinin iyileşmesine de katkı sağlar (Holmström ve ark., 2022). Öğretmenlerin gösterdikleri prososyal davranışlar artırarak, okul- aile ve okul-çevre iş birliklerini de kolaylaştırmaktadır (Yotyodying ve ark., 2023). Böylece, eğitim sürecinin paydaşları konumunda bulunan birey, aile, okul çevresi ve toplumun memnuniyetine katkı sağlanır (Köse, 2015).

İşe angaje olma, öğretmenlerin iyi olma durumlarıyla da doğrudan ilişkilidir. Angaje olma, öğretmenlerin daha mutlu olmalarını desteklerken, daha iyi performans sergilemelerine ve yeniliğe yatkınlık göstermelerine olanak tanır (Dwijayanthi ve ark., 2023). Ayrıca, işe angaje olma, öğretmenlik mesleği için yaygın bir sorun konumunda bulunan tükenmişliğin azaltılmasına da yardımcı olur. Angaje olma sayesinde, kendilerini değerli ve mesleklerini anlamlı hisseden öğretmenlerin tükenmişlik yaşama olasılıkları daha düşük olacaktır (Maslach ve Leiter, 1997).

İşe angaje olma, okul bağlamında neden olduğu çıktılar itibariyle öğretmenlerin yaptıkları işin anlamlılığına hizmet eden önemli bir örgütsel değişken konumundadır. Öğretmenlerin işlerine angaje olmaları, eğitim ortamlarının daha üretken ortamlar olması ve eğitim çıktılarının daha nitelikli olmasına hizmet eder (Köse, 2015). Aynı zamanda, okulun misyonunu etkili ve verimli bir şekilde yerine getirilmesini destekler (Koçak ve Nartgün, 2020). Angaje olmuş öğretmenler, profesyonel davranış göstererek, örgütün amaçlarının gerçekleşmesi ve ahlaki değerlerinin muhafaza edilmesine önemli ölçüde katkı sağlayacaktır (Çelik Ağırman ve Naktiyok, 2018). Bu sayede bireysel düzeyde tatmine ulaşılrken, okulun hedeflerine ulaşılması süreci de desteklenecektir.

Öğretmenlerin işe angaje olmalarının sağlayacağı olası yararlardan biri de öğrenci başarısının artmasıdır. Angaje olup iş bağlılığına sahip öğretmenler, öğrencilerine daha fazla ilgi gösterir ve onların öğrenme sürecine daha fazla katkı sağlar. Öğretmenlerin işlerine angaje olmasının sağladığı tutku ve coşku, öğrencilerin de öğrenme süreçlerine daha fazla katılmalarını teşvik ederek, etkileşimli ve dinamik bir sınıf deneyimi oluşmasına katkı sunar (Fredricks ve ark., 2004). Öğretmenlerin işlerine angaje olarak sahip oldukları tüm kaynakları eğitim öğretim süreçlerine yönlendirmeleri, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra (Wang, ve ark., 2022), gelişim durumlarına da önemli katkılar sağlamaktadır (Lipscomb ve ark., 2022).

İşe angaje olma neticesinde ortaya çıkan okula bağlanma, öğretmenlerin öğrencilerinin akademik ve gelişimsel durumlarına daha fazla önem vermesine yol açacaktır. Böylelikle öğrencilerin akademik performans ve motivasyonları artarken, sınıf içerisindeki davranışlarında iyileşmeler de görülecektir (Klassen ve Chiu, 2011). İşe angaje olma, öğrencinin motivasyonundaki artışın yanı sıra öğretmenin kendi motivasyonunda da artışa neden olacaktır (Köse, 2016). Öğretmenlerin işlerine karşı sahip oldukları yüksek motivasyon, karşılaştıkları zorluklara yaratıcı çözümler bulmalarını, öğretim sürecini canlı ve öğrenciler için ilgi çekici tutmalarına katkı sunacaktır (Robinson, 2011).

Öğretmenlerin işlerine angaje olmaları, öğrenme etkinliklerini tasarlama ve organize etmeyi, bire bir eğitim sağlamayı, güvenli bir öğrenme ortamı yaratmayı, öğrenci davranış ve öğrenmelerini yakından takip etmeyi içermektedir (Borup ve ark., 2014). İşe angaje olmanın getirdiği olumlu çıktılar, öğrencilerin daha nitelikli bir eğitim almalarını sağlayacak, dolayısıyla daha nitelikli bireyler olarak

yetiştirilmelerine hizmet edecektir (Köse ve Uzun, 2018). Bu çerçevede, işe angaje olmanın, öğrenciler, öğretmen ve okul düzeyinde önemli kazanımlar elde edilmesini sağlayarak, eğitim kalitesini artıran, okul örgütüne ilişkin kritik bir değişken olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin işe angaje olmalarının, eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirebilmesi açısından kritik bir faktör olduğu görülmektedir. İşlerine angaje olmuş öğretmenler, mesleklerine duydukları bağlılık ve işlerine karşı sahip oldukları enerji sayesinde öğrencilerinin akademik ve kişisel açılardan gelişimlerine daha fazla katkı sağlayacak, bunun yanında okul ortamında olumlu bir atmosferin oluşmasında da öncü ve örnek olacaklardır. İşe angaje olma, öğretmenlerin mesleki tatminlerini ve motivasyonlarını destekleyecek bunun yanında, tükenmişlik gibi olumsuz durumların ortaya çıkma ihtimalini düşürecektir. Ayrıca öğretmenlerin daha üretken ve çözüm odaklı olup, daha yaratıcı öğrenme ortamları oluşturmalarına katkı sunmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin işe angaje olmaları sadece bireysel düzeyde değil, okul, eğitim sistemi ve hatta toplumsal düzeyde önemli kazanımlar sağlanmasında ve eğitim kalitesinin artırılmasında önemli bir unsur olarak görülmektedir.

1.12.5 Eğitim Kurumlarında Öğretmenler Bağlamında Okul İklimi, Öğretmen Duyarlılığı, İşe Angaje Olma ve İş Tatmini İlişkisi

Bu bölümde, ilgili literatür ışığında okul iklimi, iş tatmini, öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olma kavramları, eğitim kurumları ve öğretmenlik mesleği bağlamında ele alınmış ve aralarındaki ilişkiler ortaya konulmaya çalışılmıştır.

1.12.5.1 Eğitim Kurumlarında Öğretmenler Bağlamında Okul İklimi ve İş Tatmini İlişkisi

Okullar, içerisinde yer alan bireylerin duygu, düşünce ve etkileşim biçimlerinden doğrudan etkilenen dinamik yapıli örgütlerdir. Bu örgütlerde hâkim olan, nispeten süreklilik gösteren, bireyleri etkileyen ve onlardan etkilenen özellikler bütünü, “okul iklimi” kavramıyla ifade edilmektedir (Hoy ve Miskel, 2020; Çevik, 2022). Okulun paydaşları olarak öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin okul içerisinde hissedebileceği genel atmosfer, iletişim biçimleri ve fiziksel koşullar okul ikliminin temel unsurlarını oluşturmakta; olumlu ya da olumsuz iklim, öğretmenlerin okul süreçlerindeki tutumlarını ve duygusal

deneyimlerini doğrudan şekillendirebilmektedir. Örneğin öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha özgüvenli ve pozitif bir tutum sergilemeleri ya da meslekî doyumunu düşük bir algıyla, okul süreçlerine kendilerini yeterince veremedi hareket etmeleri, okul ikliminin niteliğiyle yakından ilişkilidir (Kubilay, 2020).

Literatürde, okul ikliminin hemen hemen tüm örgütsel değişkenlerle bağlantılı olduğu sıkça vurgulanmaktadır. Bu değişkenler arasında öğretmenlerin motivasyonu, örgütsel vatandaşlık düzeyleri, işe yönelik tutumları ve özellikle iş tatmini önemli bir yer tutmaktadır (Milton, 1981). İş tatmini, genel anlamda bir çalışanın işini değerlendirmesi sonucunda duyduğu mutluluk derecesi şeklinde tanımlanmakta ve örgüt içerisinde çalışana sunulan fiziksel, sosyal, ekonomik ve psikolojik imkânların algılanmasıyla şekillenen ve bireye özgü bir duygu durumu olarak ifade edilmektedir (Spector, 1997, akt. Evkaya, 2019). Öğretmenler söz konusu olduğunda ise iş tatmini; mesleğin hedef ve gereklilikleriyle öğretmenin kişisel ihtiyaç ve beklentilerinin uyuşması, sınıf içi uygulamalarında yeterli desteği bulması ve kendi gelişimini destekleyecek okul atmosferini deneyimlemesiyle yakından ilişkilidir.

Bir okuldaki işleyişin ne ölçüde sağlıklı olduğu, öğretmenlerin birbirleriyle ve yöneticilerle kurduğu ilişkilerin yanı sıra, okul ikliminin beraberinde getirdiği örgütsel normlarla da belirlenmektedir (Doğan, 2011). İklimin olumlu olduğu ortamlarda öğretmenler kendilerini fiziksel ve psikolojik olarak daha güvende hissedecek, bu durum da mesleki tatminlerini doğrudan etkileyecektir (Dilbaz Sayın, 2017). Buna karşılık iklimin olumsuz özellikler gösterdiği bir okulda, öğretmenlerin hem mesleklerine hem de çalıştıkları kuruma yönelik duygusal bağları zayıflayabilmekte, bu da iş tatminsizliği ve beraberinde performans düşüklüğü gibi okul için istenmeyen durumları beraberinde getirebilmektedir. Yine örgütsel uygulamaların, özellikle yöneticilerin sergilediği liderlik tarzının, iletişim biçimlerinin ve ortak değer oluşturma çabalarının da iklimi belirlediği ve çalışanların tatmin düzeyine etki ettiği görülmektedir (Ertekin, 1978; Yüner, 2018).

Okul iklimi, sadece öğretmenlerin bugünkü duygu durumlarını değil, geleceğe yönelik tutumlarını da şekillendiren kritik bir değişken konumundadır. İyi kurgulanmış, katılım ve dayanışmanın yüksek olduğu bir iklim, öğretmenlerde özgüven, yaratıcılık, üretkenlik ve kurum aidiyeti geliştirerek uzun vadede iş tatminini artırma potansiyeli taşımaktadır (Karaca ve Balcı, 2011). Bununla birlikte, okul ikliminin sağladığı olumlu koşulları uzun süre deneyimleyen

öğretmenlerin, okulda kalma ve mesleklerini sürdürme niyetlerinin de yükseldiği vurgulanmaktadır (İhtiyaroğlu, 2014). Bu niyet, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları desteği ve anlayışı görmeleri, örgüt içerisindeki paydaşlarla samimi ilişkiler kurmaları ve okulun temel amaçlarıyla özdeşleşmeleriyle doğrudan ilintilidir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin, okul iklimi içerisinde barınan değerler, normlar, kültürel özellikler ve okulun kendine özgü işleyiş biçimi ile güçlü bir bağa sahip olduğu söylenebilir. Nitekim okul ikliminin olumluluğu, öğretmenlerin duygusal, bilişsel ve davranışsal yönelimlerini destekleyerek hem kısa hem de uzun vadede iş tatminine katkı sağlamaktadır (Balcı, 2001; Kubilay, 2020). Bu bağlamda, okul iklimini zenginleştirecek ve öğretmenlerin gereksinimlerini karşılayacak okul stratejilerin hayata geçirilmesi, kurumların genel etkililiği ve eğitim-öğretim hizmetlerinin kalitesi adına kritik önemli bir durum olarak görülmektedir.

1.12.5.2 Eğitim Kurumlarında Okul İklimi, Öğretmen Duyarlılığı ve İş Tatmini İlişkisi

Okul iklimi, okul paydaşlarının algıladıkları fiziksel ve psikososyal atmosfer olarak; iletişim biçimleri, değerler, normlar, politikalar ve örgüt üyeleri arasındaki etkileşimlerin bütününe ifade etmektedir. Paydaşların duygu, düşünce ve davranışlarını yönlendiren bu atmosfer, örgüt içinde hissedilen genel “hava” veya “karakter” şeklinde de tanımlanabilmektedir (Bursalıoğlu, 2018; Kubilay, 2020).

Öğretmen duyarlılığı ise öğretmenlerin insani, meslekî ve toplumsal yönelimlerini, öğrenciler başta olmak üzere okulun tüm paydaşlarına ve toplumsal meselelere karşı sergiledikleri hassasiyet düzeyini yansıtmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin yalnızca akademik içerik aktarmaktan ibaret olmadığı, aynı zamanda etik, kültürel ve insani sorumlulukları da içerdiği dikkate alındığında (Altınkurt ve Yılmaz, 2014), öğretmen duyarlılığının okuldaki pek çok değişken üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin bireysel özellik ve ihtiyaçlarına, meslekî gerekliliklere, kurumsal yapıya, ayrıca içinde yaşadıkları toplum ve çevreye ilişkin farkındalık ve sorumluluk hissi taşımaları, onların hem sınıf içi hem de okul genelindeki etkileşimlerini olumlu yönde biçimlendirecektir. Bu durum da okulun genel atmosferiyle, başka bir deyişle okul iklimiyle yakından ilişkilidir. Nitekim olumlu bir okul ikliminde, öğretmenler sahip oldukları

duyarlılıkların daha fazla farkına varabilmekte ve var olan olumlu atmosferde bu duyarlılıklarını besleyerek zenginleştirebilmektedirler. Daha duyarlı öğretmenlerin bulunduğu okullar ise hedef ve amaçlarına daha kolay ulaşılacaklardır (Çevik, 2022).

Okul ikliminin, öğretmen duyarlılığını farklı açılardan destekleyebileceği ileri sürülebilir. Örneğin, katılımcı ve destekleyici bir okul iklimi, öğretmenlerin toplumsal ve meslekî konulardaki hassasiyetlerini dile getirme ve geliştirme fırsatı sunarken; güvensiz, baskıcı bir iklim ise öğretmenlerin duyarlılık becerilerini baskılayarak, daha içe kapanık bir davranışa yönelmelerine neden olacak ve bu becerilerini ortaya koymalarını engelleyecektir. Bu bağlamda, öğretmenlerin işlerine yönelik tutum ve duygularında da önemli etkileri bulunan okul iklimi ile öğretmen duyarlılığı arasındaki olumlu etkileşimin, öğretmenlerin iş tatminini artırmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir .

İş tatmini, örgüt içerisinde bireyin işine yönelik hissedebileceği doyum derecesi, başka bir deyişle çalışanın işinden ne kadar memnun olduğu ile yakından ilişkilidir (Locke, 1976; Spector, 1997, akt. Evkaya, 2019). Eğitim kurumları bağlamında düşünüldüğünde, öğretmenin iş tatmini, gerek sınıf içi uygulamalarında sergilediği etkinliğin gerekse öğrencileriyle kurduğu iletişimin kalitesi üzerinde doğrudan etkilidir (Çoban, Karaman ve Doğan, 2016). Çalışma koşulları, meslektaş ve yönetici desteği, kariyer fırsatları, maaş ve özlük hakları gibi hijyen faktörlerin yanı sıra; toplumsal açıdan anlamlı bir mesleği yerine getirme duygusu ve motivasyon gibi unsurlar da (Herzberg, 1976) öğretmenlerin iş tatminlerine katkı sunmaktadır.

Okul iklimi, öğretmen duyarlılığı ve iş tatmini arasındaki ilişki bağlamında incelediğimizde, bu üç boyutun birbirini bütünleyen bir yapı oluşturduğu söylenebilir. Olumlu bir okul iklimi, öğretmen duyarlılığını destekleyerek iş tatminini doğrudan ya da dolaylı olarak artırabilmektedir. Örneğin, açık iletişime ve etkileşime elverişli bir iklim, öğretmenlerin öğrencilerinin ihtiyaçlarını ve farklılıklarını daha yakından fark etmelerine olanak tanıyacağı gibi (Kepenekçi ve Nayır, 2014); meslekî ve etik ilkelere bağlı kalma, okulun kurumsal yapısı ve topluma karşı sorumluluk duyma gibi konularda da öğretmenleri teşvik edecektir. Bu duyarlılık, öğrencilerin başarılarını artırıp ve gelişim düzeylerine katkı sağladığında, öğretmenin de kendi mesleğine dair duyduğu inanç ve tatmin düzeyi artacaktır (Demir ve Köse, 2016).

Duyarlılık bilinci yüksek ve okul iklimince desteklenen bir öğretmenin, öğrencilerde gözlemlediği pozitif dönüşlerin yanı sıra kendisine de kazandırdığı manevi doyum sayesinde, mesleğe yönelik aidiyet ve motivasyonun artması beklenebilir (Karataş ve ark., 2019). Böylelikle, öğretmenlerin örgütle kurdukları bağ güçlenerek, hem bireysel hem de kurumsal düzeyde çok yönlü verimlilik ve tatmin sağlanabilmektedir.

Sonuç olarak, eğitim kurumlarında okul iklimi, öğretmen duyarlılığı ve iş tatmini arasındaki ilişkinin oldukça yakın ve çok yönlü bir etkileşim içinde olduğu söylenebilir. Bir yandan olumlu bir okul ikliminin öğretmenlerin farkındalık ve hassasiyetlerini beslediği, diğer yandan yükselen duyarlılığın iş tatminini artırdığı ve okulun bütününe yansıyan nitelikli bir eğitim öğretim sürecini destekleyeceği ifade edilebilir. Bu nedenle, okul ikliminin geliştirilmesi ve öğretmen duyarlılığının desteklenmesi, öğretmenlerin iş tatminini artıracak önemli bir strateji olarak değerlendirilmektedir.

1.12.5.3 Eğitim Kurumlarında Okul İklimi, İşe Angaje Olma ve İş Tatmini İlişkisi

Eğitim örgütlerinde örgüt üyelerinin işlerine yönelik duygu, düşünce ve davranış örüntüleri, çeşitli örgütsel faktörler ile etkileşim hâlinde (Hoy ve Miskel, 2020). Bu bağlamda, okul iklimi, işe angaje olma ve iş tatmini, öğretmenlerin bireysel performanslarını ve mesleklerine yönelik algılarını biçimlendiren önemli değişkenler arasında yer almaktadır (Parsakia ve ark., 2022).

Okul iklimi; paydaşlar arasındaki ilişkiler, değerler, normlar ve iletişim biçimlerinin yanı sıra örgütü tanımlayan somut ve soyut özellikleri de kapsayan bir yapıdır (Rudasil ve ark, 2018). Öğretmenlerin işiyle, meslektaşlarıyla ve yöneticileriyle kurdukları ilişkiler başta olmak üzere okulda deneyimledikleri genel atmosfer, onların mesleklerini benimseme durumları ve meslekten duydukları mutluluk (iş tatmini) düzeyini yakından etkilemektedir (Dilbaz Sayın, 2017). Aynı zamanda okul iklimi, bir okuldaki çalışma motivasyonunun nasıl şekillendiğine dair de güçlü emareler göstermektedir (Bursalıoğlu, 2018).

İşe angaje olma ise öğretmenlerin, işlerini yürütürken fiziksel, duygusal ve zihinsel kaynaklarını ne ölçüde ortaya koyduklarını açıklayan bir kavram olarak (Khan, 1990; Köse, 2015), örgütlerin amaçlarını yerine getirebilme düzeyi ve çalışanların psikolojik iyi oluşu açısından kritik öneme sahiptir. İşe angaje olan

öğretmenler, yüksek enerji, işe adanma ve özdeşleşme deneyimleyerek (Bakker, Schaufeli, Leiter ve Taris, 2008) okuldaki sorunları daha kolay hissedip, bu sorunlarla daha proaktif biçimde başa çıkabilir ve öğrencilerine karşı daha içten bir ilgi gösterebilirler (Arslan ve Demir, 2017). Bu olumlu yönelim, doğal olarak iş tatmini üzerinde de pozitif bir etki yaratacaktır (Koçak ve Nartgün, 2020; Wang, 2024).

Eğitim kurumlarında olumlu bir okul iklimi, öğretmenlerin mesleklerine, öğrencilerine ve kurumun amaçlarına daha fazla enerjik ve tutkulu biçimde bağlanması, yani işe angaje olmalarını destekler niteliktedir (İnanır ve Kavgacı, 2023). Açık, şeffaf, destekleyici ve paylaşımcı bir iklimde çalışan öğretmenler, işlerine daha fazla anlam atfetmekte; meslekî sorumluluklarını ve görevlerini yerine getirirken örgütsel destek hissetmeleri sayesinde motivasyonlarını yüksek tutabilmektedir (Çevik, 2022). Diğer yandan, okul ikliminin katılımcı ve güven verici nitelik taşımadığı ortamlarda, öğretmenlerin işlerine yönelik olumlu hisleri ve duygusal bağlılıkları zarar görebilmekte, bu da işe angaje olma düzeylerinde ve uzun vadede iş tatmininde azalmaya neden olabilmektedir (Dilbaz Sayın, 2017).

İş tatmini, iş görenin örgüt içerisindeki çalışma koşullarını, rol ve sorumluluklarını, örgütte kurdukları ilişkiler ve elde ettiği çıktıları değerlendirmesi sonucunda hissettiği mutluluk ve huzur derecesi olarak tanımlanır (Locke, 1976; Spector, 1997, akt. Evkaya, 2019). Öğretmenler söz konusu olduğunda, bu tanım; eğitim-öğretim uygulamalarının niteliği, öğrencilerden gelen geri bildirimler, meslekî gelişim fırsatları ile yönetici ve meslektaşlardan görülen destek ve takdir gibi unsurları da kapsar (Çoban, Karaman ve Doğan, 2016). İşe angaje olma hâlinin sağlanması, öğretmenlerin işlerine duydukları heyecanı ve içsel motivasyonu canlı tutarak, onları hem akademik hem de sosyal-psikolojik anlamda güçlendirir (Köse ve Uzun, 2018). Bu güçlenme, sürdürülmesi kolay bir mesleki bağlılığı pekiştirirken, daha yüksek düzeyde iş tatminine de zemin hazırlar (Sökmen ve Kılıç, 2019).

Böylelikle, eğitim kurumlarında okul iklimi ve işe angaje olma, öğretmenlerin iş tatminlerini bütüncül biçimde etkileyen iki asli faktör olarak değerlendirilebilir. Katılımcı, paylaşımcı ve destekleyici bir okul ikliminde, öğretmenlerin işe angaje olma seviyeleri doğal olarak yükselecek; bunun sonucu olarak öğretmenlerin iş tatmini algılarında da artış gerçekleşecektir (Eldor ve Shoshani, 2017; Parsakia, 2022). Bu çerçevede, okul yöneticilerinin ve politika

yapıcıların, öğretmenlerin işe angaje olmalarını destekleyecek, olumlu bir okul iklimini hedefleyen uygulama ve düzenlemeleri hayata geçirmesi; eğitim sürecinin niteliğine ve öğrenci başarısına katkı sağlayacağı gibi, öğretmenlerin mesleki mutluluğunu da artıracaktır.

1.12.5.4 Eğitim Kurumlarında Öğretmen Duyarlılığı, İşe Angaje Olma ve İş Tatmini İlişkisi

Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin, özellikle öğrencilerin gereksinim ve beklentilerine dönük duyarlılık geliştirmelerinin, okuldaki pek çok sürece ve çıktıya olumlu katkı sunduğu bilinmektedir (Altinkurt ve Yılmaz, 2014; Polat, 2021). Öğretmen duyarlılığı; öğrenci ihtiyaç ve farklılıklarını dikkate alırken mesleki sorumlulukları yerine getirmeyi, mesleğin etik yükümlülüklerine karşı hassas olmayı, bulunduğu örgütsel ve kültürel çevrenin özelliklerini gözeterek davranmayı ve toplumsal sorunlara karşı hassasiyeti içerir. Öğretmen duyarlılığının sadece öğrencilerin akademik ve duyuşsal gelişimlerinde değil; aynı zamanda okulun genel işleyişinde, okul atmosferinin şekillenmesinde ve öğretmenlerin meslekî doyum süreçlerinde rol oynadığı düşünülmektedir.

İşe angaje olma, öğretmenlerin işlerini yürütürken fiziksel, duygusal ve bilişsel kaynaklarını ortaya koyma düzeylerini ifade eden bir kavramdır (Khan, 1990; Köse, 2015). Bu kavramın “dinçlik”, “işe adanma” ve “benimseme” olmak üzere üç temel boyutu, öğretmenlerin mesleklerine yönelik coşkusunu ve motivasyonunu belirleyici unsurlar olarak öne çıkmaktadır (Bakker, Schaufeli, Leiter ve Taris, 2008). Özellikle duyarlılık sahibi bir öğretmenin, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini fark etmesinin, onlara yönelik daha kişiselleştirilmiş öğretim yöntemleri geliştirmesinin ve bunlara göre sınıf içi stratejiler uygulamasının, hem kendi işe angaje olma düzeyini hem de öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımını artırabileceği vurgulanmaktadır (Demir ve Köse, 2016).

Öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olma arasındaki ilişki, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim süreçlerini de destekleyecektir. Toplumsal, meslekî ve bireysel sorumluluklar açısından hassasiyet gösteren öğretmenler, kendilerini mesleklerine daha bağlı hissedebilir ve bu sayede mesleklerine yönelik içsel bir tutku duyabilirler (Seferoğlu, 2004). Bu tutku, enerji ve yoğunlaşma boyutlarıyla birleştiğinde, öğretmenlerin işlerine karşı angaje olmalarını pekiştirir (Köse ve Uzun, 2018). Angaje olma hâlinin beraberinde getireceği yüksek motivasyon, bir

yandan öğretmenlerin öğrencilerine dönük uygulamalarının verimliliğini artırırken, diğer yandan da mesleki süreçlerden elde edecekleri doyum deneyimlerini olumlu yönde etkileyecektir.

İş tatmini ise öğretmenlerin mesleklerini genel anlamda değerlendirmeleri sonucu duydukları memnuniyet düzeyini yansıtır (Spector, 1997, akt. Evkaya, 2019). Öğretmenin öğrencilerde gördüğü ilerleme, meslektaşlar ve yönetimce sunulan destek, okulun sağladığı olanaklar ve okul politikaları gibi unsurlar iş tatminini belirleyen temel faktörler arasındadır (Şahin, 2013). Öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olma, meslekî doyumun yükselmesinde bütüncül bir etkiye sahiptir. Duyarlı öğretmenler, öğrencilerin gereksinimlerine proaktif çözümler ürettikçe, öğrencilerin gelişimine tanıklık etmenin getirdiği manevi hazzı ulaşılmakta; işe angaje olma düzeyindeki artış ise öğretmenlerin bu süreçte enerji, coşku ve özveriyle katılmalarını sağlamaktadır (Koçak ve Nartgün, 2020). Dolayısıyla öğretmenler, meslekî süreçte gösterdiği proaktif davranış ve harcadığı emek oranında, aldığı geribildirimler ve öğrencilerin başarısı neticesinde tatmin düzeyini artırma fırsatı bulacaklardır.

Öte yandan, öğretmen duyarlılığının yetersiz kalması ya da öğretmenin işe angaje olma düzeyinin düşük seyretmesi durumunda, iş tatmininin de aynı oranda risk altında olduğu düşünülmektedir (Arslan ve Demir, 2017). Öğretmenin öğrencilerin duygusal ve akademik ihtiyaçlarına karşı ilgisiz olması, okulun temel değer ve normlarını içselleştirememesi ya da mesleğe yönelik coşku ve enerji eksikliği, iş tatminsizliği yanında mesleki performansın da düşmesiyle sonuçlanabilmektedir. Bu bağlamda, eğitim kurumlarının öğretmenlerin duyarlılık kapasitelerini destekleyici ve işe angaje olma süreçlerini teşvik edici örgütsel düzenlemelere yer vermesi önem arz etmektedir (Kepenekçi ve Nayır, 2014).

Sonuç olarak, öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olma arasındaki karşılıklı etkileşim, eğitim kurumlarında iş tatmininin istendik düzeyde seyretmesi açısından kritik bir konuma sahiptir. Öğretmenlerin öğrencilerine, mesleki etik ilkelere ve çevresel sorumluluklara duyarlı oluşu, onların işlerine daha çok bağlanmalarını kolaylaştırmakta, bu da nihayetinde iş tatmini düzeylerinde yükselişe yol açacaktır. Eğitim örgütlerinde, özellikle de sürekli gelişim ve yenilik çabalarının merkezinde yer alan öğretmenlerin duyarlılığını ve işe angaje olma düzeyini artıracak politikaların geliştirilmesi, öğretmenleri uzun vadede daha mutlu ve üretken

olmalarını sağlayacak, dolayısıyla örgütsel etkililiğe de önemli ölçüde katkı sunacaktır.

1.12.5.5 Eğitim Kurumlarında Okul İklimi, Öğretmen Duyarlılığı, İşe Angaje Olma ve İş Tatmini İlişkisi

Okullar, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin yanı sıra, öğretmenlerin meslekî ihtiyaçlarını da karşılayan çok yönlü örgütler olarak faaliyet göstermektedir (Aslanargun, 2011). Okul örgütlerinin sahip olduğu içsel hava, normlar, değerler, örgütsel politikalar ve paydaşlar arası ilişkiler bütünü “okul iklimi” kavramı ile ele alınmakta; tüm bu unsurlar gerek öğretmen davranışlarını gerekse örgüt içi etkileşimi yönlendiren ana düzlemi oluşturmaktadır (Bursalıoğlu, 2018; Hoy ve Miskel, 2020). Okul ikliminin olumlu olduğu ortamlarda, öğretmenlerin meslekî doyumları, performansları ve öğrencilerle kurdukları etkileşimlerin niteliğinde de artış gözlenmektedir (Collie ve ark., 2012; Balcı, 2001; Kubilay, 2020).

Öğretmen duyarlılığı, istendik bir okul ikliminde daha kolay aktive olan kritik bir unsur olarak, öğretmenlerin meslekî sorumluluklarının yanı sıra öğrencilerin farklı ilgi ve ihtiyaçlarına, okuldaki ortak değerlere ve toplumsal meselelere karşı geliştirdikleri hassasiyeti kapsamaktadır. Bu duyarlılık düzeyi, okuldaki etkileşim ağlarına yansyarak, paydaşlar arasında daha güçlü bir iletişim ve iş birliği zemini hazırlamaktadır (Gülen-Canlı ve Tepeli, 2022). Ayrıca, değer ve normların benimsendiği, öğretmenlerin özgürce fikir beyan edebildiği, açık iletişim kanallarının bulunduğu bir okul ikliminde, öğretmen duyarlılığının desteklenmesi ve tüm paydaşların dayanışma ve paylaşma dönük davranışlarının yaygınlaşması daha mümkün hâle gelmektedir (Sezgin, 2010; Kepenekçi ve Nayır, 2014).

Öte yandan, öğretmen duyarlılığı ile işe angaje olma da önemli bir bağlantı göstermektedir. İşe angaje olma, öğretmenlerin işlerine yönelik fiziksel, bilişsel ve duygusal enerjilerini ne ölçüde ortaya koyduklarıyla ilgilidir (Khan, 1990; Köse, 2015). Duyarlı bir öğretmen, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve toplumsal sorumluluklarına odaklanması sayesinde bu durumlara daha fazla yoğunlaşmakta, mesleğine adanma hissini güçlendirmekte ve sonuç olarak işe angaje olma düzeyini de yükseltebilmektedir (Arslan ve Demir, 2017; Köse ve Uzun, 2018). Böylelikle,

diğer okul bireyleriyle ilişkiler ve öğrencilerin geri bildirimleri öğretmenin yaptığı işi daha anlamlı kılacak, bu da angaje olmayı pekiştirecektir (Demir ve Köse, 2016).

İfade edilen okul süreçlerinin, öğretmenlerin iş tatmini üzerinde de belirgin etkileri bulunmaktadır. İş tatmini, öğretmenin işine ilişkin deneyimlerini olumlu olarak değerlendirme düzeyi, şeklinde açıklanır (Locke, 1976; Spector, 1997, akt. Evkaya, 2019). Öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olma, iş tatminini doğrudan ve dolaylı olarak etkileyebilmekte; öğrencilerin gelişimini gözlemlemek, olumlu bir okul ikliminde meslekî etkileşim yaşamak ve yüksek oranda iş süreçlerine katılmak, öğretmenlerin meslekten duyduğu mutluluğu artırmaktadır (Herzberg, 1976; Koçak ve Nartgün, 2020). Nitekim duyarlılık ve angaje olma ile desteklenen bir meslekî yaşantıda, öğretmenlerin öğrencilere verdikleri emeğin karşılığını sosyal ve duygusal boyutlarıyla da görmeleri, onların mesleğe dair tatmin algılarını pekiştirmektedir (Bodur ve Argon, 2019; Karataş ve ark., 2019).

Sonuç olarak, eğitim kurumlarında okul iklimi, iş tatmini, öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olma arasında güçlü bir etkileşimden söz etmek mümkündür. Olumlu bir okul iklimi, öğretmen duyarlılığını desteklerken, duyarlılık düzeyi artan öğretmenlerin işlerine daha coşkulu ve yüksek motivasyonla bağlanması, iş tatminlerini yükseltmektedir. Bu çok yönlü etkileşim, okulun genel etkililiğini artırırken, öğrencilerin nitelikli öğrenme deneyimleri kazanmalarına da katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla, yöneticilerin ve politika yapıcılarının, okul iklimini sürekli iyileştirici stratejiler geliştirmeleri ve öğretmen duyarlılığını, işe angaje olmayı teşvik edecek örgütsel koşulları oluşturmaları, öğretmenlerin iş tatminini ve dolayısıyla eğitim çıktılarının kalitesini yükseltme potansiyeli taşımaktadır.

1.12.6 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırma kapsamında ele alınan okul iklimi, öğretmen duyarlılığı, işe angaje olma ve iş tatmini değişkenlerinin ele alındığı pek çok çalışma olduğundan, yapılan bu çalışmanın amacı kapsamında, değişkenlerin en az ikisinin birlikte ele alındığı çalışmalara yer verilmiştir.

1.12.6.1 Türkiye’de Gerçekleştirilen Araştırmalar

Köse (2015), doktora tezi çalışmasında öğretmenleri işe angaje olma ile örgütsel destek algısı ve örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Karma yöntemde yürütülen araştırmanın örneklemini

Kahramanmaraş İli Dulkadiroğlu ve Onikişubat Merkez İlçelerindeki ilkokullar ve ortaokullarda görev yapan 433 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucu, öğretmenlerin işe angaje olma davranışları ile örgütsel destek algısı ve örgüt iklimi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki ve örgüt iklimi ile örgütsel destek algısı arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Balyer ve Özcan (2017), ilköğretim okullarında örgütsel iklimin öğretmenlerin iş doyumları üzerindeki etkilerini incelenmiştir. Çalışmada kadın öğretmenlerin daha yüksek düzeyde iş doyumunu elde ettiği, erkek öğretmenlerin ise bulundukları okulun çevresine olan algılarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Gerçekleştirilen analiz sonucunda örgütsel iklimin öğretmenlerin iş doyumlarını %60 oranında açıkladığı tespit edilmiştir.

İdi (2017), ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel iklim algıları ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığı araştırmasının örneklemini İzmir ili Menemen ilçesinde görev yapan 303 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin örgütsel iklim ve iş doyumunu algılarının yüksek seviyede olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel iklim algı düzeyleri ile iş doyumunu düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Önder, Akçıl ve Cemaloğlu (2019) araştırmalarında, öğretmenlerin örgütsel bağlılık, iş doyumunu ve bilgi uçurma davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma verileri Ankara'nın Çankaya ilçesindeki ilkokul ve ortaokullarda çalışan 601 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile iş doyumları arasında pozitif yönlü, iş doyumunu ile bilgi uçurma davranışları arasında ise negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Sökmen ve Kılıç (2019), öğretmenlerinin öz-yeterlik, özerklik, iş tatmini, angaje olma ve tükenmişlik değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçladıkları araştırmalarının örneklemini 716 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada nicel bir araştırma deseni ve korelasyonel bir model yol analizi ile test edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen öz-yeterliğinin angaje olmayı, iş tatmini ve özerkliği pozitif yönde, tükenmişliği ise negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen özerkliğinin, öğretmen bağlılığını pozitif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gülbahar'ın (2020), öğretmenlerin yönetici desteği, işe angaje olma, okul etkililiği ve iş doyumunu algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı

araştırmasının örneklemini, Kırşehir merkezde görev yapan 438 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yönetici desteği, işe angaje olma, okul etkililiği ve iş doyumu algıları arasında pozitif yönlü, düşük düzey ile orta düzey arasında değişen anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada tespit edilen bu ilişkilerden en yüksek düzeyde olanının öğretmenlerin iş doyumu ve işe angaje olma algıları arasında olduğu vurgulanmaktadır.

Türker ve Kahraman (2021), araştırmalarında öğretmenlerin okul iklimi algılarıyla iş doyumu algıları arasındaki ilişki ve okul iklimi ile iş doyumu arasındaki ilişkide öz yeterliliğin aracılık etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada Teaching and Learning International Survey (TALİS) 2018 araştırmasında, Türk öğretmenlerinden toplanan verileri kullanmışlardır. Araştırmaya ilkökul, ortaokul ve lisede görev yapmakta olan 12111 öğretmenden elde edilen veriler kullanılmıştır. Kurgulanan modelin yapısal eşitlik modeli ile test edilmesinin ardından, öğretmenlerin öz yeterliliklerinin iş doyumunu doğrudan etkilediği, okul ikliminin disiplin boyutunun iş doyumunu doğrudan ve olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Okul ikliminin diğer iki boyutu olan öğretmen öğrenci ilişkileri ve paydaşlar arasında katılım boyutları iş doyumunu doğrudan ve pozitif yönde etkilemektedir. Ayrıca okul iklimi ile iş doyumu arasındaki ilişkide öz yeterliliğin aracılık rolü oynadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Çayak'ın (2021), öğretmenlerin işe angaje olma ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide örgütsel mutluluğun aracılık rolünü incelemeyi amaçladığı araştırmanın örnekleminin 767 öğretmen oluşturmaktadır. Yol analizi ve bootstrapping prosedürü kullanılarak gerçekleştirilen araştırma sonucunda işe angaje olma, örgütsel mutluluk ve yaşam memnuniyeti arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu rapor edilmiştir. Bunun yanında örgütsel mutluluğun işe angaje olma ve yaşam memnuniyeti arasındaki ilişkide kısmen aracılık rolü oynadığı belirtilmektedir.

Tiryaki Şen, Alan, Demirkaya ve Uysal Kasap (2021) sağlık sektöründe yürüttükleri çalışmalarında, hekim ve hemşirelerin işe angaje olma ve iş tatmin düzeylerini ve değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma örneklemini 194 hemşire ve 120 hekim oluşturmaktadır. Çalışmada; işe angaje olma düzeyi ortalamasının hekimler için 3,43 ve hemşireler için 3,33 olarak, iş tatmini düzeyleri ise hekimlerde 3,34, hemşirelerde 3,28 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca hemşirelerin işe angaje olma ile iş tatmini değerlendirmeleri arasında pozitif

yönlü, yüksek güçte ve istatistiksel olarak çok ileri derecede anlamlı bir ilişki raporlanmıştır.

Yıldır ve Yıldız (2022) sistematik derleme ve meta-analiz yöntemini benimsedikleri çalışmalarında, hemşirelerin işe angaje olma ve iş tatminleri arasındaki ilişkiyi konu edinen 2007-2021 yılları arasında yayımlanan 15 bağımsız çalışmayı incelemişlerdir. Araştırma sonucunda iki değişken arasında önemli bir ilişki tespit edilmekle birlikte, işe angaje olma ve iş tatmini arasındaki pozitif ilişki yüz yüze veri toplama yöntemini kullanan çalışmalarda daha yüksek iken, araştırma modellerinde kontrol değişkenini kullanan çalışmalarda daha düşük olduğu raporlanmıştır.

Demir ve Çobanoğlu (2022), araştırmalarında öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık ile işle bütünleşme ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Siirt ilindeki 241 ilköğretim öğretmeninden elde edilen verilerle ve çoklu hiyerarşik regresyon yöntemiyle gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin iş yaşamında yalnızlık düzeylerinin işle bütünleşme düzeylerini anlamlı olarak yordadığı, işle bütünleşme değişkeninin, iş yaşamında yalnızlık ile yaşam doyumu değişkenleri arasında tam aracı rolü oynadığını tespit etmişlerdir.

İnanır ve Kavgacı (2023) çalışmalarında, ilköğretim öğretmenlerinin işe angaje olma düzeyleri ile okul iklimi algıları ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu, Çankırı ve Sinop illerinde görev yapan 267 ilköğretim ve okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları okul ikliminin samimilik boyutunun ve öğretmen liderliğinin işe angaje olma davranışlarına doğrudan etkilerinin anlamlı olduğunu göstermiştir. Ayrıca destekleyici, yönlendirici ve samimi okul iklimlerinin öğretmenlerin işe angaje olmalarını dolaylı olarak etkilediği tespit edilmiştir.

Yılmaz, Çopur, Uzun ve Koç (2023) araştırmalarında, İstanbul ilinde farklı eğitim kademelerinde görev yapan 255 öğretmenin okul iklimi ve iş tatmini arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin iş tatmini ve okul iklimi algılarının ortalamanın üstünde olduğu, öğretmenlerin okul iklimi ile iş tatmini genel boyutları arasında anlamlı ve pozitif ilişki çıkarken, okulun iklimi öğretmenlerin iş tatminini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Işık ve Baytürk (2023), öğretmenlerin okul iklimi ve iş tatminleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmanın örneklemini Kayseri ilinde görev yapan 268 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin iklim algıları

düşük çıkarken, iş tatmin düzeyleri ortalamanın üstünde olduğu çıkmıştır. Çalışmada evli öğretmenlerin okul iklimi algısı bekar öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin okul iklimi ile iş tatmini genel boyutları arasında istatistiki yönden anlamlı, düşük düzeyde ve pozitif bir ilişki çıkmıştır. Son olarak öğretmenlerin okul iklimi algılarının iş tatmini algılarını anlamlı bir şekilde pozitif yönde yordadığı ve okul iklimi boyutundaki 100 birimlik artışın iş tatmini algılarını % 25 artırdığı tespit edilmiştir.

Susulu, Demiroğlu, Akça, Aksoy, Canan ve Tortop (2023) araştırmalarında, eğitim kurumlarındaki iklimin öğretmenlerin iş doyumuna etkisinin incelenmesi amaçlanmışlardır. Araştırma sonucuna göre; iş doyum düzeyi ortalamanın üstünde ve örgüt iklimi düzeyi ise ortalamanın altında çıkmıştır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen regresyon analizine sonucuna göre; öğretmenlerin örgüt iklimi algılarının iş doyumunu algılarını anlamlı bir şekilde pozitif yönde yordadığı anlaşılmaktadır. Buna göre örgüt iklimi boyutundaki 100 birimlik artışın iş doyumunu algılarını % 93,2 artırmaktadır.

1.12.6.2 Türkiye Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar

Collie, Shapka, ve Perry (2012) tarafından gerçekleştirilen ve örneklemini British Columbia ve Ontario, Kanada'dan 664 ilköğretim ve ortaokul öğretmenin oluşturduğu çalışmanın amacı, öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme ve okul iklimi algılarının stres duygusu, öğretim yeterliliği ve iş tatmini etkileyip etkilemediği ve üç sonuç değişkeni arasındaki karşılıklı ilişkileri incelemektir. Araştırmada yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme ve okul iklimi algılarının stres duygusunu, öğretim yeterliliğini ve iş tatminini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Jyoti (2013) tarafından yapılan “Örgütsel iklimin iş doyumunu, iş bağlılık ve ayrılma niyeti üzerine etkisi” adlı çalışma, iş tatmininde örgütsel ikliminin kritik bir rol oynadığını ve çalışanların örgütlerine bağlılığını artırdığını belirlemiştir.

Treputtharat ve Tayiam (2014) araştırmalarında, Tayland'daki ilköğretim kademesindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu ve okul iklimini faktörlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 329 Tayland'lı ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin okul iklimi algıları ve iş tatmini algıları genel olarak “yüksek” düzeydedir. Ayrıca

araştırmada okul ikliminin öğretmenlerin iş tatmini algılarının %71,6'sını açıkladığı tespit edilmiştir.

Skaalvik ve Skaalvik (2014) çalışmalarında, öğretmen öz yeterliği ve öğretmen özerkliğinin bağımsız olarak işe angaje olma, iş tatmini ve duygusal tükenme ile ilişkili olup olmadığını test etmiştir. Norveç'te gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini ilkokul ve ortaokulda görev yapan 2.569 Norveçli öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulguları, hem öğretmen özerkliğinin hem de öz yeterliliğinin işe angaje olma, iş tatmini ve duygusal tükenmenin bağımsız yordayıcıları olduğunu ortaya koymuştur.

Farooqi, Iqbal ve Tahir'in (2015) "Örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumunu adlı" çalışmasının örneklemini 48 başöğretmen ve 192 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda görülmektedir ki, örgütsel iklim ve öğretmenlerin iş tatmini arasında hem kadın öğretmenler hem de erkek öğretmenler için pozitif yönde belirgin bir ilişki vardır. Kadın öğretmenler açık iklimde çekingen davranırken, erkek öğretmenler kapalı iklim içinde tedbirli çalışmaktadır.

Aldridge ve Fraser (2016), okul iklimi, öğretmenlerin öz yeterliliği ve iş tatmini arasındaki ilişkilere dair bir araştırma modelini test etmişlerdir. Araştırmanın örnekleminin Batı Avustralya'da 29 okulda görev yapan 781 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler yapısal eşitlik modellemesi ile analiz edildiğinde, öğretmen öz yeterliliği ve öğretmen iş tatmininin her ikisinin de okul iklimi boyutlarıyla ilişkili olduğu ve öğretmen öz yeterliliği ile iş tatmini arasında da bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Dutta ve Sahney (2016), Hindistan'ın iki metropol kentindeki 306 ortaokuldan, 306 müdür ve 1.539 öğretmenden elde edilen verileri kullanılarak bir yol modellemesi geliştirip test etmişlerdir. Bu çalışmanın amacı, müdürlerin öğretimsel ve dönüşümsel liderlik uygulamalarının öğrenci çıktıları üzerindeki göreceli etkilerine aracılık etmede öğretmen iş tatmini ve okul ikliminin rolünü incelemektir. Araştırma sonucunda, müdürün liderlik davranışlarının, öğretmenlerin iş tatmini ve okuldaki öğrenci başarısı ile doğrudan ilişkisi bulunamamıştır. Ancak dönüşümcü liderlik ve öğretmen iş tatmini arasındaki ilişkide, okul ikliminin sosyal ve duygusal bileşeninin aracılık rolü oynadığını tespit etmişlerdir. Yine okul ikliminin fiziksel boyutunun, öğretimsel liderliğin öğretmen iş tatmini üzerindeki etkilerine güçlü bir şekilde aracılık rolü oynadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Malinen ve Savolainen (2016) çalışmalarında, algılanan okul ikliminin öğretmenlerin iş tatmini ve tükenmişliğini nasıl etkilediğini ve davranış yönetiminde öz yeterlilik ve kolektif yeterliliğin algılanan okul ikliminin iş tatmini ve tükenmişlik üzerindeki etkisine nasıl aracılık ettiğini araştırmıştır. Araştırma örneklemini 642 Finlandiyalı ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Geliştirilen yapısal eşitlik modeli, okul ikliminin iş tatmini üzerinde kısmen öz yeterliliğin aracılık ettiği, olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Li, Wang, Gao ve You (2017), öz yeterlilik ve işe angaje olmanın, proaktif kişilik ve iş tatmini arasındaki ilişki üzerindeki aracı etkilerini incelediği araştırmalarının örneklemini 352 ilkököl ve ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda proaktif kişiliğin öğretmenlerin iş tatmini ile pozitif ilişkili olduğunu tespit edilmiştir. Ayrıca, aracılık analizleri sonucunda, proaktif kişilik ile öğretmenlerin iş tatmini arasındaki ilişkiye öz yeterlilik ve işe angaje olma basit aracılık ettiğini, öz yeterlilik- işe angaje olmanın ise sıralı aracılık ettiği sonucunu belirtmektedir.

Eldor ve Shoshani (2017), İsrail'deki 30 farklı okuldan 423 öğretmenden oluşan bir örneklem üzerinde yürüttükleri çalışmalarında, müşteri odaklı yönetim hareketi bağlamında hizmet kavramına ve bu kavramın diğer okul değişkenleriyle ilişkisine odaklanmışlardır. Çalışmada, hizmet iklimi ile öğretmenlerin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti arasındaki dolaylı ilişkiye öğretmenlerin işe angaje olmalarının aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç hizmet ikliminin öğretmenlerin işe angaje olmaları üzerinden iş tatminlerini etkilediğini göstermektedir.

Boštjančič ve Petrovčič (2019), iş tatmini ve işe angaje olmanın kariyer tatmini düzeyiyle bir bağlantısı olup olmadığını merkeze aldıkları araştırmalarında Ljubljana Üniversitesi'nden 1.168 çalışan yer almaktadır. Araştırma sonucunda yönetim pozisyonu, işe angaje olma, iş memnuniyeti, iş arkadaşlarından memnuniyet, terfi ve eğitim fırsatlarından memnuniyet ve maaştan memnuniyet gibi faktörlerin, kariyer memnuniyetinin önemli belirleyicileri olduğu gösterilmiştir.

Katsantonis (2019), TALIS 2018 verilerinden 15 ülkeden 51.782 ilkököl öğretmeninden oluşan temsili bir örneklem kullanılmıştır. Araştırmada okul iklimi ve öğretmenlerin iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmenlerin öz yeterliliğinin aracı rolünü doğrulamak ve öğretmenlerin öz yeterliliklerinin bireyler düzeyindeki

aracılık etkilerini test etmek için yapısal eşitlik modellemesi uygulanmıştır. GLM analizi sonucunda, önceki araştırmalarla uyumlu olarak, öz yeterliliğin okul iklimi ve iş tatmini arasındaki ilişkide kültürler arasında bireyler düzeyinde aracı bir değişken olduğunu doğrulanmıştır.

Jiang, Li, Wang ve Li (2019), Çin'in Şangay kentinde rastgele örnekleme yoluyla seçtikleri 206 anaokulu öğretmeninin öğretmen güçlendirmesi, iş tatmini ve örgütsel iklim algıları arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Çalışmada öğretmen güçlendirme, iş tatmini ve örgütsel iklim arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yapısal eşitlik modellemesi sonuçları, öğretmen güçlendirme ve iş tatmininin örgütsel iklimi yordadığını, öğretmen güçlendirmenin öğretmen iş tatminini yordadığını ve iş tatmininin öğretmen güçlendirme ve örgütsel iklim arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiğini göstermiştir. Ayrıca çalışmada bu bulguların çoğu Batı çalışmasının bulgularıyla tutarsız olduğu vurgulanmıştır.

Misnawati ve arkadaşları (2020), Endonezyanın Güney Kalimantan Tabalong bölgesindeki ortaokullarda görev yapan 132 öğretmen üzerinde yürüttükleri çalışmalarında okul iklimi, iş motivasyonu, öğretmen performansı ve iş tatmini arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda okul ikliminin öğretmenlerin iş tatminleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu tespit etmişlerdir.

Jeanson ve Michinov (2020), Fransız kamu enstitüsünde görev yapan 383 akademisyen ve araştırmacı üzerinde yürüttüğü araştırmasında, farklı sosyal özdeşleşme düzeyleri, işe angaje olma ve iş tatmini arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, farklı sosyal özdeşleşme düzeylerinin araştırmacıların iş tatmini ile pozitif ilişkili olduğunu ve çalışma grubunun en fazla varyansı açıkladığını, bunu mesleki ve son olarak örgütsel özdeşleşmenin takip ettiğini sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada, mesleki özdeşleşme ve iş tatmini arasındaki ilişkilerde işe angaje olmanın aracılık rolü oynadığı belirtilmektedir.

Firman (2020), Endonezya'nın Jambi City'de yer alan liselerdeki 76 öğretmenle yürüttüğü araştırmasında iş ikliminin ve liderlerin özelliklerinin öğretmenlerin iş tatmini üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Gerçekleştirdiği yol analizi sonucunda iş ikliminin iş tatmini üzerinde %12,2 oranında ve 0,005 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Zakariya (2020), Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 anketinin Norveç'teki 3951 ortaokul öğretmenine ait kamuya açık verilerinden

gerçekleştirmiştir. Analizlerde yapısal eşitlik modellemesi yaklaşımı kullanılmış doğrulanmış modellerin sonuçlarına göre, okul ikliminin iş tatmini üzerinde güçlü bir doğrudan etkisi olduğunu, öğretmen öz yeterliliğinin iş tatmini üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu ve öğretmen öz yeterliliğinin okul iklimi ile iş tatmini arasında bir aracılık etkisi olduğunu gösterdiği tespit edilmiştir.

Li, Yao, Liu ve Zhang (2021), Çinli 1.887 genç öğretmen üzerinde yürüttükleri çalışmalarında büyük beşli kişilik özelliklerinin işe angaje olma ve iş tatmini ile doğrudan ve dolaylı olarak öğretme stili, özellikle de özerklik-destekleyici ve kontrol edici stiller aracılığıyla ilişkili olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Gerçekleştirilen yapısal eşitlik modellemesi sonucunda öğretmenlerin kişiliklerinin işe bağlılık ve iş tatmini üzerinde önemli etkileri olduğunu ortaya koymuş ve her iki öğretim tarzının da kişilik özelliklerinden dördü (dışa dönüklük hariç) ile işe bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermiştir. Araştırma sonuçları kişilik ve öğretim tarzının öğretmenler işe angaje olma ve iş tatminleri üzerindeki rolünü vurgulamakta ve öğretmen gelişimini kolaylaştırmak için uyarlanabilir bir öğretim tarzının teşvik edilmesinin gerekliliğine işaret etmektedir.

Topchyan ve Woehler (2021), öğretmen statüsünün (tam zamanlı ve vekil), öğretmen cinsiyeti ve iş deneyimi süresi ile etkileşiminin, öğretmen iş tatmini ve işe angaje olma ile doğrusal kombinasyonu üzerinde bir etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Çalışma 238 tam zamanlı ve vekil öğretmen ile yürütülmüştür. Bulgular, tam zamanlı öğretmenlerin sosyal bağlılıklarının, öğrencilerle sosyal bağlılıklarının ve iş memnuniyetlerinin vekil öğretmenlere kıyasla önemli ölçüde daha yüksek olduğunu ve kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına ve vekil öğretmenlere kıyasla öğrencilerle daha fazla bağ kurduklarını göstermiştir. Öğretmenlik deneyiminin süresi, iş tatmini veya işe angaje olma üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Eğitim liderliği için çıkarımlar tartışılmıştır.

Gomez, Yazon, Buenvenida, Tan ve Bandoy (2022), Filipinler’de betimsel korelasyon deseni benimseyerek yürüttükleri çalışmalarının örneklemini Laguna'daki 112 devlet okulu müdürü ve 1048 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin çatışma çözme becerilerinin ve örgütsel okul ikliminin öğretmenlerin işe angaje olmaları ile ilgili olduğunu ortaya konulmuştur. Araştırmaya göre okul iklimi öğretmenlerin işlerine angaje olmalarını önemli ölçüde etkilemektedir.

Balbes ve Quines (2022), Filipinler’de 311 devlet okulu öğretmeninden oluşan bir örneklem üzerinde işe angaje olma ve bireysel iş performansı arasındaki ilişkide iş tatmininin aracılık etkisini incelemişlerdir. Gerçekleştirdikleri yol analizinde iş tatmini aracı değişken, işe angaje olma bağımsız değişken ve bireysel iş performansı bağımlı değişken olarak kullanmışlardır. Sonuçlar, işe angaje olma ve bireysel iş performansının pozitif yönde ilişkili olduğunu ve bağlantının anlamlı olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, işe angaje olma ve iş tatmini; iş tatmini ve bireysel iş performansı arasında pozitif ve anlamlı bir nedensellik ilişkisi vardır. Bulgular ayrıca iş tatmininin işe angaje olma ve bireysel iş performansı arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiğini ortaya koymuştur. Öyle ki, işe angaje olmanın bireysel iş performansı üzerindeki genel etkisinin %48,8’ine iş tatmininin aracılık ettiği görülmektedir.

Norliani, Suriansyah ve Aslamiah (2022) çalışmalarında, okul iklimi, örgütsel bağlılık ve iş tatmininin iş performansı üzerindeki etkisini analiz etmeyi amaçlamışlardır. Örneklem olarak orantılı tesadüfi örnekleme yöntemiyle 115 kişi örneklem olarak tespit edilmiştir. Veriler yol analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, okul ikliminin iş performansı üzerinde, örgütsel bağlılığın iş performansı üzerinde, iş tatmininin iş performansı üzerinde, okul ikliminin iş tatmini üzerinde, örgütsel bağlılığın iş tatmini üzerinde, okul ikliminin iş tatmini üzerinde ve ayrıca iş performansı ve örgütsel bağlılığın iş tatmini ve iş performansı üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Otrebski (2022) çalışmasında, eğitim kurumunun türünün (genel veya özel okul) öğretmenlerin örgütsel iklime ilişkin algıları, iş tatminleri ve işle ilgili duyguları arasındaki ilişkiyi ne ölçüde yönettiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi Polonya’daki ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 112’si özel, 112’si devlet okulu öğretmeni olmak üzere toplam 214 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel iklim algılarının, iş doyumlarının ve işle ilgili duygularının güçlü bir yordayıcısı olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Kurumun örgütsel türü (genel veya özel okul) fark etmeksizin, olumlu bir iklim yüksek memnuniyet ve iyi duygularla (coşku ve rahatlık) ilişkiliyken, olumsuz bir iklim düşük memnuniyet ve kötü duygularla (kaygı ve depresyon) birlikte ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

Parsakia, Namjoo, Arjmand, Sabzvand,, Rahyan, Fazli, ve Jamshidi (2022), İran’ın Yasouj şehrindeki 162 öğretmenin yer aldığı örneklemin psikolojik

iklim ile verimlilik ve iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın aracı rolünü açıklamışlardır. Gerçekleştirilen yol analizi sonucunda öğretmenleri arasında psikolojik iklim ile verimlilik ve iş tatmini arasında anlamlı bir pozitif ilişki olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, işe angaje olmanın psikolojik iklim ile verimlilik ve psikolojik iklim ve iş tatmini arasındaki ilişkiye önemli ölçüde aracılık ettiği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Khan, Siraji, Zaman, Khattak, Anwar ve Minhas (2022), çalışmalarında okul müdürlerinin insani becerileri ile ortaokul öğretmenlerinin iş tatmini arasındaki ilişkiyi okul ikliminin aracılık rolü olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örnekleme tabakalı örnekleme yöntemiyle 271 ortaokul öğretmeninden oluşturulmuştur. Çalışmanın sonuçları, okul ikliminin müdürlerin insani becerileri ile öğretmenlerin iş tatmini arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Khan ve Shukla (2023), çalışmalarında Hindistan, Yeni Delhi'deki ortaokullarda çalışan 755 öğretmenden elde ettikleri verilerle öğretmenlerin dönüşümcü liderlik, okul iklimi, işe angaje olma ve yenilikçi iş davranışı arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmada değişkenler arası seri aracılık ilişkisini test etmek için yapısal eşitlik modellemesi (YEM) ve sıradan en küçük kareler regresyonu (OLS) karışımı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, dönüşümcü liderliğin okul iklimi ve işe angaje olma aracılığı ile yenilikçi iş davranışı ile pozitif ilişkili olduğunu tespit edilmiştir.

Nalipay (2023), TALİS 2018 verilerinden Japonya, Güney Kore, Şangay, Singapur ve Taipei'de görev yapan 30.386 öğretmen örneklemlerine odaklanmıştır. Araştırmada Beş Asya toplumunda hangi öğretmen ve okul düzeyindeki okul iklimi göstergelerinin öğretmenlerin iş tatmini ve iyi olma halini yordadığını bulmak için çok düzeyli analizler yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen düzeyindeki okul iklimi göstergeleri, beş toplumda da Asyalı öğretmenlerin iş tatmini ve iyi olma halinin belirleyicisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Wang, Jiang, Jin, Jiang, Liu, Guan ve Bin (2024), Çin'de rastgele seçilen on sekiz liseden toplam 2592 yeni göreve başlamış STEM (Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik branşları) öğretmeni üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında, aday STEM öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin ve algıladıkları sosyal desteğin iş tatminlerini nasıl etkilediğini göstermek için bir model geliştirmişlerdir. Yapısal eşitlik modellemesi yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilen analiz sonucunda yeni

STEM öğretmeninin düşük düzeyde iş tatminine sahip olduğu ve aday STEM öğretmenlerinin kişilik özellikleri, iş tatminlerini doğrudan ve dolaylı olarak etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca STEM öğretmenlerinin iş tatminleri, işe angaje olmalarından doğrudan ve algılanan sosyal destekten dolaylı olarak etkilenmiştir.



2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, verilerin toplanmasına, veri toplama araçlarına ve elde edilen verilerin analizlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1 Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim varlığını ya da derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2012; Büyüköztürk, 2014). Bu araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerin birlikte değişim gösterip göstermedikleri, birlikte değişim varsa bu değişimin ne şekilde olduğunu ortaya koymak için korelasyon türü ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

Araştırmada Hayes (2016) tarafından ortaya konulan ve bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinde, üçüncü bir değişkenin doğrudan ya da dolaylı etkisi aracılığı ile gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamaya yarayan aracı değişken analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda yapılan bu çalışmada Bolu il merkezi ve ilçelerinde yer alan resmi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin okul iklimi, iş tatmini, öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olma algıları ortaya çıkarılıp okul iklimi ve iş tatmini ilişkisinde öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olmanın aracılık etkileri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.2 Evren- Örneklem

Bu araştırmada, ölçme aracı geliştirme sürecinde gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik analizleri ile araştırmanın temel amacı olan yapısal eşitlik modelinin (YEM) test edilmesi aşamasında farklı evren ve örneklemeler kullanılmıştır. Bu yaklaşım, ölçme aracının psikometrik özelliklerinin genellenebilirliğini artırmak, yöntem yanlılığını azaltmak ve elde edilen bulguların farklı örneklemeler üzerinde tutarlılığını test etmek amacıyla benimsenmiştir (DeVellis, 2016; Hair ve ark., 2019). Ayrıca, ölçme aracının geliştirildiği örneklem ile yapısal eşitlik modeli analizinde kullanılan örneklemin farklı olması, araştırmanın dış geçerliğini güçlendirerek sonuçların genellenebilirliğine katkı sağlamaktadır (Kline, 2015; Büyüköztürk, 2018).

2.2.1 Yapısal Eşitlik Modellemesinde Kullanılan Çalışma Evreni ve Örneklem

Bu araştırmada ortaya konulmaya çalışılan yapısal eşitlik modellemesi için gerekli örneklem büyüklüğünün 250'den az olmaması gerektiği ifade edilmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Bu araştırmanın ana uygulamasının çalışma evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Bolu ili merkez ilçesi ile Dörtdivan, Gerede, Göynük, Mengen, Mudurnu, Kırısçık, Seben ve Yeniçağa ilçelerinde yer alan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki resmi eğitim kurumlarında çalışan 3.774 öğretmen ve okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada örnekleme yöntemi olarak seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi izlenmiş, 1019 öğretmen ve okul yöneticisine ulaşılmıştır. Ancak aşırı uç değer oluşturan 4 kişiye ait verilerin veri setinden çıkarılmasından sonra analizler 1015 kişilik veri seti üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu işleme ilişkin ayrıntılı açıklama ilerleyen bölümlerde yer almaktadır. Maksimum çeşitlilik yöntemin seçilmesinin temel amacı evrende yer alan farklı eğitim kademesi, farklı yerleşim birimleri gibi durumların evreni temsil edecek biçimde görüşlerinin ortaya konularak, modelin mümkün olan en yüksek miktarda çeşitlilik üzerinde doğrulanmasını sağlamaktır.

Tablo 2. 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Değişkenler	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	615	60,6
	Erkek	400	39,4
Medeni Durum	Evli	798	78,6
	Bekar	217	21,4
Eğitim Durumu	Lisans	791	77,9
	Lisansüstü	224	22,1
Kıdem	0- 5 yıl	139	13,7
	5- 10 yıl	199	33,3
	11-20 yıl	395	38,9
	21 yıl ve üstü	282	27,8
Görev	Öğretmen	885	87,2
	Müdür Yardımcısı	78	7,7
	Müdür	52	5,1
Görev yapılan okul türü	Okul Öncesi	38	3,7
	İlkokul	251	24,7
	Ortaokul	360	35,5
	Lise	366	36,1

Tablo 2. 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Ebeveynlik Durumu	Çocuğu var	739	72,8
	Çocuğu yok	276	27,2
Kardeş sayısı	Tek çocuk	56	5,5
	2 kardeş	320	31,5
	3 kardeş	311	30,6
	4 kardeş	328	32,3
Ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu	En büyük çocuk	565	55,7
	En küçük çocuk	146	14,3
	Diğer çocuk	304	30
Çocukluğunun Geçtiğı Yerleşim Birimi	Köy	251	24,7
	Kasaba/İlçe	317	31,2
	İl	312	30,7
	Büyük Şehir	135	13,2
Okuldaki Öğrenci Sayısı	0-99	104	10,2
	100-249	229	22,5
	250-499	279	27,5
	500-1000	335	33
	1001 ve üstü	68	6,7
Görev Yapılan Yerin Memleketi olup olmadığı	Kendi Memleketi	434	42,8
	Eşinin Memleketi	168	16,6
	Diğer	413	40,7
İkamet Yeri	Okulla aynı yer	731	72,1
	Başka bir yer	283	27,9
Öğretmen Olma Nedeni	İsteyerek ve Öncelikli	702	69,2
	Sınav Puanı	262	25,8
	Aile, Yakın Zorlaması	51	5
Sendika-STK Üyelik Durumu	Sendika veya STK Üyesi Değil	236	23,3
	Sendika ve/veya STK Üyesi	779	76,7
Toplam		1015	100

Tablo 2.1’de görüldüğü üzere 1015 katılımcı öğretmenin cinsiyet değişkeni bakımından %60,6’sı kadın, %39,4’ü erkek; medeni durum bakımından %78,6’sı evli, %21,4’ü bekardır. Eğitim durumu bakımından katılımcıların %77,9’u lisans mezunu, %22,1’i lisansüstü eğitim mezunudur. Kıdem bakımından %13,7’si 0-5 yıl, %33,3’ü 5-10 yıl, %38,9’u 11-20 yıl ve %27,8’i 21 yıl ve üzeri tecrübeye sahiptir. Katılımcıların %87,2’si öğretmen, %7,7’si müdür yardımcısı, %5,1’i müdürdür. Görev yaptıkları okul türü bakımından %3,7’si okul öncesi, %24,7’si ilkokul, %35,5’i ortaokul ve %36,1’i lise kademesindedir. Ebeveynlik durumu

bakımından %72,8'i çocuk sahibi, %27,2'sinin çocuğu yoktur. Kardeş sayısı bakımından katılımcıların %5,5'i tek çocuk, %31,5'i 2 kardeş, %30,6'sı 3 kardeş, %32,3'ü ise 4 ve daha fazla kardeşe sahiptir. Ailedeki doğum sıraları incelendiğinde %55,7'si en büyük çocuk, %14,3'ü en küçük çocuk ve %30'u diğer çocuk kategorisindedir. Çocukluklarının geçtiği yerleşim birimi bakımından dağılım %24,7 köy, %31,2 kasaba/ilçe, %30,7 il ve %13,2 büyük şehirdir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı bakımından %10,2'si 0-99 öğrenci, %22,5'i 100-249 öğrenci, %27,5'i 250-499 öğrenci, %33'ü 500-1000 öğrenci ve %6,7'si 1001 ve üzeri öğrenci sayısına sahip okullarda çalışmaktadır. Görev yaptıkları yerin kendi memleketleri olup olmadığı sorulduğunda %42,8'i kendi memleketinde, %16,6'sı eşinin memleketinde, %40,7'si ise diğer bölgelerde çalıştığını belirtmiştir. Katılımcıların %72,1'i görev yaptığı okula yakın bir yerleşim biriminde ikamet ederken, %27,9'u ise başka bir yerleşim yerinden okula gitmektedir. Öğretmen olma nedeni bakımından %69,2'si isteyerek ve öncelikli olarak bu mesleği seçmiş, %25,8'i sınav puanı nedeniyle, %5'i ise aile veya yakınlarının yönlendirmesiyle öğretmen olmuştur. Son olarak, sendika ve sivil toplum kuruluşu (STK) üyelik durumu incelendiğinde katılımcıların %23,3'ü sendika veya STK üyesi olmadığını, %76,7'si ise sendika veya STK üyesi olduğunu belirtmiştir.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Okul İklimi, İş Tatmini, Öğretmen Duyarlılığı ve İşe Angaje Olma Ölçekleri kullanılmıştır.

2.3.1 Kişisel Bilgiler Formu

Katılımcılara ait kişisel (cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, kıdem, görev, görev yaptığınız okul türü, ebeveynlik durumu, kardeş sayısı, ailenizin kaçınıcı çocuğusunuz, çocukluğunuzun geçtiği yerleşim birimi, okuldaki öğrenci sayısı, görev yapılan yerin memleketi olma durumu, ikamet yeri, öğretmen olma nedeni, sendika-STK üyelik durumu) bilgilerin bulunduğu formdur.

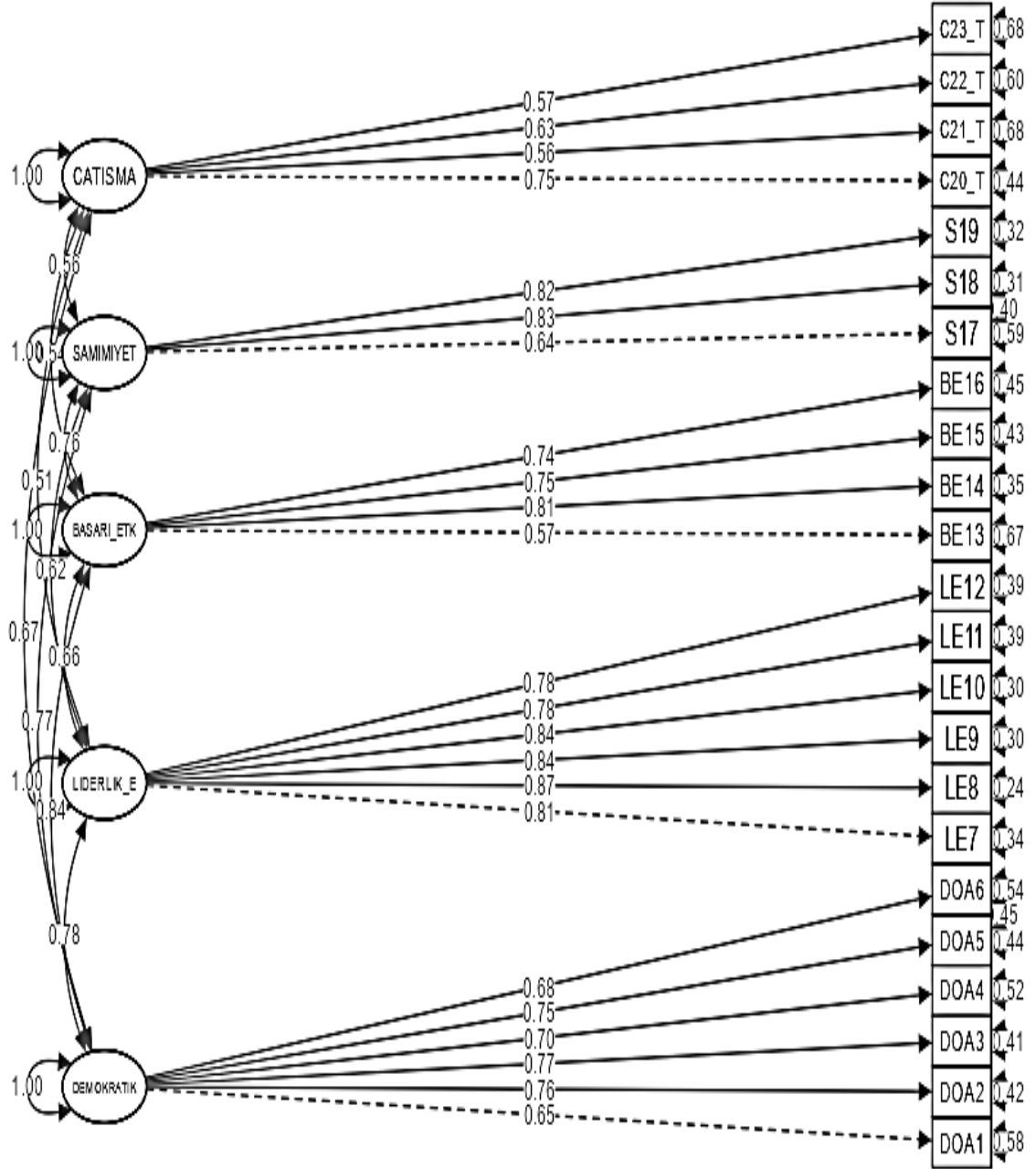
2.3.2 Okul İklimi Algısı Ölçeği

Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilen ölçek, demokratiklik ve okula adanma (6 madde), liderlik ve etkileşim (6 madde), başarı etkenleri (4 madde), samimiyet (3 madde) ve çatışma (4 madde) olmak üzere 5 boyut ve toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Çatışma boyutunu oluşturan 20, 21, 22 ve 23 numaralı

maddeler olumsuz ifadeler içeren ters maddeler olup, ters kodlanarak analize dahil edilmiştir. Ölçek 5’li Likert tipinden bir ölçek olup, (5) Her zaman, (4) Çoğunlukla, (3) Bazen, (2) Nadiren ile (1) Hiçbir zaman arasında değişen aralıklara sahiptir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı demokratiklik ve okula adanma boyutu için .908, liderlik ve etkileşim boyutu için .897, başarı etkenleri boyutu için .753, samimiyet boyutu için .852 ve çatışma boyutu için .730 olarak belirtilmiştir.

Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilen ölçeğin açıkladığı toplam varyans %67,823 bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin demokratiklik ve okula adanma boyutunda “.565” ile “.774”, liderlik ve etkileşim boyutunda “.645” ile “.784”, başarı etkenleri boyutunda “.519” ile “.694”, samimiyet boyutunda “.632” ile “.845” ve çatışma boyutunda “.567” ile “.773” aralığında olduğu raporlanmıştır.

Öğretmenler üzerinde geliştirilen ölçek daha önceleri birçok kez farklı çalışmalarda öğretmen ve okul yöneticilerinin yer aldığı örneklemlemlerle kullanılmış (Bozkurt, 2023; Dönük ve Bindak, 2022; Keçeli, 2022; Şahin ve Atbaşı, 2020; Tepe ve Yılmaz, 2020) ve yapı geçerliliği kanıtlanmıştır. Bu nedenle veri seti üzerinden yeniden AFA analizi yapılmamış, kullanılan ölçeğin beş faktörlü yapısının bu araştırma kapsamında toplanan veri seti için doğruluğunun tespit edilmesi için JAMOVİ 2.3.28 programında doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamında, 1015 öğretmenin yer aldığı örneklem üzerinde Okul İklimi Ölçeğine yönelik yapılan DFA sonuçları aşağıda verilmiştir. DFA analizine ait standardize edilmiş beta kat sayılarının yer aldığı Path diyagramı Şekil 2.1’de verilmiştir.



Şekil 2.1. Okul İklimi Ölçeğinin DFA Sonucuna Ait Path Diyagramı

Şekil 2.1 incelendiğinde, Okul İklimi Ölçeğinin DFA sonuçlarına göre, maddelerin faktör yükleri demokratiklik ve okula adanma boyutunda .65 ile .77, liderlik ve etkileşim boyutunda .78 ile .87, başarı etkenleri boyutunda .57 ile .81, samimiyet boyutunda .64 ile .83 ve çatışma boyutunda .56 ile .75 aralığında olduğu görülmektedir. DFA modelinde DOA5-DOA6 ve S17-S18 maddeleri arasında modifikasyon yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Okul İklimi Ölçeğinin DFA madde analizlerine ait bilgiler Tablo 2.2’de sunulmuştur.

Tablo 2. 2. Okul İklimi Ölçeği DFA Madde Analizi Sonuçları

Faktör	Madde	Faktör yükü	SE	Z	p	Standart faktör yükü
Demokratiklik ve okula adanma	DOA1	0.486	0.0218	22.3	< .001	0.650
	DOA2	0.571	0.0210	27.2	< .001	0.759
	DOA3	0.559	0.0201	27.8	< .001	0.766
	DOA4	0.473	0.0195	24.3	< .001	0.695
	DOA5	0.608	0.0226	27.0	< .001	0.751
	DOA6	0.573	0.0247	23.2	< .001	0.676
Liderlik ve etkileşim	LE7	0.692	0.0224	30.9	< .001	0.812
	LE8	0.830	0.0241	34.4	< .001	0.870
	LE9	0.727	0.0224	32.5	< .001	0.839
	LE10	0.738	0.0229	32.3	< .001	0.836
	LE11	0.642	0.0219	29.3	< .001	0.784
	LE12	0.691	0.0238	29.0	< .001	0.779
Başarı etkenleri	BE13	0.578	0.0309	18.7	< .001	0.572
	BE14	0.616	0.0210	29.3	< .001	0.807
	BE15	0.540	0.0202	26.7	< .001	0.754
	BE16	0.493	0.0189	26.1	< .001	0.740
Samimiyet	S17	0.529	0.0263	20.2	< .001	0.637
	S18	0.673	0.0229	29.4	< .001	0.828
	S19	0.651	0.0223	29.2	< .001	0.823
Çatışma	Ç20_T	0.635	0.0265	24.0	< .001	0.749
	Ç21_T	0.481	0.0280	17.2	< .001	0.564
	Ç22_T	0.583	0.0298	19.6	< .001	0.630
	Ç23_T	0.587	0.0337	17.4	< .001	0.570

Tablo 2.2 incelendiğinde DFA sonucunda maddeler için hesaplanan z (tahmin edilen hata/ standart hata) oranlarının 3.29 dan büyük ve $p < 0.001$ olduğu yani katsayının %99.9 güven seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (Kline, 2011).

Tablo 2.3'te DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin nasıl yorumlanması gerektiğine ilişkin aralıklar verilmiştir.

Tablo 2. 3. DFA Uyum İyiliği Sınırlılıkları

Uyum Kriterleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/df	≤ 3	≤ 5
RMSEA	$0 < RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$
SRMR	$0 < SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$
IFI	$0.95 \leq IFI \leq 1$	$0.90 \leq IFI \leq 0.95$
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$
TLI	$0.95 \leq TLI \leq 1$	$0.90 \leq TLI \leq 0.95$

Okul İklimi Ölçeğinin DFA sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri Tablo 2.4'te verilmiştir.

Tablo 2. 4. Okul İklimi Ölçeği Uyum Kriterleri Bulguları

X ² /df	p	RMSEA	SRMR	CFI	IFI	NFI	TLI	RFI
4,619	< .001	0,06	0,042	0,942	0,942	0,927	0,932	0,915
Mükemmel uyum	Anlamlı	Kabul edilebilir uyum	Mükemmel uyum	Kabul edilebilir uyum	M Kabul edilebilir uyum	Kabul edilebilir uyum	Kabul edilebilir uyum	Kabul edilebilir uyum

Tablo 2.4'te incelendiğinde Okul İklimi Ölçeğinin DFA analizi sonucu uyum değerleri görülmektedir. Buna göre X²/df oranının 4,419 ve SRMR değerinin mükemmel uyum düzeyinde, diğer uyum değerlerinin ise kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; Schermelleh-Engel, Moosbrugger, ve Müller 2003; Karadavut, 2024). Bu bulgulara göre Okul İklimi Ölçeğinin faktör yapısının bu çalışma kapsamında elde edilen veri seti için doğrulandığı belirlenmiştir.

Okul iklimi ölçeğinin araştırmada kullanılan veri seti için güvenirlik analizi sonuçları Tablo 2.5'te sunulmuştur.

Tablo 2. 5. Okul İklimi Ölçeğine Ait Güvenirlik Analizi

Ölçek	Cronbach's Alpha	McDonald's ω
Demokratiklik ve okula adanma	0.865	0.843
Liderlik ve etkileşim	0.925	0.926
Başarı etkenleri	0.784	0.791
Samimiyet	0.836	0.765
Çatışma	0.715	0.719
Okul İklimi Ölçeği (tümü)	0.938	0.941

Tablo 2.5'te görüldüğü üzere Okul İklimi Ölçeğinin bütünü ve alt boyutları için iç tutarlılık düzeyinin belirlenmesine yönelik Cronbach's Alpha ve McDonald's ω güvenirlik analizleri yapılmıştır. Kalaycı (2010), bir ölçeğin Cronbach Alpha katsayısının 0.80 ve üzeri bir değer olmasının o ölçeği yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu gösterdiğini belirtmektedir. Buna göre ölçeğin demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim ve samimiyet alt boyutu ile ölçeğin bütünü yüksek düzey güvenirliğe sahipken, başarı etkenleri ve çatışma boyutların kabul edilebilir düzeyde güvenirliğe sahip olduğu görülmektedir.

2.3.3 İş Tatmini Ölçeği

Brayfield ve Rothe (1951) tarafından geliştirilen, Judge ve arkadaşları (1998) tarafından kısaltılan İş Tatmini Ölçeğinin yeniden yorumlanmış halinin Türkçe uyarlaması, Başol ve Çömlekçi (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. İş Tatmini Ölçeği tek boyut ve 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,929 olarak belirtilmiştir. Ölçek maddeleri 5’li Likert tipinde olup, (5) Kesinlikle Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Ne katılıyorum ne katılmıyorum, (2) Katılmıyorum (1) Kesinlikle katılmıyorum şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçek LinkedIn uygulamasında yer alan bir grupta bulunan kamu ve özel sektör çalışanlarının yer aldığı 248 katılımcılı örnekleme geliştirilmiştir. Bu araştırmada ise örneklemin öğretmenlerden oluşması nedeniyle ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yeniden hesaplanmıştır.

2.3.3.1 Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

İlgili literatür incelendiğinde, AFA için yeter sayının, madde sayısının 5 katı ile 10 katı arasında olması gerekliliğiyle birlikte (Büyüköztürk, 2014), bazı kaynaklarda ise madde sayısının 15 katı civarında (Gorsuch, 2014) olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu kapsamda 5 maddenin yer aldığı ölçek için gerekli veri seti 317 katılımcıdan (her madde için 63,4 katılımcı) 25 Ekim 2023 - 14 Aralık 2023 tarihleri arasında, gönüllülük esasına dayalı olarak Kocaeli ili merkez ilçesinde görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinden Google form aracılığıyla toplanmıştır. Örnekleme ilişkin demografik bilgiler Tablo 2.6’da sunulmuştur.

Tablo 2. 6. AFA Örnekleminin demografik bilgileri

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	168	53
	Erkek	149	47
Medeni durum	Evli	234	73,8
	Bekar	83	26,2
Okul türü	Okul Öncesi	23	7,3
	İlkokul	107	33,7
	Ortaokul	112	35,3
	Lise	75	23,7
Görev	Öğretmen	196	61,8
	Müdür Yardımcısı	54	17
	Müdür	67	21,2
Eğitim Durumu	Lisans	243	77,4
	Lisansüstü	74	22,6
Toplam		317	100

İş Tatmini Ölçeğinin faktör yapısının 317 öğretmen ve okul yöneticisinin yer aldığı ana örnekleme geçerliliğinin test edilmesi amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA uygulanabilmesi için veri setinin örneklem büyüklüğüne uygunluğunu gösteren KMO ve Barlett Küresellik testleri yapılmıştır (Tabachnick ve ark., 2013). İş Tatmini Ölçeğinin KMO ve Barlett Küresellik testleri sonuçları Tablo 2.7’de sunulmuştur.

Tablo 2. 7. İş Tatmini Ölçeğinin KMO ve Barlett Küresellik Testleri Sonuçları

KMO		0.886
Bartlett	Ki-kareDeğeri (χ^2)	1014
	SerbestlikDerecesi (df)	10
	Anlamlılık Değeri (p)	< .001

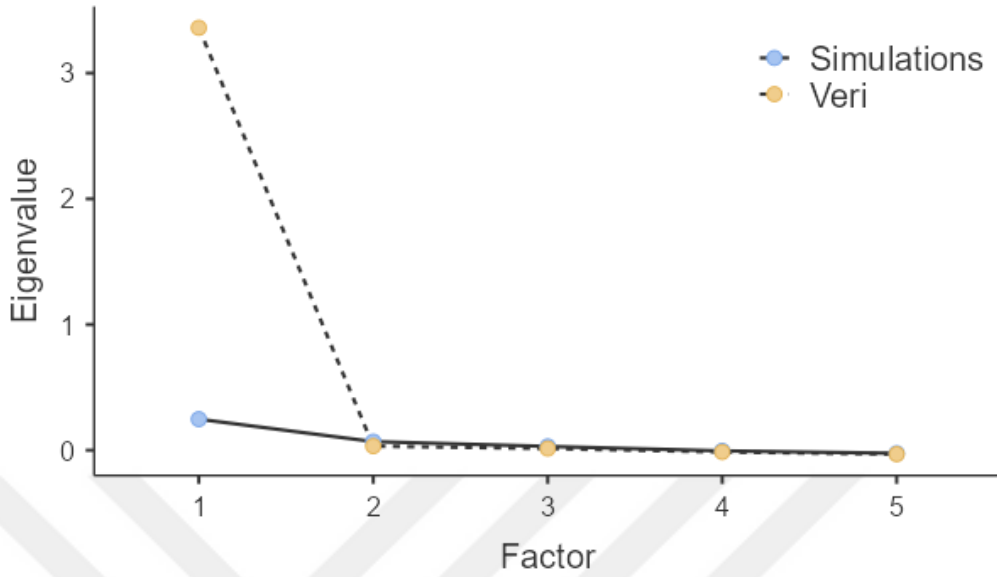
Tablo 2.7’de yer alan, İş Tatmini Ölçeğinin KMO ve Barlett Küresellik Testleri sonuçları incelendiğinde KMO değerinin 0,60’tan büyük olduğu ve Barlett küresellik testi istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde anlamlı bulunduğundan ($p < 0.01$), örneklem yeterliliğinin iyi olduğu ve değişkenler arasındaki korelasyonların faktör yapısı oluşturmak için gerekli güçlüğü sahip olduğu anlaşılmaktadır (Tabachnick ve ark., 2013). İş Tatmini Ölçeğinin öz değer ve açıkladığı varyans yüzdeleri Tablo 2.8’de verilmiştir.

Tablo 2. 8. İş Tatmini Ölçeğinin Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Düzeyleri

Faktör	Öz Değerler	Varyansın yüzdesi	Toplam %
1	3.38	67.6	67.6

Faktör yapısının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen Temel Bileşenler Analizinde (TBA) herhangi bir döndürme işlemi yapılmadan öz değeri 1’in üzerinde olan tek bir faktöre ulaşılmıştır. Büyüköztürk’e (2014) göre AFA sonucunda faktörleşme belirtilmesi için faktörün öz değerinin 1’den büyük olması gerekmektedir. Ayrıca tek faktörlü yapı için bu yapının açıkladığı varyansın %30 değerinin üzerinde olması beklenmektedir. AFA’da faktör sayısının belirlenmesinde önemli bir gösterge olan bu durumun yanı sıra tek faktörün açıkladığı varyansın %50’den daha büyük bir değere sahip olması (%67.2) nedenleriyle ölçeğin tek boyutlu bir yapıda olmasına ve döndürme işlemi yapılmamış faktör değerlerinin kullanılmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Faktör yapısına karar vermede, öz değer ve açıklanan varyans yüzdesinin yanı sıra yamaç birikinti grafiği de kullanılmıştır. Yamaç- birikinti grafiğinde eğimin

azalması faktör yapısının belirlenmesinde önemli bir göstergedir (Tabachnick ve ark., 2013). İş Tatmini Ölçeğine ait yamaç- birikinti grafiği Şekil 2.1’de verilmiştir.



Şekil 2. 1. İş Tatmini Ölçeğine Ait Yamaç- Birikinti Grafiği

Şekil 2.1 incelendiğinde, İş Tatmini Ölçeğinin öğretmen örnekleminde tek faktörlü bir yapı gösterdiği görülmektedir. Ayrıca ölçeğinin tek boyutlu yapısının geçerliğine ilişkin madde faktör yüklerinin yer aldığı AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) ile Cronbach α ve McDonald's ω güvenirlik analiz sonuçları Tablo 2.9'da verilmiştir.

Tablo 2. 9. İş Tatmini Ölçeğinin Madde Faktör Yükleri ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

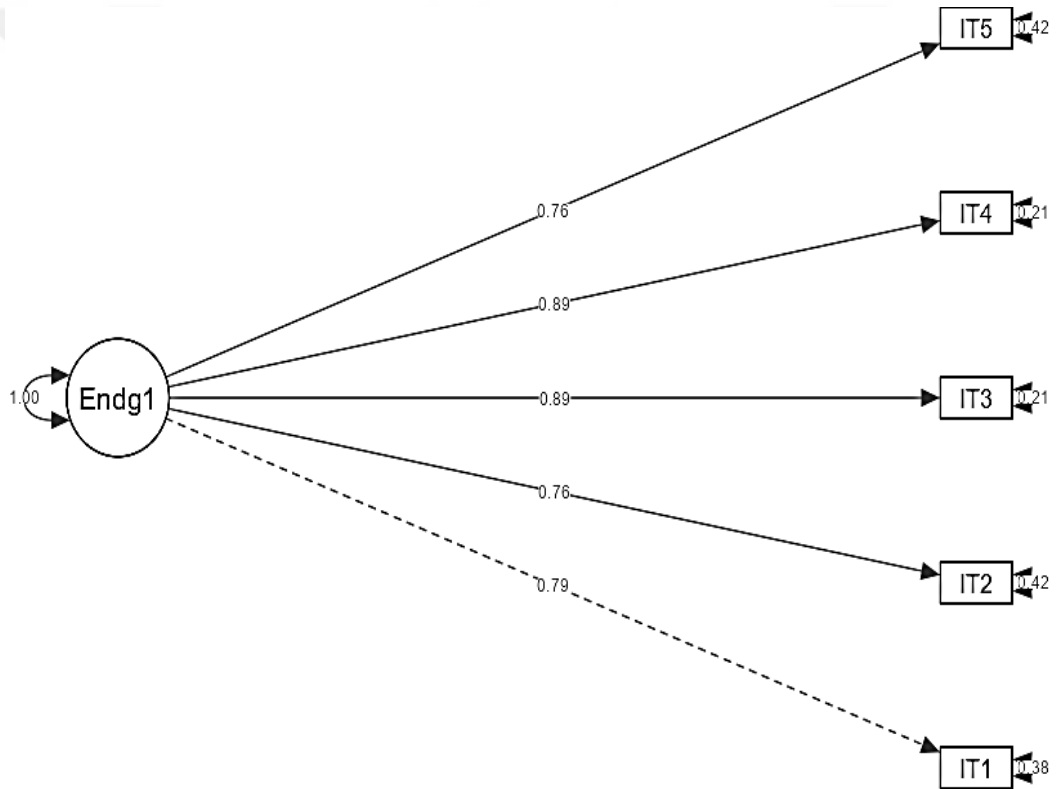
Madde	Faktör 1	Cronbach α	McDonald's ω
IT1	0.812	0.890	0.894
IT2	0.752	0.903	0.904
IT3	0.877	0.879	0.882
IT4	0.885	0.877	0.880
IT5	0.775	0.896	0.901
Toplam Güvenirlik		0.909	0.912

Tablo 2.9 incelendiğinde İş Tatmini Ölçeğinin 5 maddelik tek faktörlü yapısında madde faktör yüklerinin 0.752 ile 0.885 aralığında olduğu görülmektedir. Bunun yanında yapılan Cronbach α ve McDonald's ω güvenirlik analizlerinde

maddelerin 0.877 ile 0.904 aralığında değerler aldığı anlaşılmaktadır. Gerçekleştirilen AFA sonucunda öz değer, açıklanan varyans yüzdesi, yamaç-birikinti grafiği, madde faktör yükleri ve güvenirlik sonuçlarının değerlendirilmesiyle İş Tatmini Ölçeğinin 317 öğretmenin yer aldığı örnekleme 5 maddelik tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu anlaşılmıştır.

2.3.3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

İş Tatmini Ölçeğinin faktör yapısının doğrulanma durumunun belirlenmesi amacıyla 1015 öğretmen ve okul yöneticisinin yer aldığı örneklem üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin DFA analizine ait standardize edilmiş beta kat sayılarının yer aldığı Path diyagramı Şekil 2.5'te verilmiştir.



Şekil 2. 2. İş Tatmini Ölçeğinin DFA Sonucuna Ait Path Diyagramı

Şekil 2.2'de İş Tatmini Ölçeğinin tek faktörlü yapısının DFA sonuçlarına ait Path diyagramı görülmektedir. Buna göre maddelerin faktör yükleri 0.76 ile 0.89 arasında değer almaktadır. İş Tatmini Ölçeğinin DFA madde analizlerine ait bilgiler Tablo 2.10'da sunulmuştur.

Tablo 2. 10. İş Tatmini Ölçeği DFA madde analizi sonuçları

Faktör	Madde	Faktör yükü	SE	Z	p	Standart Faktör Yükü
İş Tatmini	1	0.589	0.0200	29.4	< .001	0.789
	2	0.688	0.0247	27.8	< .001	0.760
	3	0.703	0.0198	35.5	< .001	0.891
	4	0.718	0.0203	35.4	< .001	0.888
	5	0.589	0.0212	27.8	< .001	0.759

Tablo 2.10 incelendiğinde DFA sonucunda maddelerin standardize edilmiş faktör yüklerinin .500 ile .906 aralığında olduğu görülmektedir. Bunun yanında maddeler için hesaplanan z (tahmin edilen hata/ standart hata) oranlarının 3.29 dan büyük ve $p < 0.001$ olduğu yani katsayının %99.9 güven seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (Kline, 2011). DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri Tablo 2.11’de sunulmuştur.

Tablo 2. 11. İş Tatmini Ölçeği Uyum Kriterleri Bulguları

X ² /df	p	RMSEA	SRMR	CFI	IFI	NFI	TLI	RFI
2.1	< .001	0.033	0,008	0,998	0,998	0,997	0,997	0,994
Kabul edilebilir uyum	Anlamlı	Kabul edilebilir uyum	Mükemmel uyum	Mükemmel uyum	Mükemmel uyum	Mükemmel uyum	Mükemmel uyum	Mükemmel uyum

Tablo 2.11 incelendiğinde İş Tatmini Ölçeğinin DFA analizi sonucu uyum değerleri görülmektedir. Buna göre X²/df oranının 2.1 mükemmel uyum değerinde olduğu ve diğer uyum değerleri olan RMSEA, SRMR,CFI, IFI,NFI, TLI ve RFI uyum değerlerinin de mükemmel uyum değerleri sınırları içerisinde olduğu görülmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; Schermelleh-Engel ve ark., 2003; Karadavut, 2024). Bu bulgulara göre İş Tatmini Ölçeğinin faktör yapısının bu çalışma kapsamında elde edilen veri seti için doğrulandığı belirlenmiştir.

İş Tatmini ölçeğinin araştırmada kullanılan veri seti için güvenirlik analizi sonuçları Tablo 2.12’de sunulmuştur.

Tablo 2. 12. İş Tatmini Ait Güvenirlik Analizi ve AVE Değeri

Ölçek	Cronbach's Alpha	McDonald's ω	AVE
İş Tatmini	0.908	0.909	0.669

Tablo 2.12’de görüldüğü üzere İş Tatmini Ölçeğinin tek boyutlu yapısı için güvenilirlik düzeyinin belirlenmesine yönelik Cronbach's Alpha ve McDonald's ω analizleri yapılmıştır. Kalaycı (2010), bir ölçeğin Cronbach Alpha katsayısının 0.80 ve üzeri bir değer olmasının o ölçeği yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu gösterdiğini belirtmektedir. Buna göre ölçeğin yüksek düzey güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir. Tabloda görülen AVE (Average Variance Extracted) değerinin 0.5’in üzerinde olmasının (0.669) gizil değişkenin kendi maddeleriyle güçlü bir yapısal geçerliğe sahip olduğunu, ayrıca gizil değişkenin güvenilir bir şekilde ölçüldüğünü, yani ölçek için yakınsama geçerliliğinin sağlandığı anlamına gelmektedir (Fornell ve Larcker, 1981).

2.3.4 Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin, kendi duyarlılık düzeylerine ilişkin algı düzeylerini ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından “Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği” (ÖDÖ) geliştirilmiştir.

2.3.4.1 Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği Geliştirme Çalışmaları

Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğinin geliştirilmesi amacıyla ilk önce konuya ilişkin alanyazın ayrıntılı bir biçimde taranmıştır. Tarama faaliyeti sonucunda çeşitli duyarlılık ölçeklerinin bulunduğu, ancak mevcut duyarlılık ölçeklerin hiçbirini çalışmada ele alınan kapsamda olmadığı anlaşılmıştır. Buradan yola çıkılarak öğretmenlerin duyarlılık algı düzeylerini ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirme ihtiyacı olduğu tespit edilmiştir.

Geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının sağlıklı bir şekilde geliştirilmesine ilişkin alanyazın tarandığında farklı süreç ve adımların önerildiği görülmektedir (Tezbaşaran, 2008; Wymer ve Alves, 2012; Karakoç ve Dönmez, 2014; Erkuş, 2014; Güngör, 2016; DeVellis, 2017; Morgado ve ark., 2017). Ölçek geliştirme sürecine ilişkin önerilen süreç adımları incelendiğinde bazı farklılıklar olmakla birlikte birçok ana noktanın benzer şekilde ele alındığı görülmektedir. Öğretmen duyarlılığı ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde yukarıda ifade edilenlerden DeVellis’in (2017) yaklaşımı takip edilmiştir.

DeVellis’e (2017) göre ölçek geliştirme süreci şu adımlardan oluşmaktadır:

1. Ölçülecek Kavramın Yapısının Özelliklerinin Belirlenmesi

2. Madde Havuzunun Oluşturulması
3. Ölçme Formatının Belirlenmesi
4. Madde Havuzunun Uzman Görüşüne Sunulması
5. Deneme Ölçme Aracının Hazırlanması
6. Açıklayıcı Faktör Analizi
7. Doğrulamalı Faktör Analizi
8. Ölçeğe Son Halinin Verilmesi
9. Raporlama ve Standardizasyon Çalışması

2.3.4.1.1 Öğretmen Duyarlılığı Kavramının Yapısının Özelliklerinin Belirlenmesi

Öncelikle eğitim yönetimi ve denetimi başta olmak üzere eğitim bilimleri ve sosyal bilimlerin ilişkili alanlarına (psikoloji, sosyoloji, işletme, pazarla, örgütsel davranış, insan kaynakları yönetimi, kamu yönetimi vb.) ait Türkçe ve İngilizce alanyazın ayrıntılı bir biçimde taranmıştır. Tarama faaliyeti sonucunda çeşitli duyarlılık ölçeklerinin bulunduğu ancak mevcut duyarlılık ölçeklerin hiçbirinin okul örgütlerine uygunluk ve öğretmen duyarlılığını ortaya koyma bakımından çalışmada ele alınan kapsamda olmadığı anlaşılmıştır. Alanyazın taramasında, diğer duyarlılık kavramları ayrıntılı bir şekilde analiz edilerek bu çalışmada ortaya konulmak istenilen “Öğretmen Duyarlılığı” kavramının temeli, özellikleri, sınırları ve “Öğretmen Duyarlılığına” etki eden faktörler tespit edilmeye çalışılmıştır.

Ardından “Duyarlılık” ve “Öğretmen Duyarlılığı” kavramlarının okul örgütleri bağlamında öğretmenlerde oluşturduğu çağrışım ve anlamları ortaya çıkarılması amacıyla 10 Mart 2023 ile 20 Mart 2023 tarihleri arasında odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerinde araştırmacı tarafından hazırlanan dört sorudan oluşan yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerde veri kaybının önüne geçilmesi amacıyla ses kaydı yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri 20 ile 30 dakika arasında bir süre sürmüştür. Görüşmelerde, toplam 33 öğretmen ve okul yöneticisinden veri toplanmıştır. Bolu ili Yeniçağa ilçesinde yer alan iki ilkokul, iki ortaokul ve bir lise olmak üzere 3 farklı kademedeki, 5 farklı okulda, 5 odak grupla yapılan görüşmelerdeki katılımcılara ait bilgiler Tablo 2.13’te sunulmuştur.

Tablo 2. 13. Odak Grup Katılımcılarına Ait Bilgiler

Grup	Odak Grubun Özellikleri			
	Kademe	Sayı	Cinsiyet Dağılımı	Kıdem Aralığı
1. Odak Grup	İlkokul	7	2 Erkek- 5 Kadın	7-17 yıl
2. Odak Grup	İlkokul	5	5 Kadın	5-15 yıl
3. Odak Grup	Ortaokul	6	3 Erkek- 3 Kadın	12-24 Yıl
4. Odak Grup	Ortaokul	6	6 Kadın	4-12 yıl
5. Odak Grup	Lise	9	3 Erkek- 6 Kadın	6-23 yıl

Odak grup görüşmesinde farklı eğitim öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlere yönelik uygulanan yarı yapılandırılmış formda yer alan sorular şu şekildedir:

1. "Duyarlılık" kavramı size neyi çağrıştırıyor?
 - a. Hangi kelime ya da kavramlarla ilişkili gibi geliyor ?
2. "Öğretmen duyarlılığı" denildiğinde aklınıza neler geliyor ?
3. Sizce "duyarlı bir öğretmen" kimlere karşı duyarlı" olmalı ?
 - a. Sizce "duyarlı bir öğretmen" öğrencilere karşı nasıl "duyarlı" olur ? Nelere dikkat eder ?
 - b. Sizce "duyarlı bir öğretmen" hangi olgu, olay ya da durumlara "duyarlı" olmalıdır ?
4. Sizce bir öğretmenin duyarlılığı, sahip olduğu hangi özelliklere göre değişkenlik gösterebilir?

Odak grup görüşme verilerinin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan “Öğretmen Duyarlılığı” kavramıyla ilişkili anahtar kelimeler Tablo 2.14’te verilmiştir.

Tablo 2. 14. Öğretmen Duyarlılığına İlişkin Anahtar Kelimeler

Hassasiyet	Göz Önümde Bulundurma	Adalet	Kültürel farklar	İlkeler
Empati	Mesleki farkındalık	Anlayış	Engellilik durumu	Hoşgörü
İlgi	Farklılıklara Saygı	Ahlak	Ekonomik koşullar	Fedakârlık
Merhamet	Mesleki gelişim	Objektiflik	Toplumsal değerler	Düşünmek
Dikkat	Problem çözmeye yönelim	İnce fikir	Hak ve özgürlükler	Rehberlik
Vicdan	Mesleki hassasiyet	Rikkat	Kurallara uyma	Mültecilik
Doğaya duyarlılık	Çevresel farkındalık	Önemseme	Velilerle iletişim	Kapsayıcılık
Bireysel gelişim	Sessiz kalmama	Olgunluk	Mevzuata uyma	Sorumluluk
Profesyonellik	Toplumsal sorumluluk	Okul Kültürü	Görev bilinci	Karakter
Çocuk sevgisi	Gözlem yapabilme	Katılımcılık	İhtiyaç gözetmek	Tecrübe
Çevre bilinci	Değer vermek	Biriciklik	Hazır bulunuşluk	Farkındalık
Yetişme tarzı	Gelişimsel farklılıklar	Dinlemek	Farklara dikkat	Etik
Akran ilişkileri	Sağlıklı iletişim	Eşitlik	Aile özellikleri	İncelik

Alanyazın taraması sonucu sosyal bilimler bağlamında ele alınan diğer duyarlılık kavramlarına ilişkin elde edilen bilgiler ve gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri neticesinde ulaşılan “Öğretmen Duyarlılığı” ile ilişkili görülen anahtar kelimelerle; ölçülmek istenilen kavramın özellikleri, sınırları ve kavrama etki etmesi olası görülen etkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda geliştirilen ölçekle ölçülmek istenilen yapıya uygun boyutlar belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde geliştirilmesi planlanan öğretmen duyarlılığı ölçeğine; “*çocuk sevgisi, gelişimsel farklılıklar, ihtiyaç gözetmek, hazır bulunuşluk, farklılıklara saygı, anlayış, hassasiyet, empati, ilgi, merhamet, kültürel farklar, kapsayıcılık*” bulgularından yola çıkarak ilk boyuta öğrenciye yönelik duyarlılık; “*bireysel gelişim, mesleki gelişim, mesleki farkındalık, mesleki hassasiyet, mevzuata uyma, görev bilinci, ilkeler, sağlıklı iletişim, etik, kurallara uyma*” gibi bulgular nedeniyle ikinci boyutuna mesleki gerekliliklere duyarlılık; “*çevresel farkındalık, velilerle iletişim, aile özellikleri, okul kültürü, sorumluluk*” bulgularına istinaden üçüncü boyuta kurumsal duyarlılık; dördüncü boyutuna ise “*çevre bilinci, toplumsal sorumluluk, toplumsal değerler, doğaya duyarlılık*” bulguları nedeniyle çevresel duyarlılık isimlerinin verilmesi kararlaştırılmıştır. Böylelikle, olası dört boyutlu bir taslak belirlenmiş ve ardından buna uygun olarak madde yazımına geçilmiştir.

2.3.4.1.2 Madde Havuzunun Oluşturulması

Öğretmen duyarlılığı ölçeğinde madde havuzunun oluşturulması sürecinde, seçenek sayısının çok olmasına yönelik esas ölçekte yer alması planlanan madde sayısının üç veya dört katı kadar maddenin yer aldığı bir madde havuzuyla başlanması önerilmektedir (Slavec ve Drnovsek, 2012). Bu kapsamda, öğretmen duyarlılığını ortaya koymak için geliştirilmeye çalışılan öğretmen duyarlılığı ölçeğinin olası dört boyutunu kapsayacak şekilde 112 madde yazılmıştır. Sonraki aşamada aynı anlama geldiği veya olası ölçek boyutuyla ilişkili olmadığı düşünülen 15 madde elenerek madde sayısı 97’ye düşürülmüştür. Tez danışmanı Prof. Dr. Türkan ARGON ile yapılan değerlendirmeler sonucu madde havuzunda yer alan 34 maddenin daha öğretmen duyarlılığını ölçmeye hizmet etmeyeceği ya da diğer aday maddelerle aynı özelliği ölçüp örtüştüğü düşünülerek madde havuzundan çıkarılmış, böylelikle madde sayısı 63’e indirilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinin madde havuzunun oluşturulması aşamasında, ölçeğin geliştiricilerin amaçladıkları biçimde çalışıp çalışmadığına yönelik bilişsel görüşme (Cognitive Interviewing) yapılması önerilmektedir (Willis,2014; Wolcott ve Lobczowski, 2021). Bilişsel görüşme, katılımcıların ölçekte yer alan maddelere verdiği cevapların niteliğini değerlendirme amacı da taşımaktadır (Beatty ve Willis, 2007). Bu kapsamda katılımcılara ölçek maddeleri uygulanması süreci görüşme formatında gerçekleşerek, katılımcılar soruları sesli olarak okuyup cevaplar (Kılıç ve İnce, 2016). Böylelikle katılımcıların bilişsel süreçlerinin ortaya koyularak, maddelerin öngörüldüğü şekilde anlaşılma ve ölçülmek istenen değişkeni ölçmeye hizmet etme durumu daha iyi bir şekilde anlaşılmış olur (Desimone ve Floch, 2004; Miller, 2014; Willis,2014). Peterson ve arkadaşlarına (2017) göre bilişsel görüşme için yeterli katılımcı aralığı 5 ile 15 kişidir.

Bu bağlamda 63 maddenin yer aldığı taslak ölçek 4'ü ilköğretim, 5'i ortaokul ve 3'ü lise kademesinde görev yapan 12 öğretmene, 10 Haziran 2023 ile 22 Haziran 2023 tarihleri arasında bilişsel görüşme formatında uygulanmıştır. Bilişsel görüşme süreci araştırmacı tarafından kayıt altına alınmış, katılımcıların soruları anlamlandırma biçimleri not edilmiştir. Gerçekleştirilen bilişsel görüşme sonuçları analiz edilmiş ve *“Öğrencilerimin kültürel farklılıklarına duyarlı bir şekilde sınıf kurallarını belirlerim.”* ile *“Farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencileri kapsayıcı uygulamaları benimserim.”* gibi ölçekte yer alan diğer maddelerle aynı özelliği ölçtüğü düşünülen madde taslak ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca 4 maddede de anlaşılabilirlik sorunu olduğu tespit edilmiştir. Bu süreçte iki Türkçe öğretmeni yardımıyla aday ölçek kontrol edilmiş ve gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır.

2.3.4.1.3 Ölçme Formatının Belirlenmesi

Madde havuzunun oluşturulmasının ardından ölçekte kullanılacak ölçme formatı belirlenmiştir. Bu doğrultuda 5'li Likert tipi derecelendirme benimsenmiş ve öğretmen duyarlılığı ölçeği için “Asla (1)”, “Nadiren (2)”, “Ara sıra (3)”, “Sıklıkla (4)” ve “Her zaman (5)” seçenekleri oluşturulmuştur. Ardından madde havuzu oluşturmak üzere madde yazımına geçilmiştir.

2.3.4.1.4 Madde Havuzunun Uzman Görüşüne Sunulması

Ölçek geliştirme sürecinin sonraki adımında ise madde havuzunun yeterli sayıda uzmanın görüşlerine sunularak kapsam geçerliliğinin sağlanmasıdır (Karakoç ve Dönmez, 2014). Madde havuzunun uzman görüşüne sunulmasıyla

maddelerin ölçülmek istenilen değişkeni ölçmeye uygun olup olmadığının ortaya konulması amaçlanmaktadır. Uzman görüşlerine göre madde havuzundan madde çıkarma ve madde düzenleme işlemleri yapılarak pilot uygulamada kullanılacak ölçek elde edilecektir.

Uzman görüşlerinden yola çıkılarak ölçeğin kapsam geçerliliğinin belirlenmesi yöntemi Lawshe (1975) tarafından geliştirilmiştir ve yöntem Lawshe tekniği olarak anılmaktadır (Filizci ve Öztaş, 2022). Lawshe (1975) tekniğine göre taslak ölçek maddeleri üçlü değerlendirme skalası ve uzmanların varsa görüşlerini sunabilecekleri bir bölümünde yer aldığı form aracılığı ile 5 ila 40 uzmanın görüşüne sunulmaktadır. Uzmanlar her madde için “madde uygun”, “madde gerekli ancak düzeltilmeli” veya “madde uygun değil” değerlendirmesinde bulunmaktadır (Yurdugül, 2005).

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

Uzman görüşlerinden yola çıkılarak her madde için yukarıda verilen formül yardımıyla kapsam geçerlilik oranı (KGO) hesaplanmıştır. Formülde yer alan N_G = madde uygun diyen uzman sayısını, N ise görüş bildiren uzman sayısını ifade etmektedir.

Tablo 2.15’te Lawshe (1975) tarafından belirtilen ölçek geliştirme sürecinde, uzman görüşüne sunulan aday maddelerin kapsam geçerliliğinin sağlanması için gerekli görülen uzman sayıları ve bu sayıya göre sağlamaları gereken en küçük kapsam geçerlilik oranı verilmiştir. Buna göre 13 uzman görüşünün alındığı Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği için sağlanması gereken en küçük oranın 0,54 olduğu görülmektedir.

Tablo 2. 15. Gerekli görülen en küçük Kapsam Geçerlilik Oranları (KGO)

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0,99	13	0,54
6	0,99	14	0,51
7	0,99	15	0,49
8	0,78	20	0,42
9	0,75	25	0,37
10	0,62	30	0,33
11	0,59	35	0,31
12	0,56	40	0,29

Bu kapsamda, hazırlanan madde havuzu sunulan uzmanlardan eğitim yönetimi (11) ve psikolojik danışma ve rehberlik (2) alanlarında en az doktora derecesine sahip toplam 13 uzmana ulaşılmış (Prof. Dr. Kürşad Yılmaz, Prof. Dr. Kamile Demir, Prof. Dr. Süleyman Göksoy, Prof. Dr. Ebru Oğuz, Prof. Dr. Şenay Sezgin Nartgün, Doç. Dr. Ender Kazak, Dr. Ayhan Kandemir, Dr. Azmi Çağlar, Dr. Didem Çelik Yılmaz, Dr. Elif Ergün, Dr. Serkan Ekinci, Dr. Sibel Demire ve Dr. Yakup İme), bu uzmanlar geri dönüş yaparak görüş bildirmiştir.

Tablo 2.16'da Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği aday maddelerinin uzman görüşlerinden yola çıkılarak Lawshe (1975) tekniği ile analizleri sonucunda ortaya çıkan kapsam geçerlilik oranları verilmektedir.

Tablo 2. 16. Öğretmen duyarlılığı ölçeği aday maddelerin kapsam geçerlilik oranları

Md No	Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği	Uygun	Uygun Değil	KGO
1	Derslerimde, öğrencilerin üzüntü ya da mutluluk gibi duygu durumlarını göz önünde bulundururum.	13	0	1
2	Öğretim yöntemlerimi öğrencilerimin farklı öğrenme stillerine göre seçerim.	13	0	1
3	Öğrencilerimin bireysel gereksinimlerini karşılamak için farklı öğretim materyalleri kullanırım	10	3	0,538
4	Öğrencilerimin ihtiyaçlarını anlamak için girişimlerde bulunurum.	13	0	1
5	Öğrencilerimin öz güven gibi kendilerine yönelik inançlarının sağlanmasına dikkat ederim.	13	0	1
6	Eğitim öğretim süreçlerinde öğrencilerimin gelişim düzeylerini dikkate alırım.	12	1	0,846
7	Derslerimi öğrencilerimin ilgi alanlarını dikkate alarak planlarım.	9	4	0,380
8	Öğrencilerimin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak öğretim stratejilerimi kişiselleştiririm.	10	3	0,538
9	Her öğrencimin öğrenme kapasitesini anlamaya çalışırım.	10	3	0,538
10	Derslerimde kullandığım materyal ve içerikleri belirlerken öğrencilerimin sosyo- ekonomik özelliklerini dikkate alırım.	10	3	0,538
11	Öğrencilerimin öğrenme düzeylerini takip etmek için farklı değerlendirme yöntemleri kullanırım.	13	0	1
12	Öğrencilerimin öğrenmelerine ilişkin dönütleri göz önünde bulundururum.	13	0	1
13	Öğrencilerimin öğrenme süreçlerine katılmalarına özen gösteririm.	13	0	1
14	Öğrencilerimle iş birliği yaparak ders içi etkinlikleri planlarım.	12	1	0,846
15	Öğrencilerimin fikir, görüş ve önerilerini dikkate alırım.	13	0	1
16	Öğrencilerime karşı sabırlı ve hoşgörülü davranırım.	13	0	1

Tablo 2. 16.(devam) Öğretmen duyarlılığı ölçeği aday maddelerin kapsam geçerlilik oranları

17	Farklı kültürlerden gelen öğrencilerimin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için öğrenme materyallerini çeşitlendirmeye çalışırım.	10	3	0,538
18	Öğrencilerimin kültürel farklılıklarına duyarlı bir şekilde sınıf kurallarını belirlerim.	11	2	0,690
19	Mesleğimdeki yenilik ve gelişmeleri takip ederim.	12	1	0,846
20	Kişisel ve mesleki gelişimime yönelik hizmet içi eğitim, kongre, konferans ve seminer gibi etkinliklere katılırım.	13	0	1
21	Mesleki gelişim için lisansüstü eğitimi önemli bulurum.	13	0	1
22	Mesleki gelişim için bu alanda faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarına üyeliğin önemli olduğunu düşünürüm.	10	3	0,538
23	Hizmet içi eğitim faaliyetlerini daha iyi bir öğretmen olmam için fırsat olarak görürüm.	10	3	0,538
25	Derslerimi daha etkili hale getirmek için yeni teknoloji ve materyallerden yararlanırım.	10	3	0,538
25	Meslektaşlarımla etkili bir şekilde iletişim kurmaya özen gösteririm.	13	0	1
26	Meslektaşlarımdan görüş ve önerilerini dikkate alırım.	13	0	1
27	Okul için öğretmenler arası iş birliğini olmazsa olmaz olarak görürüm.	9	4	0,38
28	Meslektaşlarımla iş birliği yaparak ortak hedeflere ulaşmaya çalışırım.	10	3	0,538
29	Okul ortamında meslektaşlarımdan kültürel farklılıklarını dikkate alırım.	11	2	0,690
30	Okuldaki ilişkilerimde etik kurallara uygun davranırım.	13	0	1
31	Okul kaynaklarını kullanırken hassasiyet gösteririm.	13	0	1
32	Öğrencilerimin haklarına saygı gösteririm	9	4	0,380
33	Öğretmenlik mesleğinin beraberinde, davranışlarımı belirleyici bir sorumluluk getirdiğine inanırım.	11	2	0,690
34	Okulda gerçekleştireceğim iş ve işlemlerde yasa ve yönetmelikleri dikkate alırım.	12	1	0,846
35	Güncel eğitim politikalarını yakından takip ederim.	10	3	0,538
36	Derslerimi planlarken Türk eğitim sisteminin genel amaçlarını daima dikkate alırım.	13	0	1
37	Yıllık planların uygulanmasında hassas davranırım.	10	3	0,538
38	Okul kurullarında alınan kararlara hassasiyetle uyarım.	13	0	1
39	Teknolojinin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak gündemimdedir.	8	5	0,230
40	Öğrencilerimin yeme içme ve tüketim alışkanlıklarını takip ederim.	8	5	0,230
41	Derslerimi planlarken öncelikle öğrenci güvenliğini göz önünde bulundururum.	9	4	0,380

Tablo 2. 16.(devam) Öğretmen duyarlılığı ölçeği aday maddelerin kapsam geçerlilik oranları

42	Kurallara ve prosedürlere uyarak okulun düzen ve güvenliğini sağlamaya çalışırım.	10	3	0,538
43	Okul kültürüne uygun olarak okulun sosyal etkinliklerine katılırım.	12	1	0,846
44	Okul kültürüne uygun olarak disiplin politikalarını uyguluyorum.	9	4	0,380
45	Okul değerlerine saygılı bir öğretmen olarak tanırım.	13	0	1
46	Okul kültürüne uygun davranışlar sergilemek benim için önemlidir	13	0	1
47	Okulumuzun misyonu (gerçekleştirdiği görev) okuldaki davranışlarımı etkiler.	13	0	1
48	Okulumuzun vizyonu (geleceğe yönelik hedefleri) okuldaki davranışlarımı etkiler.	13	0	1
49	Okul yönetiminin belirlediği program ve projelere gönüllü olarak destek veririm	12	1	0,846
50	Ders ve uygulamalarımda okul yönetimince alınan kararları dikkate alırım.	11	2	0,690
51	Okul süreçlerinde, okulun bulunduğu çevrenin beklenti ve ihtiyaçlarını dikkate alırım.	11	2	0,690
52	Velilerle sürekli iletişim halinde kalarak onların beklenti ve ihtiyaçlarını anlamaya çalışırım.	11	2	0,690
53	Ders ve uygulamalarımda toplumsal değer ve hassasiyetleri göz önünde bulundururum	10	3	0,538
54	Toplumsal sorunları sınıf gündemine taşıyım.	10	3	0,538
55	Toplumsal sorunların çözümü için projeler üretirim.	13	0	1
56	Toplumsal bir sorunun çözümüne yönelik faaliyet gösteren bir sivil toplum kuruluşuna üyeliğin önemli olduğunu düşünürüm.	12	1	0,846
57	Çevre kirliliği, iklim değişikliği gibi çevresel sorunları öğrencilerimin gündemine taşıyım.	13	0	1
58	Doğal kaynakların kullanımında özenli davranırım.	12	1	0,846
59	Doğal afetlere yönelik farkındalık oluşturmaya çalışırım.	13	0	1
60	Dezavantajlı bireylere destek olmak için sorumluluk alırım.	13	0	1

Tablo 2.16’da görüldüğü üzere uzman görüşüne sunulan 39 maddenin, gerekli görülen en küçük kapsam geçerlilik oranı olan 0,54’ün üzerinde olduğu görülmüştür. Öğretmen duyarlılığı ölçeği aday maddeleri arasında yer alan 3, 7, 8, 9, 10, 17, 22, 23, 24, 27, 28, 32, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 44, 53 ve 54 numaralı toplam 21 madde gerekli kapsam geçerlilik oranını sağlayamayarak ölçekten çıkarılmıştır.

Uzman önerilerine göre aday maddelerde meydana gelen değişiklikler Tablo 2.17’de verilmiştir.

Tablo 2. 17. Kapsam geçerliliğine yönelik uzman önerisi sonrası kalan maddeler ve uzman önerilerine göre gerçekleştirilen düzenlemeler

İlk No	Son No	Düzeltilme Sonrası Maddeler	Aday Maddelerin İlk Hali
1	1	Derslerimde, öğrencilerin üzüntü ya da mutluluk gibi duygu durumlarını göz önünde bulundururum.	
2	2	Öğrencilerimin öğrenme stillerini göz önünde bulundurarak farklı öğretim yöntemleri seçerim	Öğretim yöntemlerimi öğrencilerimin farklı öğrenme stillerine göre seçerim.
4	3	Öğrencilerimin ihtiyaçlarını anlamak için girişimlerde bulunurum.	
5	4	Öğrencilerimin öz güvenlerini artıracak faaliyetlere yer veririm.	Öğrencilerimin öz güven gibi kendilerine yönelik inançlarının sağlanmasına dikkat ederim.
6	5	Eğitim öğretim süreçlerinde öğrencilerimin gelişim düzeylerini dikkate alırım.	
11	6	Öğrencilerimin öğrenme düzeylerini takip etmek için farklı değerlendirme yöntemleri kullanırım.	
12	7	Öğrencilerimin öğrenmelerine ilişkin dönütleri göz önünde bulundururum.	
13	8	Öğrencilerimin öğrenme süreçlerine katılmalarına özen gösteririm.	
14	9	Öğrencilerimle iş birliği yaparak ders içi etkinlikleri planlarım.	
15	10	Öğrencilerimin görüş ve önerilerini dikkate alırım.	
16	11	Öğrencilerime karşı sabırlı ve hoşgörülü davranırım.	
18	12	Sınıf içi etkinliklerde öğrencilerimin kültürel farklılıklarını dikkate alırım.	Öğrencilerimin kültürel farklılıklarına duyarlı bir şekilde sınıf kurallarını belirlerim.
19	13	Mesleğimdeki yenilik ve gelişmeleri takip ederim.	
20	14	Mesleki gelişimime yönelik hizmet içi eğitim, kongre, konferans ve seminer gibi etkinliklere katılırım.	Kişisel ve mesleki gelişimime yönelik hizmet içi eğitim, kongre, konferans ve seminer gibi etkinliklere katılırım.
21	15	Mesleki gelişim için lisansüstü eğitimi önemli bulurum.	
25	16	Meslektaşlarımla etkili bir şekilde iletişim kurmaya özen gösteririm.	
26	17	Meslektaşlarımla görüş ve önerilerini dikkate alırım.	

Tablo 2.17.(devam) Kapsam geçerliliğine yönelik uzman önerisi sonrası kalan maddeler ve uzman önerilerine göre gerçekleştirilen düzenlemeler

29	18	Okul ortamında meslektaşlarımın kültürel farklılıklarını dikkate alırım.	
30	19	Okuldaki ilişkilerimde etik kurallara uygun davranırım.	
31	20	Okul kaynaklarını kullanırken hassasiyet gösteririm.	
33	21	Öğretmenlik kimliğimin, davranışlarımı belirleyici bir sorumluluk getirdiğine inanırım.	Öğretmenlik mesleğinin beraberinde, davranışlarımı belirleyici bir sorumluluk getirdiğine inanırım.
34	22	Okulda gerçekleştireceğim iş ve işlemlerde yasa ve yönetmelikleri dikkate alırım.	
36	23	Derslerimi planlarken Türk eğitim sisteminin genel amaçlarını daima dikkate alırım.	
38	24	Okul kurullarında alınan kararlara hassasiyetle uyarım.	
43	25	Okulda gerçekleştirilen sosyal etkinliklere katılmaya özen gösteririm.	Okul kültürüne uygun olarak okulun sosyal etkinliklerine katılırım.
45	26	Okul değerlerine saygılı bir öğretmen olarak tanırım.	
46	27	Okul kültürüne uygun davranışlar sergilemek benim için önemlidir	
47	28	Okulumuzun misyonu (gerçekleştirdiği görev) okuldaki davranışlarımı etkiler.	
48	29	Okulumuzun vizyonu (geleceğe yönelik hedefleri) okuldaki davranışlarımı etkiler.	
49	30	Okul yönetiminin belirlediği program ve projelere gönüllü olarak destek veririm	
50	31	Ders ve uygulamalarımda okul yönetimince alınan kararları dikkate alırım.	
51	32	Okulun bulunduğu çevrenin beklenti ve ihtiyaçlarını dikkate alırım.	Okul süreçlerinde, okulun bulunduğu çevrenin beklenti ve ihtiyaçlarını dikkate alırım.
52	33	Velilerle iletişim halinde kalarak onların beklenti ve ihtiyaçlarını anlamaya çalışırım.	Velilerle sürekli iletişim halinde kalarak onların beklenti ve ihtiyaçlarını anlamaya çalışırım.
55	34	Toplumsal sorunların çözümü için projeler üretirim.	
56	35	Toplumsal bir sorunun çözümüne yönelik faaliyet gösteren bir sivil toplum kuruluşuna üyeliğin önemli olduğunu düşünürüm.	

Tablo 2.17.(devam) Kapsam geçerliliğine yönelik uzman önerisi sonrası kalan maddeler ve uzman önerilerine göre gerçekleştirilen düzenlemeler

57	36	Çevre kirliliği, iklim değişikliği gibi çevresel sorunları öğrencilerimin gündemine taşıyım.	
58	37	Öğretim süreçlerinde, doğal kaynakların kullanımında özenli davranılmasını gündemde tutarım	Doğal kaynakların kullanımında özenli davranırım.
59	38	Doğal afetlere yönelik farkındalık oluşturmaya çalışırım.	
60	39	Dezavantajlı bireylere destek olmak için sorumluluk alırım.	

2.3.4.1.5 Deneme Ölçme Aracının Hazırlanması ve Pilot Uygulama

Kapsam geçerliliğinin sağlanmasına yönelik taslak ölçeğin uzman görüşüne sunulması ve dönütlere göre gerçekleştirilen Lawshe (1975) Analizi sonrası, 60 maddeden oluşan taslak formdan 21 madde gerekli kapsam geçerlilik oranını (0,54) sağlamayarak çıkarılmıştır. Ardından yine uzman görüşleri doğrultusunda 9 maddede önerilen düzeltmeler yapılarak ölçek formuna son hali verilmiştir. Bu aşamada Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) öncesi, ölçeğin madde analizleri ve güvenirlik analizlerini gerçekleştirmek amacıyla 20 Eylül 2023 ile 10 Ekim 2023 tarihleri arasında pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamaya farklı eğitim kademelerinden 37 öğretmen katılmıştır. Pilot uygulama verilerinin analizi sonrası ölçeğin Cronbach alfa katsayısının 0,811 olduğu ve gerekli görülen 0,60 oranının üzerinde olma durumunu sağladığı ve oldukça güvenilir olduğu görülmüştür (Yıldız ve Uzunkal, 2018). Ayrıca ölçekte yer alan maddelerin diğer maddelerle olan korelasyon değerlerinde de sorun olmadığı, tüm değerlerin 0.30 değerinin üzerinde korelasyona sahip olduğu anlaşılmıştır. Bu aşamada 39 maddeden oluşan Öğretmen Duyarlılık Ölçeğinin sonraki aşama olan Açıklayıcı Faktör Analizi için veri toplamaya uygun olduğuna karar verilmiştir.

2.3.5.1.6 Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) İçin Örneklem Büyüklüğü

İlgili literatür incelendiğinde, aday ölçeğin faktör yüklerinin belirlenmesine yönelik yeterli örneklem büyüklüğü ile ilgili farklılıklar görülmektedir. AFA için yeter sayının, madde sayısının 5 katı ile 10 katı arasında olması gerekliliğiyle birlikte (Büyüköztürk, 2014), bazı kaynaklarda ise madde sayısının 15 katı

civarında (Gorsuch, 2014) olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu kapsamda 39 maddenin yer aldığı ölçek için gerekli veri seti, 487 katılımcıdan (her madde için 12,49 katılımcı) 24 Ekim 2023 - 19 Kasım 2023 tarihleri arasında, gönüllülük esasına dayalı olarak Google formlar aracılığıyla toplanmıştır. Örneklem ilişkisi demografik bilgiler Tablo 2.18’de sunulmuştur.

Tablo 2.18. AFA Örnekleminin Demografik Bilgileri

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	238	48,9
	Erkek	249	51,1
Medeni durum	Evli	372	76,4
	Bekar	115	26,3
Okul türü	Okul Öncesi	32	6,6
	İlkokul	168	34,5
	Ortaokul	164	33,7
	Lise	123	25,3
Görev	Öğretmen	327	67,1
	Müdür Yardımcısı	79	16,2
	Müdür	81	16,6
Kıdem	0- 5 yıl	78	16,0
	6- 10 yıl	87	17,9
	11-20 yıl	152	31,2
	21 yıl ve üzeri	170	34,9
Eğitim Durumu	Lisans	359	73,7
	Lisansüstü	128	26,3
Toplam		487	100

2.3.4.1.6 Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Madde Analizleri

Bu aşamada ilk olarak 39 maddeden oluşan taslak ölçek için 487 katılımcıdan elde edilen veri setinin açımlayıcı faktör analizi (AFA) için uygun olup olmadığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu nedenle veri setinin faktör analizi için uygunluğu açısından Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett küresellik analizi gerçekleştirilmiştir. Verilerden elde edilen KMO VE Bartlett küresellik sonuçları Tablo 2.19’da gösterilmiştir.

Tablo 2.19. Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği ’ne Ait KMO ve Bartlett Analizi Sonucu

KMO		0.918
Bartlett	Ki-kareDeğeri (χ^2)	5485,560
	SerbestlikDerecesi (df)	276
	Anlamlılık Değeri (p)	0.000

Tablo 2.19 incelendiğinde KMO değerinin 0,918 olduğu ve bu değer in aç ımlayıcı faktör analizi için mükemmel derecede uygunluk anlamı ifade ettiği anlaşılmıştır (Field, 2018; Durmuş, 2013). Ayrıca veri setinin faktörleşebilmesi için yeterli olduğu görülmüştür (Leech vd., 2005). Barlet küresellik testi sonucuna göre ($p=.000$) değerin anlamlı olduğu ($p<0.01$) anlaşılmaktadır. Hem KMO hem de Barlet küresellik testi sonuçları veri setinin Aç ımlayıcı Faktör Analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

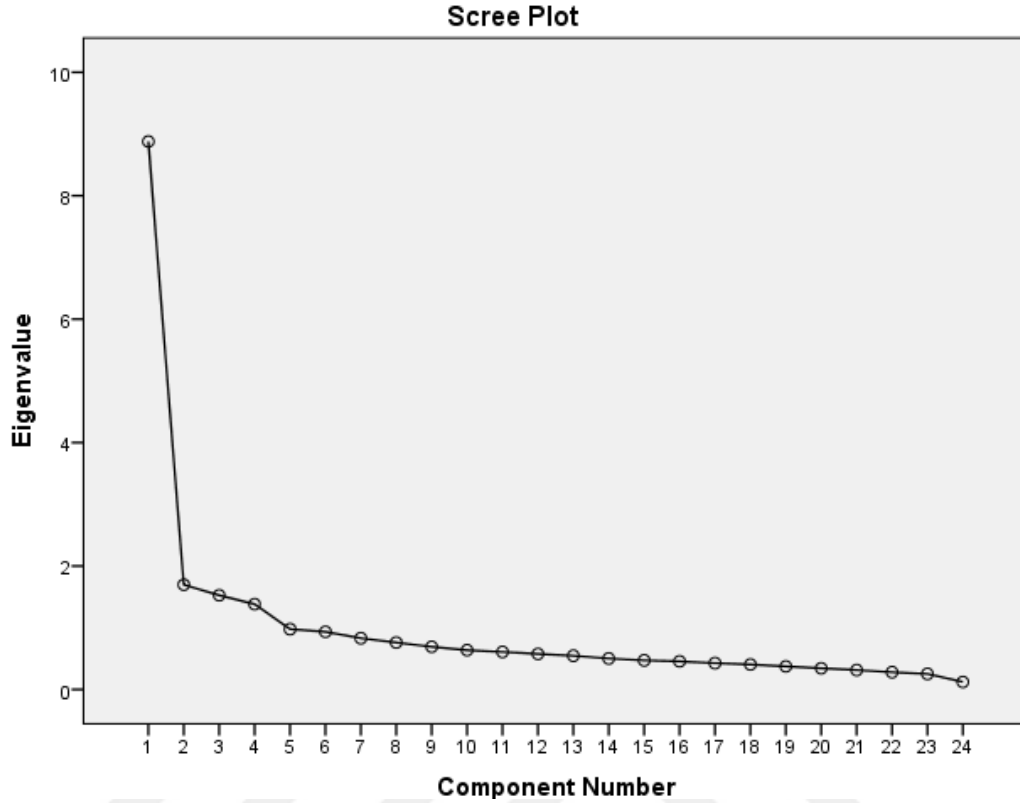
Yukarıda ifade edilen analizlerin ardında Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğinin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla Aç ımlayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Anlamlı kavramsal yapılara ulaşmak amacıyla, faktörleşme tekniklerinden Temel Bileşenler Analizinden yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2014). Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğinin faktör yapısını belirlemeye yönelik özdeğer ve varyans yüzdelerinin yanı sıra yamaç- birikinti grafiği sınaması kriterlerinden yararlanılmıştır. Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğine ait özdeğer ve varyans yüzdeleri Tablo 2.20’de verilmiştir.

Tablo 2.20. Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğinin öz değ erleri ve açıkladıkları varyans düzeyleri

Faktörler	Başlangıç Öz değ erleri			Varimax (Döndürme) Sonrası Yü klerin Kareler Toplamı		
	Toplam	Varyans%	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	8,879	36,994	36,994	3,872	16,135	16,135
2	1,698	7,074	44,069	3,488	14,533	30,668
3	1,526	6,360	50,428	3,472	14,469	45,137
4	1,383	5,762	56,191	2,653	11,054	56,191

Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğinin faktör yapısının belirlenmesi için temel bileşenler analizlerinden varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Tablo 2.20’de görüldüğü üzere ölçeğinin öz değ erleri 1’in üzerinde dört faktörlü bir yapıda oluştuğu anlaşılmaktadır. Buna göre faktörlerin tek başına açıklama oranları birinci faktör için %16,135, ikinci faktör için %14,533, üçüncü faktör için %14,469 ve son olarak dördüncü faktör için %11,054 olduğu görülmektedir. Belirtilen 4 faktörün tamamı ise ölçeğ in %56,191’ini açıklamaktadır. Büyüköztürk (2014) açıklanan varyansın değ erinin %40-%60 arasında olması yeterli olduğunu belirtmektedir. Buradan yola çıkarak 4 faktörlü öğretmen duyarlılığı ölçeğinin toplam varyansının (%56,191) yeterli olduğu söylenebilir.

Faktör yapısına daha doğru karar verebilmek nedeniyle yamaç- birikinti grafiği incelenmiş ve Şekil 2.3'te çizgi yamaç grafiğine yer verilmiştir.



Şekil 2. 3. Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğine Ait Yamaç Grafiği

Şekil 2.3'e bakıldığında eğimin 5. faktörden sonra azaldığı ve düzleşmenin gerçekleştiği, buradan yola çıkarak da yamaç grafiğinin bir önceki bölümde ifade edilen ölçek boyutlarının özdeğer ve varyans yüzdeleriyle örtüştüğü ve ölçeğin 4 boyuttan oluştuğuna görülmektedir.

Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğinde bulunan maddelerin faktör yük değerleri Varimax Yöntemiyle döndürülmüş ve elde edilen veriler rotated component matrix verileri üzerinden yorumlanmıştır. Madde analizinde madde faktör yük değerinin 0,45 ten yüksek olması, bir maddenin birden fazla faktörde yer almasında faktörler arası uzaklığın 0,10'dan büyük olması gereklilikleri dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2014). Gerçekleştirilen analiz sonrasında 0,45 ten fazla faktör yük değerine sahip olmamaları veya faktörler arası uzaklığın 0,10 değerinden az olması nedeniyle birden fazla faktörde yer alarak binişiklik oluşturmaları gibi nedenlerle 2,4,6,9,13,14,15,16,17,18,26,27,33 ve 34. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca ölçekte her bir faktörde en az üç madde olması da göz önünde bulundurulmuştur (Gürbüz ve Şahin, 2016). Buna göre Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğinin 4 faktörlü yapısına ilişkin madde faktör yükleri Tablo 2.21'de verilmiştir.

Tablo 2. 21. Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği Maddelerine Ait Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Faktörler			
	1	2	3	4
1-Derslerimde, öğrencilerin üzüntü ya da mutluluk gibi duygu durumlarını göz önünde bulundururum.	0.603			
3-Öğrencilerimin ihtiyaçlarını anlamak için girişimlerde bulunurum.	0.704			
5-Eğitim öğretim süreçlerinde öğrencilerimin gelişim düzeylerini dikkate alırım.	0.622			
7-Öğrencilerimin öğrenmelerine ilişkin dönütleri göz önünde bulundururum.	0.657			
8-Öğrencilerimin öğrenme süreçlerine katılmalarına özen gösteririm.	0.612			
10-Öğrencilerimin görüş ve önerilerini dikkate alırım.	0.627			
11-Öğrencilerime karşı sabırlı ve hoşgörülü davranırım.	0.558			
12-Sınıf içi etkinliklerde öğrencilerimin kültürel farklılıklarını dikkate alırım.	0.590			
19-Okuldaki ilişkilerimde etik kurallara uygun davranırım.		0.718		
20-Okul kaynaklarını kullanırken hassasiyet gösteririm.		0.719		
21-Öğretmenlik kimliğimin, davranışlarımı belirleyici bir sorumluluk getirdiğine inanırım.		0.576		
22-Okulda gerçekleştireceğim iş ve işlemlerde yasa ve yönetmelikleri dikkate alırım.		0.695		
23-Derslerimi planlarken Türk eğitim sisteminin genel amaçlarını daima dikkate alırım.		0.614		
24-Okul kurullarında alınan kararlara hassasiyetle uyarım.		0.657		
25-Okulda gerçekleştirilen sosyal etkinliklere katılmaya özen gösteririm.			0.595	
28-Okulumuzun misyonu (gerçekleştirdiği görev) okuldaki davranışlarımı etkiler.			0.766	
29-Okulumuzun vizyonu (geleceğe yönelik hedefleri) okuldaki davranışlarımı etkiler.			0.797	
30-Okul yönetiminin belirlediği program ve projelere gönüllü olarak destek veririm			0.691	
31-Ders ve uygulamalarımda okul yönetimince alınan kararları dikkate alırım.			0.662	
32-Okulun bulunduğu çevrenin beklenti ve ihtiyaçlarını dikkate alırım.			0.562	
35-Toplumsal bir sorunun çözümüne yönelik faaliyet gösteren bir sivil toplum kuruluşuna üyeliğin önemli olduğunu düşünürüm.				0.538
36-Çevre kirliliği, iklim değişikliği gibi çevresel sorunları öğrencilerimin gündemine taşırım.				0.769
37-Öğretim süreçlerinde, doğal kaynakların kullanımında özenli davranılmasını gündemde tutarım				0.743
38-Doğal afetlere yönelik farkındalık oluşturmaya çalışırım.				0.798
39-Dezavantajlı bireylere destek olmak için sorumluluk alırım.				0.574

Tablo 2.21 incelendiğinde maddelerin faktör yük değerleri aralığının; 8 maddeden oluşan birinci faktör için .558- .704; 6 maddeden oluşan ikinci faktör için .576- .719; 6 maddeden oluşan üçüncü faktör için .562 - .797 ve 5 maddeden oluşan dördüncü faktör için .574- .798 olduğu görülmektedir. 8 maddeden oluşan ilk faktör “Öğrenci odaklı duyarlılık”; 6 maddeden oluşan ikinci faktör “Mesleki Duyarlılık”; 6 maddeden oluşan üçüncü faktör “Kurumsal Duyarlılık” ve son olarak 5 maddeden oluşan dördüncü faktör “Toplumsal ve Çevresel Duyarlılık” olarak adlandırılmıştır. Faktör analizi sonucunda belirlenen alt faktörler ve alt faktörlere göre yük alan maddeler Tablo 2.22’de verilmiştir.

Tablo 2. 22. Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Faktörler ve Alt Faktörlere Göre Yük Alan Maddeler

Faktör	Madde Sayısı	Madde Numaraları
Öğrenci Odaklı Duyarlılık Boyutu	8 madde	1, 3, 5, 7, 8, 10, 11, 12
Mesleki Duyarlılık Boyutu	6 madde	19, 20, 21, 22, 23, 24
Kurumsal Duyarlılık Boyutu	6 madde	25, 28, 29, 30, 31, 32
Toplumsal ve Çevresel Duyarlılık Boyutu	5 madde	35, 36, 37, 38, 39

Taslak ölçeğin güvenilirliğini belirlemeye yönelik Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısına ilişkin değerler Tablo 2.23’te sunulmuştur.

Tablo 2. 23. Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği İçin AFA Veri Setinin Güvenirlik Analizi

Ölçek	Cronbach's Alpha
Öğrenci Odaklı Duyarlılık Boyutu	0,832
Mesleki Duyarlılık Boyutu	0,836
Kurumsal Duyarlılık Boyutu	0,859
Toplumsal ve Çevresel Duyarlılık Boyutu	0,805
Ölçek Toplamı	0,918

Tablo 2.23 incelendiğinde Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısını veren Cronbach’s Alpha değerleri faktörler düzeyinde; birinci faktör için ,832; ikinci faktör için ,836; üçüncü faktör için ,859; dördüncü faktör için ,805; toplamda ise ,918 olarak tespit edilmiştir. Bir ölçeğin iç tutarlılık katsayısının Cronbach’s Alpha değerinin ,700 değerinin üzerinde olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2014; Durmuş, 2013; Sarmiento ve Costa, 2017; Taber, 2018). Buradan yola çıkarak Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğinin AFA uygulamasının veri seti için alt boyutlarının ve bütünü gerekliliği görülen değeri sağladığı ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğinin madde analizleri için alt ve üst %27'lik grubun puan karşılaştırmaları ve madde toplam korelasyon katsayıları incelenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliklerine yönelik alt gruplar ile üst gruplar arasında anlamlı bir farklılık olması gerekmektedir (Erkuş, 2012). Bunun yanında ölçeğin her bir maddesi ile ölçeğin bütünü arasındaki korelasyon değerinin 0,30 değerinin üzerinde olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2014). Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğinde yer alan maddelerin % 27'lik alt ve üst grupların t testi sonuçları, anlamlılık değerleri ve toplam korelasyon katsayıları Tablo 2.24'te verilmiştir.

Tablo 2.24. Maddelerin Ayırt Ediciliğinin %27'lik Alt ve Üst Gruplara Göre Test Edilmesi ve Madde Toplam Korelasyon Katsayıları

Maddeler	t	p	MTKK
1-Derslerimde, öğrencilerin üzüntü ya da mutluluk gibi duygu durumlarını göz önünde bulundururum.	-11,389	0,000**	0,436
3-Öğrencilerimin ihtiyaçlarını anlamak için girişimlerde bulunurum.	-15,445	0,000**	0,571
5-Eğitim öğretim süreçlerinde öğrencilerimin gelişim düzeylerini dikkate alırım.	-14,534	0,000**	0,535
7-Öğrencilerimin öğrenmelerine ilişkin dönütleri göz önünde bulundururum.	-14,259	0,000**	0,562
8-Öğrencilerimin öğrenme süreçlerine katılmalarına özen gösteririm.	-14,805	0,000**	0,538
10-Öğrencilerimin görüş ve önerilerini dikkate alırım.	-12,347	0,000**	0,487
11-Öğrencilerime karşı sabırlı ve hoşgörülü davranırım.	-12,442	0,000**	0,474
12-Sınıf içi etkinliklerde öğrencilerimin kültürel farklılıklarını dikkate alırım.	-13,748	0,000**	0,550
19-Okuldaki ilişkilerimde etik kurallara uygun davranırım.	-14,445	0,000**	0,632
20-Okul kaynaklarını kullanırken hassasiyet gösteririm.	-11,276	0,000**	0,588
21-Öğretmenlik kimliğimin, davranışlarımı belirleyici bir sorumluluk getirdiğine inanırım.	-10,569	0,000**	0,492
22-Okulda gerçekleştireceğim iş ve işlemlerde yasa ve yönetmelikleri dikkate alırım.	-13,857	0,000**	0,530
23-Derslerimi planlarken Türk eğitim sisteminin genel amaçlarını daima dikkate alırım.	-11,926	0,000**	0,541
24-Okul kurullarında alınan kararlara hassasiyetle uyarım.	-16,536	0,000**	0,641
25-Okulda gerçekleştirilen sosyal etkinliklere katılmaya özen gösteririm.	-14,579	0,000**	0,531
28-Okulumuzun misyonu (gerçekleştirdiği görev) okuldaki davranışlarımı etkiler.	-16,586	0,000**	0,620
29-Okulumuzun vizyonu (geleceğe yönelik hedefleri) okuldaki davranışlarımı etkiler.	-17,745	0,000**	0,611
30-Okul yönetiminin belirlediği program ve projelere gönüllü olarak destek veririm	-16,240	0,000**	0,556

Tablo 2.24. (devam) Maddelerin Ayırt Ediciliğinin %27'lik Alt ve Üst Gruplara Göre Test Edilmesi ve Madde Toplam Korelasyon Katsayıları

31-Ders ve uygulamalarımda okul yönetimince alınan kararları dikkate alırım.	-23,725	0,000**	0,656
32-Okulun bulunduğu çevrenin beklenti ve ihtiyaçlarını dikkate alırım.	-18,892	0,000**	0,665
35- <i>Toplumsal bir sorunun çözümüne yönelik faaliyet gösteren bir sivil toplum kuruluşuna üyeliğin önemli olduğunu düşünürüm.</i>			0,287
36-Çevre kirliliği, iklim değişikliği gibi çevresel sorunları öğrencilerimin gündemine taşıyım.	-14,854	0,000**	0,536
37-Öğretim süreçlerinde, doğal kaynakların kullanımında özenli davranılmasını gündemde tutarım	-16,573	0,000**	0,597
38-Doğal afetlere yönelik farkındalık oluşturmaya çalışırım.	-15,751	0,000**	0,551
39-Dezavantajlı bireylere destek olmak için sorumluluk alırım.	-14,921	0,000**	0,503

%27 Alt-Üst, t testi analizi için, N:487, %27 için n1=n2=132, *p<,01

Tablo 2.24'te katılımcıların %27'lik alt ve üst gruplarının belirlenmesi için öğretmen duyarlılığı düzeylerini büyükten küçüğe sıralanmıştır. Sıralanan öğretmen duyarlılığı düzeylerinin %27'lik kısmına gelen en düşük ilk 132 ve en yüksek ilk 132 kişinin değeri incelenmiştir. Maddelerin ayırt ediciliğinin kararının verilmesinde kullanılan %27 alt ve üst değerlerinin tüm maddeler için anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<0.01$).

Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğinin madde toplam korelasyon katsayılarına bakılmış 35. madde dışında tüm maddelerin gerekli görülen en küçük değer olan 0,30'dan (Büyüköztürk, 2014) daha yüksek bir değere sahip olduğu, 35. maddenin ise 0,287 madde toplam korelasyon katsayısına sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca ifade edilen maddenin ölçekten çıkarılması sonrası yeniden gerçekleştirilen analizlerde; madde faktör yüklerinin daha istendik şekilde değer aldığı, bunun yanında ölçeğin açıkladığı toplam varyans değerinin de %55,008'den %56,191'e yükseldiği; ilgili maddenin çıkarılmasıyla faktöre ait Cronbach Alfa değerinin 0,760'tan 0,805'e ölçeğin bütününe Cronbach Alfa değerinin 0,917'den 0,918'e yükseldiği görülmüştür. Ayrıca maddenin başka bir faktör altında yer alan başka bir maddeyle benzerlik göstermesi de göz önüne alınmış gerçekleştirilen bütüncül değerlendirmeler sonucunda 35. maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

2.3.4.1.7 Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Çalışması

Bu aşamada açımlayıcı faktör analizinde elde edilen yapının doğruluğunun ortaya konulması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir (Thompson, 2004; Brown, 2015). Ölçek geliştirme çalışmalarında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin her biri için farklı örneklemelerin kullanılması önerilmektedir (Karakaya- Özyer, 2021). Bu bağlamda doğrulayıcı faktör analizi için kullanılan veriler 10 Aralık 2023 – 13 Ocak 2024 tarihleri arasında asıl uygulama bölgesi olan Bolu dışındaki bölgelerden 313 katılımcıdan Google form yardımıyla online olarak toplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için gerekli olan örneklem büyüklüğünün 200'ün üzerinde olması gerekli görülmektedir (Myers ve ark., 2011). Tablo 2.25'te doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilen veri setinin elde edildiği katılımcılara ait demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2. 2517. DFA Örneklem Gurubunun Demografik Özellikleri

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	165	52,7
	Erkek	148	47,3
Medeni Hal	Evli	241	77
	Bekâr	72	23
	Okul Öncesi	23	7,3
Okul Kademesi	İlkokul	105	33,5
	Ortaokul	125	39,9
	Lise	60	19,3
Görev	Öğretmen	186	59,4
	Müdür Yardımcısı	33	10,6
	Müdür	94	30
Kıdem	0-5 Yıl	48	15,4
	6-10 yıl	43	13,7
	11-20 yıl	103	33
	21 yıl ve üzeri	109	34,9
Toplam		313	100

Öğretmen duyarlılığı ölçeği için doğrulayıcı faktör analizinde kullanılan (DFA) veri setinin güvenilirlik analizine ilişkin bilgilerin yer aldığı tablo 2.26 aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.26. Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği İçin DFA Veri Setinin Güvenirlik Analizi

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Öğrenci Odaklı Duyarlılık Boyutu	8 Madde	0,869
Mesleki Duyarlılık Boyutu	6 Madde	0,793
Kurumsal Duyarlılık Boyutu	6 Madde	0,843
Toplumsal ve Çevresel Duyarlılık Boyutu	4 Madde	0,814
Ölçek Toplamı	24 Madde	0,922

Şekil 2. 4. Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğinin DFA Sonucuna Ait Path Diyagramı

Path diyagramı incelendiğinde uyum kriterlerinin ilk aşamada istenilen düzeyde çıkmamasından dolayı 1-2, 2-6, 3-4, 9-10, 13-14, 16-17 ve 21-24 no'lu maddeler arasında modifikasyon yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Ölçeğin faktör yüklerine ait istatistikler Tablo 2.27'de verilmiştir.

Tablo 2.27. Ölçeğe Ait Standardize Edilmiş Beta Katsayıları, R², Hata ve T Değerleri

Faktör	Madde No	Standardize edilmiş Faktör Yüğü	R ²	Hata	t
F1 (Öğrenci Odaklı Duyarlılık)	M1	0,707	0,50	0,50	10,14**
	M2	0,688	0,47	0,53	10,06**
	M3	0,715	0,51	0,49	10,13**
	M4	0,735	0,54	0,46	9,94**
	M5	0,740	0,55	0,45	10,02**
	M6	0,686	0,47	0,53	10,33**
	M7	0,562	0,32	0,68	11,15**
	M8	0,586	0,34	0,66	11,06**
F2 (Mesleki Duyarlılık)	M9	0,611	0,37	0,63	10,32**
	M10	0,509	0,26	0,74	10,90**
	M11	0,559	0,31	0,69	10,72**
	M12	0,765	0,58	0,42	8,29**
	M13	0,605	0,37	0,63	10,26**
	M14	0,636	0,40	0,60	10,02**
F3 (Kurumsal Duyarlılık)	M15	0,585	0,34	0,66	10,68**
	M16	0,653	0,43	0,57	10,11**
	M17	0,678	0,46	0,54	9,89**
	M18	0,705	0,50	0,50	9,61**
	M19	0,670	0,45	0,55	10,01**
	M20	0,723	0,52	0,48	9,38**
F4 (Toplumsal ve Çevresel Duyarlılık)	M21	0,821	0,67	0,33	7,35**
	M22	0,767	0,59	0,41	9,22**
	M23	0,777	0,60	0,40	9,02**
	M24	0,607	0,37	0,63	10,18**

**p<0.01

Tablo 2.27'de Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği maddelerinin faktör yükleri 0,509- 0,821 arasında olduğu görülmektedir. Kline (2011) madde faktör yüklerinin 0,50'den büyük olmasının değerlerin yüksek olarak kabul edilebileceği anlamı taşıdığını belirtmektedir. Buradan yola çıkılarak ölçeğe ait tüm maddelerin faktör

yüklerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu değerlendirilebilir. Ayrıca maddeler ile örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel anlamlılık düzeyinin ifadesi olan t değerleri ise $p < ,01$ düzeyinde anlamlı bulunmuş ve bütün değerlerin 2,58'den büyük olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi için kabul edilebilir ve mükemmel uyum kriterlerinin yer aldığı Tablo 2.28 aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. 28. DFA Uyum İyiliği Sınırlılıkları

Uyum Kriterleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/df	≤ 3	≤ 5
RMSEA	$0 < RMSEA < 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$
IFI	$0.95 \leq IFI \leq 1$	$0.90 \leq IFI \leq 0.95$
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$
TLI	$0.95 \leq TLI \leq 1$	$0.90 \leq TLI \leq 0.95$
RMR	$0 \leq SRMR < 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$

Öğretmen duyarlılığı ölçeğinin DFA sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri Tablo 2.29'da verilmiştir.

Tablo 2. 29. Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği Uyum Kriterleri Bulguları

X^2/df	p	RMSEA	CFI	IFI	GFI	AGFI	TLI	RMR
1,926	0,000	0,058	0,928	0,929	0,881	0,851	0,917	0,019
Mükemmel uyum	Anlamlı	Kabul Edilebilir Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel uyum

Tablo 2.29 incelendiğinde ölçeğe ait uyum indeksi değerlerinden X^2 değerinin df değerine oranının 1,926 ve RMR değerinin 0,019 (mükemmel uyum) düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır (Brown, 2015; Kline, 2011). Diğer uyum iyiliği değerleri olan RMSEA değerinin 0,058 kabul edilebilir uyum, CFI değerinin 0,928 kabul edilebilir uyum, IFI değerinin 0,929 kabul edilebilir uyum, GFI değerinin 0,881 kabul edilebilir uyum, AGFI değerinin 0,851 kabul edilebilir uyum, TLI değerinin 0,917 kabul edilebilir uyum düzeylerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; Schermelleh-Engel ve ark., 2003; Thompson, 2004; Brown, 2015; Karadavut, 2024). Uyum değerlerinin bütüncül bir şekilde

değerlendirilmesiyle Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğinin açımlayıcı faktör analizinde elde edilen yapısının doğrulandığı ifade edilebilir.

Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğinin açımlayıcı faktör analizinde ulaşılan ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda doğrulan yapısına göre; ölçek 4 boyutta yer alan 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. 5’li likert tipinde değerlendirilen ölçek (1) “asla” (2), “nadiren” (3), “ara sıra” (4), “sıklıkla” (5), “her zaman” seçeneklerinden oluşmaktadır.

2.3.5 İşe Angaje Olma Ölçeği

Kahn (1990) tarafından ortaya konulan “Work Engagement” kavramı Türkçe literatüre cezbolma (Doğan, 2002), işe kapılma (Öner, 2008), işle bütünleşme (Ardıç ve Polatçı, 2009), işe bağlanma (Açıkgöz, 2009; Agin, 2010), işe gönülden bağlanma (Bal, 2010), çalışmaya tutkunluk (Turgut, 2010), işe tutkunluk (Turgut, 2011), işe adanma (Arabacı, 2012; Kanten, 2012), işe adanmışlık (Keleş, 2014) ve işe angaje olma (Özkalp ve Meydan, 2015) gibi pek çok şekilde çevrilmiştir. Kavramın isimlendirilmesinde görülen karmaşa ölçek geliştirme ve uyarlama süreçlerinde de görülmektedir. Bu araştırmada “İşe Angaje Olma” olarak ele alınan durumun ölçülmesi amacıyla geliştirilen ölçeklerin madde ve boyut sayıları da değişkenlik göstermektedir. Türk kültürüne uygun geliştirilen ya da uyarlanan ölçekler incelendiğinde; üç boyut 17 madde (Bal, 2008), iki boyut ve 17 madde (Köse, 2015), tek boyut ve 17 madde (Köse, 2016), üç boyut ve 18 madde (Işık ve Kama, 2018), üç boyut 9 madde (Eryılmaz ve Doğan, 2012; Özkalp ve Meydan, 2015) şeklinde çeşitli versiyonlarının olduğu görülmektedir. Schaufeli ve arkadaşları (2006), 9 maddeden oluşan ölçeğin kısa formunun hem üç boyutlu hem de tek boyutlu şekilde kullanılabileceğini belirtmektedir. Sonnentag (2003) İşe Angaje Olma Ölçeğinin tek boyutta puanlanmasının daha doğru olacağını belirtmektedir. Benzer şekilde ölçeğin geliştiricileri olan Schaufeli ve arkadaşları İşe Angaje Olma Ölçeğinin 9 maddelik formunun tercih edilmesini ve araştırma problemi ile doğrudan ilişkili değilse, ölçeğin tek boyutlu olarak analiz edilmesini tavsiye etmektedir (Schaufeli ve ark., 2003, 2006, 2009 ve 2010; akt, Özkalp ve Meydan, 2015). Belirtilen nedenlerle bu araştırmada Schaufeli ve Bakker tarafından (2003) geliştirilen İşe Angaje Olma Ölçeğinin kısa versiyonunun, Çelik- Ağırman (2018) tarafından Türkçe uyarlanmış hali kullanılmış ve 9 maddeden oluşan ölçek tek boyutta puanlanarak analize dahil edilmiştir. Çelik- Ağırman (2018) tarafından ölçeğin toplam Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,91 olarak belirlenmiştir.

Ölçek 5’li likert tipinde olup “1- Hiçbir zaman, 2- Nadiren, 3- Ara sıra, 4- Çok sık, 5 Her zaman” şeklinde derecelendirilerek kullanılmıştır.

Çelik- Ağırman (2018) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan çalışmada araştırma örneklemini hemşirelerin oluşturması ve bu çalışmada ise örneklemin öğretmenlerden teşkil olması nedeniyle ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yeniden hesaplanmıştır.

2.3.5.1. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

İlgili literatür incelendiğinde, AFA için yeter sayının, madde sayısının 5 katı ile 10 katı arasında olması gerekliliğiyle birlikte (Büyüköztürk, 2014), bazı kaynaklarda ise madde sayısının 15 katı civarında (Gorsuch, 2014) olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu kapsamda 9 maddenin yer aldığı ölçek için gerekli veri seti 317 katılımcıdan (her madde için 35,22 katılımcı) 25 Ekim 2023 - 14 Aralık 2023 tarihleri arasında, gönüllülük esasına dayalı olarak Kocaeli ili merkez ilçesinde görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinden Google form aracılığıyla toplanmıştır. Örnekleme ilişkin demografik bilgiler Tablo 2.30’da sunulmuştur.

Tablo 2. 30. AFA Örnekleminin demografik bilgileri

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	168	53
	Erkek	149	47
Medeni durum	Evli	234	73,8
	Bekar	83	26,2
Okul türü	Okul Öncesi	23	7,3
	İlkokul	107	33,7
	Ortaokul	112	35,3
	Lise	75	23,7
Görev	Öğretmen	196	61,8
	Müdür Yardımcısı	54	17
	Müdür	67	21,2
Eğitim Durumu	Lisans	243	77,4
	Lisansüstü	74	22,6
Toplam		317	100

İşe Angaje Olma Ölçeğinin faktör yapısının 317 öğretmen ve okul yöneticisinin yer aldığı ana örnekleme geçerliliğinin test edilmesi amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA uygulanabilmesi için veri setinin örneklem büyüklüğüne uygunluğunu gösteren KMO ve Barlett Küresellik

testleri yapılmıştır (Tabachnick ve ark., 2013). İşe Angaje Olma ölçeğinin KMO ve Barlett Küresellik testleri sonuçları Tablo 2.31’de sunulmuştur.

Tablo 2. 31. İşe Angaje Olma Ölçeğinin KMO ve Barlett Küresellik Testleri sonuçları

KMO		0.905
Bartlett	Ki-kareDeğeri (χ^2)	1891
	SerbestlikDerecesi (df)	36
	Anlamlılık Değeri (p)	< .001

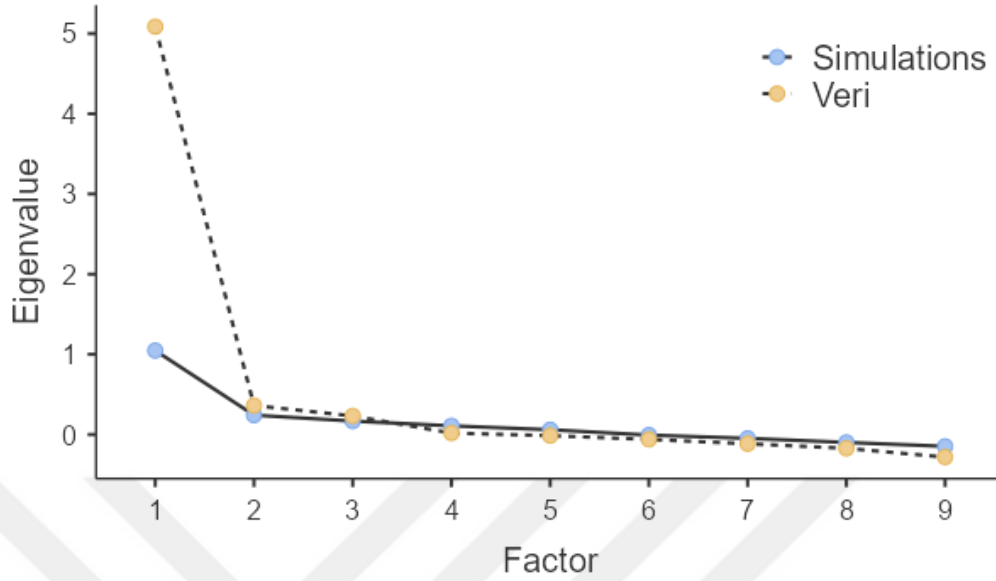
Tablo 2.31’de İşe Angaje Olma Ölçeğinin KMO ve Barlett Küresellik Testleri sonuçları incelendiğinde, KMO değerinin 0,60’tan büyük olduğu ve Barlett küresellik testi istatistiksel olarak %99 güven düzeyinde anlamlı bulunduğu (p<0.01), örneklem yeterliliğinin iyi olduğu ve değişkenler arasındaki korelasyonların faktör yapısı oluşturmak için gerekli güçlüğü sahip olduğu anlaşılmaktadır (Tabachnick ve ark., 2013). İşe Angaje Olma Ölçeğinin öz değer ve açıkladığı varyans yüzdeleri Tablo 2.32’de verilmiştir.

Tablo 2. 32. İşe Angaje Olma Ölçeği’nin Öz Değerleri ve Açıkladıkları Varyans Düzeyleri

Faktör	Öz Değerler	Varyansın yüzdesi	Toplam %
1	5.101	56.68	56.7
2	0.551	6.12	62.8
3	0.485	5.39	68.2

Tablo 2.32’de görüldüğü üzere, faktör yapısının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen Temel Bileşenler Analizinde (TBA) herhangi bir döndürme işlemi yapılmadan öz değeri 1’in üzerinde olan tek bir faktöre ulaşılmıştır. Büyüköztürk’e (2014) göre, AFA sonucunda faktörleşme belirtilmesi için faktörün öz değerinin 1’den büyük olması gerekmektedir. Ayrıca tek faktörlü yapı için bu yapının açıkladığı varyansın %30 değerinin üzerinde olması beklenmektedir. AFA’da faktör sayısının belirlenmesinde önemli bir gösterge olan bu durumun yanı sıra tek faktörün açıkladığı varyansın %50’den daha büyük bir değere sahip olması nedenleriyle ölçeğin tek boyutlu bir yapıda olmasına ve döndürme işlemi yapılmamış faktör değerlerinin kullanılmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Öz değer ve açıklanan varyans yüzdesinin yanı sıra faktör yapısına karar vermede kullanılan bir diğer yöntem de yamaç birikinti grafiğidir. Yamaç- birikinti grafiğinde eğimin azalması faktör yapısının belirlenmesinde önemli bir göstergedir

(Tabachnick ve ark., 2013). İşe Angaje Olma ölçeğine ait yamaç- birikinti grafiği Şekil 2.5'te verilmiştir.



Şekil 2. 5. İşe Angaje Olma Ölçeği'ne ait yamaç- birikinti grafiği

Şekil 2.5 incelendiğinde İşe Angaje Olma Ölçeğinin öğretmen örnekleminde tek faktörlü bir yapı gösterdiği görülmektedir. Ayrıca İşe Angaje Olma Ölçeğinin tek boyutlu yapısının geçerliğine ilişkin madde faktör yüklerinin yer aldığı AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) ve iç tutarlılık durumunu gösteren güvenirlik analizi sonuçları Tablo 2.33'te verilmiştir.

Tablo 2. 33. İşe Angaje Olma Ölçeğinin faktör yükleri ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

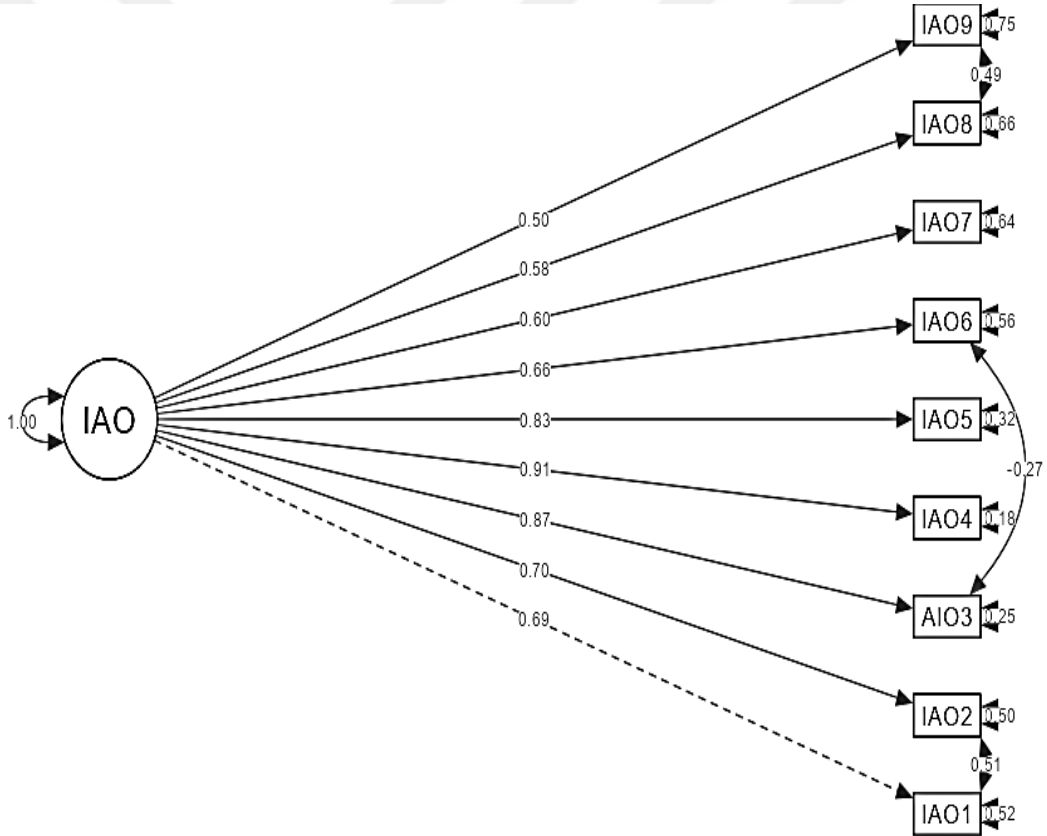
Madde	Faktör 1	Cronbach α	McDonald's ω
1	0.765	0.905	0.910
2	0.784	0.903	0.908
3	0.882	0.897	0.903
4	0.907	0.898	0.904
5	0.841	0.899	0.905
6	0.658	0.911	0.917
7	0.616	0.915	0.917
8	0.669	0.908	0.915
9	0.578	0.913	0.919
Güvenirlik		0.915	0.920

Tablo 2.33 incelendiğinde İşe Angaje Olma Ölçeğinin 9 maddelik tek faktörlü yapısında madde faktör yüklerinin 0.578 ile 0.907 aralığında olduğu görülmektedir. Bunun yanında yapılan Cronbach α ve McDonald's ω güvenirlik analizlerinde

maddelerin 0.897 ile 0.919 aralığında değerler aldığı anlaşılmaktadır. Gerçekleştirilen AFA sonucunda öz değer, açıklanan varyans yüzdesi, yamaç-birikinti grafiği, madde faktör yükleri ve güvenirlik sonuçlarının değerlendirilmesiyle İşe Angaje Olma Ölçeğinin 917 öğretmenin yer aldığı örnekleme 9 maddelik tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu anlaşılmıştır.

2.3.5.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

İşe Angaje Olma Ölçeğinin faktör yapısının doğrulanma durumunun belirlenmesi amacıyla ana örnekleme yer alan 1015 öğretmen ve okul yöneticisinden elde edilen veriler üzerinden doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin DFA analizine ait standardize edilmiş beta kat sayılarının yer aldığı Path diyagramı Şekil 2.6’da verilmiştir.



Şekil 2. 6. İşe Angaje Olma Ölçeğinin DFA Sonucuna Ait Path Diyagramı

Şekil 2.6’da İşe Angaje Olma Ölçeğinin tek faktörlü yapısının DFA sonuçlarına ait Path diyagramı görülmektedir. Buna göre maddelerin faktör yükleri 0.50 ile 0.91 arasında değer almaktadır. IAO1-IAO2, IAO3-IAO6 ve IA8-IA9

maddeleri arasında modifikasyon yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur İşe Angaje Olma Ölçeğinin DFA madde analizlerine ait bilgiler Tablo 2.34'te sunulmuştur.

Tablo 2. 34. İşe Angaje Olma Ölçeği DFA Madde Analizi Sonuçları

Faktör	Madde	Faktör yükü	SE	Z	p	Standart Faktör Yüğü
İşe Angaje Olma	IA1	0.457	0.0186	24.5	< .001	0.691
	IA2	0.474	0.0188	25.2	< .001	0.704
	IA3	0.698	0.0204	34.2	< .001	0.869
	IA4	0.666	0.0181	36.8	< .001	0.906
	IA5	0.652	0.0206	31.6	< .001	0.825
	IA6	0.495	0.0216	22.9	< .001	0.663
	IA7	0.572	0.0279	20.5	< .001	0.600
	IA8	0.343	0.0175	19.6	< .001	0.579
	IA9	0.340	0.0206	16.5	< .001	0.500

Tablo 2.34 incelendiğinde DFA sonucunda maddelerin standardize edilmiş faktör yüklerinin .500 ile .906 aralığında olduğu görülmektedir. Bunun yanında maddeler için hesaplanan z (tahmin edilen hata/ standart hata) oranlarının 3.29 dan büyük ve $p < 0.001$ olduğu yani katsayının %99.9 güven seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (Kline, 2011). DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri Tablo 2.35'te sunulmuştur.

Tablo 2. 35. İşe Angaje Olma Ölçeği Uyum Kriterleri Bulguları

X^2/df	p	RMSEA	SRMR	CFI	IFI	NFI	TLI	RFI
7,541	< .001	0.080	0,033	0,971	0,971	0,967	0,957	0,951
Kabul edilebilir uyum	Anlamlı	Kabul edilebilir uyum	Mükemmel uyum	Mükemmel uyum	Mükemmel uyum	Mükemmel uyum	Mükemmel uyum	Mükemmel uyum

Tablo 2.35 incelendiğinde İşe Angaje Olma Ölçeğinin DFA analizi sonucu uyum değerleri görülmektedir. Buna göre X^2/df oranının 7,541 ve RMSEA değerinin kabul edilebilir uyum düzeyinde, SRMR,CFI, IFI,NFI, TLI ve RFI uyum değerlerinin ise mükemmel uyum değerleri sınırları içerisinde olduğu görülmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; Schermelleh-Engel ve ark., 2003; Karadavut, 2024). Bu bulgulara göre İşe Angaje Olma Ölçeğinin faktör yapısının bu çalışma kapsamında elde edilen veri seti için doğrulandığı belirlenmiştir.

İşe Angaje Olma Ölçeğinin araştırmada kullanılan veri seti için güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 2.36’da sunulmuştur.

Tablo 2. 36. İşe Angaje Olma Ölçeğine Ait Güvenirlik Analizi ve AVE Değeri

Ölçek	Cronbach's Alpha	McDonald's ω	AVE
İşe Angaje Olma	0.902	0.888	0.521

Tablo 2.36’da görüldüğü üzere İşe Angaje Olma Ölçeğinin tek boyutlu yapısı için güvenilirlik düzeyinin belirlenmesine yönelik Cronbach's Alpha ve McDonald's ω analizleri yapılmıştır. Kalaycı (2010), bir ölçeğin Cronbach Alpha katsayısının 0.80 ve üzeri bir değer olmasının o ölçeği yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu gösterdiğini belirtmektedir. Buna göre ölçeğin yüksek düzey güvenirliliğe sahip olduğu görülmektedir. Tabloda görülen AVE (Average Variance Extracted) değerinin 0.5’in üzerinde olmasının (0.521) gizil değişkenin kendi maddeleriyle güçlü bir yapısal geçerliğe sahip olduğunu, ayrıca gizil değişkenin güvenilir bir şekilde ölçüldüğünü, yani ölçek için yakınsama geçerliliğinin sağlandığı anlamına gelmektedir (Fornell ve Larcker, 1981).

2.4 Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma verilerini toplamak için öncelikle Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Etik Kurulu’ndan (İnsan Araştırmaları) Etik Kurul İzni (EK-2), daha sonra da BAİBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü aracılığı ile Bolu Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne başvurularak araştırma uygulama izni (EK-3) alınmıştır. Veri toplama süreci 2023-2024 eğitim öğretim yılında 25.04.2024-16.06.2024 tarihleri arasında çevrimiçi (Google Formlar) ve yüz yüze olarak yürütülmüştür.

Araştırmada ulaşılan verilerin çözümlemesinde JAMOVİ, SPSS, AMOS, Microsoft Excel programları kullanılmıştır. Kişisel bilgilerin çözümlemesi aşamasında yüzde (%) ve frekans (f) değerlerine bakılmıştır. Katılımcıların okul iklimi, iş tatmini, öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olma algılarının belirlenmesinde standart sapma (SS) ve aritmetik ortalama ($\bar{X}$) değerleri hesaplanmıştır. Ölçeklerden elde edilen aritmetik ortalamaların yorumlanmasında puan aralıklarının karşılık geldiği ifadeler Tablo 2.37’de sunulmuştur.

Tablo 2. 37. Ölçeklerden elde edilen aritmetik ortalamaların yorumlanmasında puan aralıklarının karşılık geldiği ifadeler

Puan Aralığı	Okul İklimi Ölçeği	Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği	İşe Angaje Olma Ölçeği	İş Tatmini Ölçeği
5.00- 4.20	Her Zaman	Her Zaman	Her Zaman	Kesinlikle Katılıyorum
4.19- 3.40	Çoğunlukla	Sıklıkla	Çok Sık	Katılıyorum
3.39- 2.60	Bazen	Ara Sıra	Ara Sıra	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum
2.59- 1.80	Nadiren	Nadiren	Nadiren	Katılmıyorum
1.79- 0.00	Hiçbir Zaman	Asla	Hiçbir Zaman	Kesinlikle Katılmıyorum

Ölçeklerden elde edilen aritmetik ortalamaların yorumlanmasında puan aralıklarının karşılık geldiği ifadeler şu şekildedir: Okul İklimi Ölçeği için 5.00- 4.20 her zaman, 4.19-3.40 çoğunlukla, 3.39- 2.60 bazen, 2.59- 1.80 nadiren ve 1.80- 0.00 hiçbir zaman; Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği için 5.00- 4.20 her zaman, 4.19- 3.40 aralığı sıklıkla, 3.39- 2.60 aralığı ara sıra, 2.59- 1.80 nadiren ve 1.80-0.00 asla; İşe Angaje Olma Ölçeği için 5.00- 4.20 her zaman, 4.19-3.40 aralığı çok sık, 3.39- 2.60 aralığı ara sıra, 2.59- 1.80 nadiren ve 1.80-0.00 hiçbir zaman; İş Tatmini Ölçeği için 5.00- 4.20 kesinlikle katılıyorum, 4.19-3.40 katılıyorum, 3.39- 2.60 ne katılıyorum ne katılmıyorum, 2.59- 1.80 katılmıyorum ve 1.80-0.00 kesinlikle katılmıyorum.

Araştırmada kullanılan veriler, kullanılacak analiz yönteminin belirlenmesi amacıyla normallik (basıklık ve çarpıklık değerleri) ve homojenlik (Levene testi) açısından incelenmiştir (Akın Arıkan, 2022; Field, 2018). Kilmen (2015) dağılımın normalliğini bozan uç değerler veri setinden çıkarılmasının uygun bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda 1019 veri içerisinde tespit edilen 4 aşırı uç değer silinmiş; kalan 1015 kişi üzerinden analizlere devam edilmiştir. Verilerin normalliğinin belirlenmesi amacıyla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri dikkate alınarak incelenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçekler ve alt boyutları için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri Tablo 2.38’de sunulmuştur.

Tablo 2. 38. Ölçekler ve Alt Boyutları İçin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek	N	Skewness		Kurtosis	
Boyut		Skewness	SE	Kurtosis	SE
Demokratiklik ve okula adanma	1015	-0.7107	0.0768	1.1025	0.153
Liderlik ve etkileşim	1015	-1.0717	0.0768	1.4983	0.153
Başarı etkenleri	1015	-0.5267	0.0768	0.8418	0.153
Samimiyet	1015	-0.4833	0.0768	0.6283	0.153
Çatışma	1015	-0.5906	0.0768	1.3136	0.153
Okul İklimi Ölçeği	1015	-0.4190	0.0768	0.0800	0.153
Öğrenci Odaklı Duyarlılık	1015	-0.0522	0.0768	-0.8846	0.153
Mesleki Duyarlılık	1015	-0.9168	0.0768	0.1817	0.153
Okul Kültürü ve Çevresine Duyarlılık	1015	-0.5492	0.0768	0.4783	0.153
Toplumsal ve Çevresel Duyarlılık	1015	-0.6437	0.0768	0.0727	0.153
Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği	1015	-0.2161	0.0768	-0.6495	0.153
İşe Angaje Olma Ölçeği	1015	-0.7040	0.0768	1.4730	0.153
İş Tatmini Ölçeği	1015	-0.8230	0.0768	0.6833	0.153

Normal dağılım için kabul edilebilir çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Kim (2013) -1.96 ile +1.96 arasındaki değerlerin normal dağılımını gösterdiğini belirtirken, Tabachnick ve arkadaşları (2013) -1.5 ile +1.5 değerlerinin sağlanması gerekliliğini vurgulamaktadır. Tablo 2.36 incelendiğinde, bu araştırmada kullanılan veri setinin -1.07 ile 1.47 arasında olduğu ve normal dağılım sağladığı görülmektedir.

Analizlerde kullanılacak yöntemin belirlenmesi amacıyla homojenlik (Levene testi) incelenmiştir. Levene testi sonucunda $p > .05$ olması durumunda veri setinin varyans dağılımının homojenlik gösterdiği kabul edilmiştir (Kilmen, 2015). Bu kapsamda normalliği ve homojenliği birlikte sağlanması durumunda parametrik testler, aksi durumlarda ise non- parametrik testler kullanılmıştır. Yordama düzeyini belirlemek için de regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada aracı değişkenin etkisini değerlendirmek için MEDMOD eklentisi eklenerek JAMOVİ 2.3.28 sürümü kullanılmıştır.

3.BULGULAR

3.1 Betimsel İstatistiklere Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında ele alınan değişkenler olan okul iklimi (demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim boyutunda, liderlik ve etkileşim, samimiyet ve çatışma), öğretmen duyarlılığı (öğrenci odaklı duyarlılık, mesleki duyarlılık, kurumsal duyarlılık ile toplumsal ve çevresel duyarlılık), işe angaje olma ve iş tatmini ölçeklerinden elde edilen betimsel analiz sonuçlarına ait bulgular Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3. 1. Ölçek Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	Boyut	n	Min.	Mak.	$\bar{x}$	ss
Okul İklimi Ölçeği	Demokratiklik ve Okula Adanma	1015	1,33	5,00	4,16	0,590
	Liderlik ve Etkileşim	1015	1,00	5,00	4,12	0,749
	Başarı Etkenleri	1015	1,00	5,00	4,07	0,623
	Samimiyet	1015	1,00	5,00	3,89	0,705
	Çatışma	1015	1,00	5,00	1,14	0,673
	Okul İklimi Ölçeği (Toplam)	1015	1,91	5,00	4,05	0,542
Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği	Öğrenci Odaklı Duyarlılık	1015	2,88	5,00	4,39	0,442
	Mesleki Duyarlılık	1015	2,50	5,00	4,63	0,410
	Kurumsal Duyarlılık	1015	2,00	5,00	4,28	0,580
	Toplumsal ve Çevresel Duyarlılık	1015	1,75	5,00	4,35	0,582
	Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği (Toplam)	1015	2,79	5,00	4,42	0,402
İşe Angaje Olma Ölçeği		1015	1,67	5,00	4,19	0,558
İş Tatmini Ölçeği		1015	1,00	5,00	4,17	0,690

Tablo 3.1 incelendiğinde öğretmenlerin okul ikliminin alt boyutları olan demokratiklik ve okula adanma ($\bar{x}=4,16$), liderlik ve etkileşim ($\bar{x}=4,12$), başarı etkenleri ($\bar{x}=4,07$) ve samimiyet ($\bar{x}=3,89$) boyutlarında “çoğunlukla” düzeyinde, çatışma boyutunda ($\bar{x}=1,14$) ise “hiçbir zaman” düzeyinde algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Okul ikliminin bütününe ilişkin algı düzeyleri ise ($\bar{x}=4,05$) “çoğunlukla” düzeyindedir.

Öğretmenlerin öğretmen duyarlılığı algılarına ait değerler incelendiğinde, ölçeğin tüm alt boyutlarında öğrenci odaklı duyarlılık ($\bar{x}=4,39$), mesleki duyarlılık ($\bar{x}=4,63$), kurumsal duyarlılık ($\bar{x}=4,28$) ve toplumsal ve çevresel duyarlılıkta

($\bar{x}=4,35$) “her zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, katılımcıların Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğinin bütününe ilişkin algı düzeyleri de ($\bar{x}=4,42$) “her zaman” düzeyindedir.

Öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri ($\bar{x}=4,19$) “çok sık” düzeydeyken, iş tatmini düzeyleri de ($\bar{x}=4,17$) “katılıyorum” düzeyindedir.

3.2 Değişkenler Arası İlişkilere Ait Bulgular

Araştırmada ele alınan değişkenler arası ilişkinin tespit edilmesi amacıyla Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Değişkenler arası ilişkiye ait korelasyon katsayı aralığının 0,10-0,29 aralığında olması düşük, 0,30-0,49 aralığında orta ve 0,50 üzerinde olması ise yüksek ilişkiyi göstermektedir (Cohen, 2013). Değişkenlere ait korelasyon analizi sonuçları Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3. 2. Değişkenlere İlişkin Korelasyon Analizi Katsayıları

	Demokratiklik ve Okula Adanma	Liderlik ve Etkileşim	Başarı Etkenleri	Samimiyet	Çatışma	Öğrenci Odaklı Duyarlılık	Mesleki Duyarlılık	Kurumsal Duyarlılık	Toplumsal ve Çevresel Duyarlılık	İşe Angaje Olma	İş Tatmini
Demokratiklik ve Okula Adanma	—										
Liderlik ve Etkileşim	r= 0.692**	—									
Başarı Etkenleri	r= 0.730**	r= 0.601**	—								
Samimiyet	r= 0.641**	r= 0.527**	r= 0.622**	—							
Çatışma	r= 0.524**	r= 0.418**	r= 0.422**	r= 0.415**	—						
Öğrenci Odaklı Duyarlılık	r= 0.483**	r= 0.417**	r= 0.495**	r= 0.334**	r= -0.247**	—					
Mesleki Duyarlılık	r= 0.426**	r= 0.382**	r= 0.393**	r= 0.262**	r= -0.235**	r= 0.650**	—				
Kurumsal Duyarlılık	r= 0.484**	r= 0.472**	r= 0.498**	r= 0.416**	r= -0.264**	r= 0.611**	r= 0.623**	—			
Toplumsal ve Çevresel Duyarlılık	r= 0.335**	r= 0.278**	r= 0.361**	r= 0.293**	r= -0.149**	r= 0.584**	r= 0.500**	r= 0.542**	—		
İşe Angaje Olma	r= 0.458**	r= 0.390**	r= 0.450**	r= 0.336**	r= -0.232**	r= 0.538**	r= 0.460**	r= 0.543**	r= 0.432**	—	
İş Tatmini	r= 0.411**	r= 0.338**	r= 0.424**	r= 0.331**	r= -0.244**	r= 0.405**	r= 0.330**	r= 0.447**	r= 0.334**	r= 0.766**	—

**p<0,01

Tablo 3.2 incelendiğinde değişkenler arası korelasyon katsayılarının tüm değişkenler için anlamlı olduğu ($p < 0,01$) ve 0,149 ile 0,766 arasında değiştiği görülmektedir. Okul iklimi ve öğretmen duyarlılığı arasındaki ilişkide r değerleri ele alındığında demokratiklik ve okula adanma boyutunun, öğrenci odaklı duyarlılıkla (0,483), mesleki duyarlılıkla (0,426), kurumsal duyarlılıkla (0,484) ve toplumsal ve çevresel duyarlılıkla (0,335) anlamlı ve orta düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Liderlik ve etkileşim boyutunun öğrenci odaklı duyarlılıkla (0,417), mesleki duyarlılıkla (0,382), kurumsal duyarlılıkla (0,472) anlamlı ve orta düzeyde ilişki gösterdiği, toplumsal ve çevresel duyarlılıkla (0,278) ise anlamlı ve düşük düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Başarı etkenleri boyutunun öğrenci odaklı duyarlılıkla (0,495), mesleki duyarlılıkla (0,393), kurumsal duyarlılıkla (0,498) ve toplumsal ve çevresel duyarlılıkla (0,361) anlamlı ve orta düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Samimiyet boyutunun öğrenci odaklı duyarlılıkla (0,334) ve kurumsal duyarlılıkla (0,416) anlamlı ve orta düzeyde; mesleki duyarlılık (0,262) ve toplumsal ve çevresel duyarlılıkla (0,293) anlamlı ve düşük düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Okul iklimi ölçeğinin son boyutu olan çatışmanın öğrenci odaklı duyarlılıkla (-0,247), mesleki duyarlılıkla (-0,264), kurumsal duyarlılıkla (-0,235) ve toplumsal ve çevresel duyarlılıkla (-0,149) anlamlı ve negatif yönlü düşük düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Okul iklimi ve işe angaje olma arasındaki ilişki ele alındığında demokratiklik ve okula adanma boyutunun işe angaje olma ile (0,458) liderlik ve etkileşimin işe angaje olma ile (0,390), başarı etkenleri boyutunun işe angaje olma ile (0,450), samimiyet boyutunun işe angaje olma ile (0,336) anlamlı ve orta düzeyde; ve son olarak çatışma boyutunun işe angaje olma ile (-0,232) negatif yönlü düşük düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Okul iklimi ve iş tatmini arasındaki ilişki ele alındığında demokratiklik ve okula adanma boyutunun iş tatmini ile (0,411) liderlik ve etkileşimin iş tatmini ile (0,338), başarı etkenleri boyutunun iş tatmini ile (0,424), samimiyet boyutunun iş tatmini ile (0,331) anlamlı ve orta düzeyde; ve son olarak çatışma boyutunun iş tatmini ile (-0,244) negatif yönlü düşük düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen duyarlılığı ile işe angaje olma arasındaki ilişkiye bakıldığında; öğretmen duyarlılığının öğrenci odaklı duyarlılık boyutunun işe angaje olma ile (0,538) mesleki duyarlılığın işe angaje olma ile (0,460), kurumsal duyarlılık boyutunun işe angaje olma ile (0,543) ve toplumsal ve çevresel duyarlılık

boyutunun işe angaje olma ile (0,432) anlamlı ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen duyarlılığı ile iş tatmini arasındaki ilişkiye bakıldığında; öğretmen duyarlılığının öğrenci odaklı duyarlılık boyutunun iş tatmini ile (0,405) mesleki duyarlılığın iş tatmini ile (0,330), kurumsal duyarlılık boyutunun iş tatmini ile (0,447) ve toplumsal ve çevresel duyarlılık boyutunun iş tatmini ile (0,334) anlamlı ve orta düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın diğer değişkenleri olan işe angaje olma ile iş tatmini arasında ise (0,766) anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki bulunduğu görülmektedir.

3.3 Yapısal Eşitlik Modellemesi ve Regresyon Analizlerine İlişkin Varsayımlara Yönelik Bulgular

Yapısal eşitlik modeli veya çoklu regresyon analizi işleminin yapılabilmesi için karşılanması gereken varsayımlar bulunmaktadır. Tabachnick ve arkadaşlarına (2013) göre bu varsayımlar:

1. Örneklem büyüklüğünün yeterli olması
2. Veri setinin doğruluğu
3. Veri setinin kayıp ve uç değerlerden arınık olması
4. Verilerin normal dağılım göstermesi
5. Korelasyonların anlamlılığı
6. Çoklu eş doğrusallık sorununun olmaması
7. Otokorelasyon sorununun olmamasıdır.

3.3.1 Örneklem büyüklüğünün yeterliliği

Tabachnick ve arkadaşlarına (2013) göre yeterli örneklem büyüklüğü, m yordayıcı değişken olmak üzere, $n > 50 + 8m$ formülünü kullanılarak hesaplanmaktadır. Buna göre 1015 kişinin yer aldığı veri setinin sağladığı örneklemin fazlasıyla yeterli olduğu ifade edilebilir.

3.3.2 Veri setinin doğruluğu:

Veri setinin doğruluğuna yönelik ranj aralığı kontrol edilmiş ve bu aralığın dışında kalan veri olmadığı doğrulanmıştır. Ranj aralığı veri setindeki bir değişkendeki en küçük değer ile en büyük değer arasındaki farkı ifade eder. Ranj, verilerin doğruluğunu kontrol etmek için kullanılan bir yöntem olup, verilerin olması gereken aralıkta olup olmadığını anlamak için kullanılır. Yapılan ranj aralığı

kontrolü sonunda tüm verilerin 1- 5 aralığında olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkarak veri setinin doğru olduğu söylenebilir.

3.3.3 Veri setinin kayıp ve uç değerlerden arınık olması

Veri setinin bilgisayar ortamına geçilmesi sırasında yapılan kontrollerle kayıp veri olmadığı görülmüştür. Uç değer olamamasına yönelik z puanları ve Mahalanobis uzaklığı kullanılarak hesaplamalar yapılmıştır. Z-puanları +3 ile -3 arasında kalan değerler dışındaki 4 form değerlendirmeden çıkarılmıştır. Böylelikle başlangıçta 1019 kişinin yer aldığı örneklem analiz aşamasında 1015 kişi üzerinden gerçekleştirilmiştir

3.3.4 Verilerin normal dağılım göstermesi

Regresyon analizi yapılabilmesi için veri setinin normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Bu varsayımın sağlanmasına yönelik basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılarak normallik tespiti yapılmıştır. Buna göre Tablo 3.3 incelendiğinde, verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri ± 1.5 aralığında değerler aldığı ve bu doğrultuda, verilerin normal dağıldığı kabul edilmektedir (Tabachnick ve ark., 2013).

Tablo 3. 3. Ölçekler ve Alt Boyutları İçin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek	N	Skewness		Kurtosis	
Boyut		Skewness	SE	Kurtosis	SE
Demokratiklik ve Okula Adanma	1015	-0.7107	0.0768	1.1025	0.153
Liderlik ve Etkileşim	1015	-1.0717	0.0768	1.4983	0.153
Başarı Etkenleri	1015	-0.5267	0.0768	0.8418	0.153
Samimiyet	1015	-0.4833	0.0768	0.6283	0.153
Çatışma	1015	-0.5906	0.0768	1.3136	0.153
Okul İklimi Ölçeği	1015	-0.4190	0.0768	0.0800	0.153
Öğrenci Odaklı Duyarlılık	1015	-0.0522	0.0768	-0.8846	0.153
Mesleki Duyarlılık	1015	-0.9168	0.0768	0.1817	0.153
Okul Kültürü ve Çevresine Duyarlılık	1015	-0.5492	0.0768	0.4783	0.153
Toplumsal ve Çevresel Duyarlılık	1015	-0.6437	0.0768	0.0727	0.153
Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği	1015	-0.2161	0.0768	-0.6495	0.153
İşe Angaje Olma Ölçeği	1015	-0.7040	0.0768	1.4730	0.153
İş Tatmini Ölçeği	1015	-0.8230	0.0768	0.6833	0.153

3.3.5 Korelasyonların anlamlılığı

Regresyon analizi gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan durumlardan biri de model değişkenleri arasındaki ilişkinin anlamlı olmasıdır. Bu çalışmada ele alınan tüm ölçekler ve ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkilere ait korelasyon tablosu sayfa 196’da, bölüm 3.2’de değişkenler arası ilişkilere ait bulgular da verilmiştir. Korelasyon matrisine göre tüm değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda regresyon ve yapısal eşitlik modellemesi analizleri için gereken varsayımlardan biri olan korelasyon anlamlılığının sağlandığı görülmektedir.

3.3.6 Çoklu eş doğrusallık sorununun olmaması

Regresyon analizi yapılabilmesi için gerekli bir diğer varsayım da çoklu eş doğrusallık (çoklu bağlantı sorunu) sorununun olmamasıdır. Bağımsız değişkenler arasında çoklu eş doğrusallık sorunu olup olmadığı, VIF ve Tolerans değerleri yardımıyla anlaşılır. Buna göre VIF değerinin 10’dan büyük ve Tolerans değerinin 0,2’den küçük olması çoklu eş doğrusallık sorunu olduğunu göstermektedir (Gürbüz ve Şahin, 2015). Araştırma kapsamında ele alınan modelde eksojen değişkenler olan okul iklimi, endojen değişken olan öğretmen duyarlılığı, işe angaje olma ve iş tatmini; yine okul iklimi ve öğretmen duyarlılığı ölçeklerinin alt boyutları olan değişkenlerin de iş tatmini ile ilişkilerine yönelik eş doğrusallık testi Tablo 3.4’te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Ölçeklere Ait Çoklu Eş Doğrusallık Testi

Boyut	VIF	Tolerance
Okul İklimi	1.51	0.664
Öğretmen Duyarlılığı	1.84	0.543
İşe Angaje Olma	1.63	0.603
Öğrenci Odaklı Duyarlılık	2.18	0.458
Mesleki Duyarlılık	2.03	0.492
Kurumsal Duyarlılık	1.97	0.508
Toplumsal ve Çevresel Duyarlılık	1.67	0.598
Demokratiklik ve Okula Adanma	3.15	0.318

Tablo 3.4. Ölçeklere Ait Çoklu Eş Doğrusallık Testi

Liderlik ve Etkileşim	2.02	0.494
Başarı Etkenleri	2.40	0.416
Samimiyet	1.90	0.528
İş Tatmini	1.41	0.710

Tablo 3.4’te araştırma kapsamında modelde ele alınan değişkenlere yönelik VIF ve Tolerans değerleri görülmektedir. Buna göre tüm bağımsız değişkenlerin istenilen değerleri sağladığı, dolayısıyla bağımsız değişkenler arasında çoklu eş doğrusallık sorunu olmadığı anlaşılmaktadır.

3.3.7 Otokorelasyon sorununun olmaması

Regresyon varsayımlarından sonuncusu regresyon modelinde “otokorelasyon” sorunu olmamasıdır. Araştırmada ele alınan değişkenler için otokorelasyon duruma işaret eden Durbin- Watson Testi sonuçları, Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3.5. İçin Durbin- Watson Testi Sonuçları

Ölçek/Boyut	DW Statistic
Okul İklimi	2.02
Okul İkliminin Alt Boyutları	2.02
Öğretmen Duyarlılığı	1.96
Öğretmen Duyarlılığının Alt Boyutları	1.97
İşe Angaje Olma	1.93

Tablo 3.5 incelendiğinde regresyon modelinin DW Statistic değerinin istendik sınır aralığı olan 1,5-2,5 aralığında olduğu, yani modeller için otokorelasyon sorunu olmadığı anlaşılmaktadır (Kalaycı, 2010).

Araştırmada kullanılan veri setinin gerçekleştirilmesi planlanan yapısal eşitlik modeli veya çoklu regresyon analizi işleminin gerçekleştirilebilmesi için Tabachnick ve arkadaşları (2013) tarafından belirtilen tüm varsayımlarını karşıladığı görülmektedir.

3.4 Değişkenler Arasındaki Doğrudan İlişkilere Yönelik Regresyon Analizine Ait Bulgular

Bu bölümde, çalışma kapsamında geliştirilen Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarının, çalışmada yer alan diğer değişkenler olan okul iklimi, işe angaje olma ve iş tatmini ile olan yordama ilişkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. İlerleyen bölümlerde geliştirilen model üzerinde yapısal eşitlik analizi yapılmış ve bu model kapsamında değişkenler arasındaki yordayıcılık ve aracılık ilişkileri değerlendirilmiştir. Yapısal eşitlik modelleri ve çoklu regresyon modellerinde benzer şekilde, her bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi model bağlamında ele alınmakta ve bağımsız değişkenlerin toplam etkiyi paylaşımlarına neden olmaktadır (Field, 2018; Cohen ve ark., 2013) Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği, ilk kez bu çalışma kapsamında geliştirilmesi nedeniyle hem ölçeğin hem de alt boyutlarının yordayıcılığına yönelik literatür oluşturmak amaçlanmaktadır. Bu bağlamda değişkenlerin birbirleri üzerindeki yalın etkilerinin görülmesi amacıyla basit doğrusal regresyon yöntemi gerçekleştirilmiştir.

3.4.1 Okul İkliminin Öğretmen Duyarlılığına Etkisine Yönelik Bulgular

Tablo 3.6’da okul ikliminin, Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutları olan öğrenci odaklı duyarlılık, mesleki duyarlılık, kurumsal duyarlılık ile toplumsal ve çevresel duyarlılık boyutlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. 6. Okul İkliminin Öğretmen Duyarlılığına Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Sabit	B	β	SH	t	p	R ²	F
Okul İklimi	Öğretmen Duyarlılığı (Toplam Ölçek)	2.749	0.412	0.555	0.0194	21.20	< .001	0.308	451
Okul İklimi	Öğrenci Odaklı Duyarlılık	2.752	0.404	0.496	0.0222	18.20	< .001	0.246	331

Tablo 3. 6. (devam) Okul İkliminin Öğretmen Duyarlılığına Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Sabit	B	β	SH	t	p	R ²	F
Okul İklimi	Mesleki Duyarlılık	3.309	0.327	0.432	0.0214	15.30	< .001	0.187	233
Okul İklimi	Kurumsal Duyarlılık	2.126	0.532	0.534	0.0265	20,10	< .001	0.286	405
Okul İklimi	Toplumsal ve Çevresel Duyarlılık	2.835	0.375	0.349	0.0316	11,90	< .001	0.122	140

Tablo 3.6 incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi algılarının, Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutları olan öğrenci odaklı duyarlılığa, mesleki duyarlılığa, kurumsal duyarlılığa ve soysal duyarlılığa etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan regresyon analizine ilişkin sonuçlar görülmektedir. Tabloya göre regresyon analizi sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (F=140-451 aralığı, $p < .001$). Buna göre okul iklimi, öğretmen duyarlılığını %31 ($R^2 = 0.308$) ve onun alt boyutları olan öğrenci odaklı duyarlılığını %25 ($R^2 = 0.246$), mesleki duyarlılığı %19 ($R^2 = 0.187$), kurumsal duyarlılığı %29 ($R^2 = 0.286$) ve soysal duyarlılığı %12 ($R^2 = 0.122$) açıklamaktadır. Değişkenler arası ilişkilere ait Regresyon denklemleri ise şu şekildedir:

$$\text{Öğretmen Duyarlılığı} = 2.749 + (0.412 \times \text{Okul İklimi})$$

$$\text{Öğrenci Odaklı Duyarlılık} = 2.752 + (0.404 \times \text{Okul İklimi})$$

$$\text{Mesleki Duyarlılık} = 3.309 + (0.327 \times \text{Okul İklimi})$$

$$\text{Kurumsal Duyarlılık} = 2.126 + (0.532 \times \text{Okul İklimi})$$

$$\text{Toplumsal ve Çevresel Duyarlılık} = 2.835 + (0.375 \times \text{Okul İklimi})$$

Analiz sonuçları, okul ikliminin öğretmen duyarlılığı ve alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ancak, etki düzeyi ölçek alt boyutları arasında farklılık göstermektedir. Buna göre okul iklimi kurumsal duyarlılık üzerinde daha fazla etkiye sahipken, toplumsal ve çevresel duyarlılık üzerinde daha az bir etkiye sahiptir.

Tablo 3. 7. Okul İkliminin Öğretmen Duyarlılığına Etkisine Yönelik Hipotezlere Ait Sonuçlar

Hipotezler	Yollar	B	t	Hipotez Sonucu	Açıklama
1. Hipotez H1:	Okul iklimi → Öğretmen Duyarlılığı	0.412	21.2**	Kabul	Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin öğretmen duyarlılığı düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.
2. Hipotez H1:	Okul iklimi → Öğrenci Odaklı Duyarlılık	0.404	18.20**	Kabul	Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin öğrenci odaklı duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.
3. Hipotez H1:	Okul iklimi → Mesleki Duyarlılık	0.327	15.30**	Kabul	Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin mesleki duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.
4. Hipotez H1:	Okul iklimi → Kurumsal Duyarlılık	0.532	20.10**	Kabul	Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin okul kültürü ve çevresine duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.
5. Hipotez H1:	Okul iklimi → Toplumsal ve Çevresel Duyarlılık	0.375	11.90**	Kabul	Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin toplumsal ve çevresel duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

**p<0,001

1. Hipoteze ait bulgular

Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin öğretmen duyarlılığı düzeyleri üzerinde anlamlı yordama etkisi

Tablo 3.7’de yer alan değerler incelendiğinde, okul iklimi algı düzeylerinin öğretmen duyarlılığı düzeyleri üzerinde olumlu bir yordama etkisi ($B= 0.412$; $t= 21.20$; $p<0,001$) olduğu belirlenmiş olup, araştırmanın 1. Hipotezinde yokluk hipotezinin (H_0) reddedildiği ve varlık hipotezinin (H_1 : Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin öğretmen duyarlılığı düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.) kabul edildiği belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin okul iklimi algılarında bir birimlik bir artış olduğunda öğretmen duyarlılığı algılarında 0.412 birimlik bir etki ile artış olacağını göstermektedir.

2. Hipoteze ait bulgular

Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin öğrenci odaklı duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı yordama etkisi

Tablo 3.7’de yer alan değerler incelendiğinde, okul iklimi algı düzeylerinin öğrenci odaklı duyarlılık düzeyleri üzerinde olumlu bir yordama etkisi ($B= 0.404$; $t= 18.20$; $p<0,001$) olduğu belirlenmiş olup, araştırmanın 2. Hipotezinde yokluk hipotezinin (H_0) reddedildiği ve varlık hipotezinin (H_1 : Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin öğrenci odaklı duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.) kabul edildiği belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin okul iklimi algılarında bir birimlik bir artış olduğunda, öğrenci odaklı duyarlılık algılarında 0.404 birimlik bir etki ile artış olacağını göstermektedir.

3. Hipoteze ait bulgular

Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin mesleki duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı yordama etkisi

Tablo 3.7’de yer alan değerler incelendiğinde, okul iklimi algı düzeylerinin mesleki duyarlılık düzeyleri üzerinde olumlu bir yordama etkisi ($B= 0.327$; $t= 15.30$; $p<0,001$) olduğu belirlenmiş olup, araştırmanın 3. Hipotezinde yokluk hipotezinin (H_0) reddedildiği ve varlık hipotezinin (H_1 : Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin mesleki duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.) kabul edildiği belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin okul iklimi algılarında bir birimlik bir artış olduğunda mesleki duyarlılık algılarında 0.327 birimlik bir etki ile artış olacağını göstermektedir.

4. Hipoteze ait bulgular

Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin okul kültürü ve çevresine duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı yordama etkisi

Tablo 3.7’de yer alan değerler incelendiğinde, okul iklimi algı düzeylerinin kurumsal duyarlılık düzeyleri üzerinde olumlu bir yordama etkisi ($B= 0.532$; $t= 20.10$; $p<0,001$) olduğu belirlenmiş olup, araştırmanın 4. Hipotezinde yokluk hipotezinin (H_0) reddedildiği ve varlık hipotezinin (H_1 : Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin okul kültürü ve çevresine duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.) kabul edildiği belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin okul iklimi algılarında bir birimlik bir artış olduğunda kurumsal duyarlılık algılarında 0.532 birimlik bir etki ile artış olacağını göstermektedir.

5. Hipoteze ait bulgular

Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin toplumsal ve çevresel duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı yordama etkisi

Tablo 3.7’de yer alan değerler incelendiğinde, okul iklimi algı düzeylerinin toplumsal ve çevresel duyarlılık düzeyleri üzerinde olumlu bir yordama etkisi ($B=0.375$; $t=11.90$; $p<0,001$) olduğu belirlenmiş olup, araştırmanın 5. Hipotezinde yokluk hipotezinin (H_0) reddedildiği ve varlık hipotezinin (H_1 : Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin toplumsal ve çevresel duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.) kabul edildiği belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin okul iklimi algılarında bir birimlik bir artış olduğunda toplumsal ve çevresel duyarlılık algılarında 0.375 birimlik bir etki ile artış olacağını göstermektedir.

3.4.2 Öğretmen Duyarlılığının İş Tatminine Etkisine Yönelik Bulgular

Tablo 3.8, Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutları olan öğrenci odaklı duyarlılık, mesleki duyarlılık, kurumsal duyarlılık ve toplumsal ve çevresel duyarlılık boyutlarının iş tatminini yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.8. Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği ve Alt Boyutlarının İş Tatminine Etkisini Belirten Basit Doğrusal Regresyon Sonucu

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Sabit	B	β	SH	t	p	R ²	F
Öğretmen Duyarlılığı (Toplam Ölçek)	İş Tatmini	0.661	0.794	0.463	0.0478	16.62	< .001	0.214	276
Öğrenci Odaklı Duyarlılık	İş Tatmini	1.389	0.634	0.405	0.0449	14.11	< .001	0.164	199
Mesleki Duyarlılık	İş Tatmini	1.597	0.555	0.330	0.0499	11.13	< .001	0.109	124
Kurumsal Duyarlılık	İş Tatmini	1.725	0.571	0.447	0.0359	15.90	< .001	0.199	252
Toplumsal ve Çevresel Duyarlılık	İş Tatmini	2.444	0.396	0.334	0.0351	11.30	< .001	0.112	127

Tablo 3.8 incelendiğinde öğretmenlerin Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutları olan öğrenci odaklı duyarlılık, mesleki duyarlılık, kurumsal duyarlılık ve soysal duyarlılığın, iş tatminine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan regresyon analizine ilişkin sonuçlar görülmektedir. Tabloya göre regresyon analizi sonuçlarının tamamının istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (F=124-276 aralığı, p=< .001). Buna göre iş tatminini açıklama düzeyleri; öğretmen duyarlılığını toplam ölçek için %21,4 (R² =0.214) ve onun alt boyutları olan öğrenci odaklı duyarlılık için %16,4 (R² =0.164), mesleki duyarlılık için %10,9 (R² =0.109), kurumsal duyarlılık için 19,9 (R² =0.199) ve soysal duyarlılık için %11.2 (R² =0.112) olduğu görülmektedir. Değişkenler arası ilişkilere ait Regresyon denklemleri ise şu şekildedir:

$$\text{İş Tatmini} = 0.661 + (0.794 \times \text{Öğretmen Duyarlılığı})$$

$$\text{İş Tatmini} = 1.389 + (0.634 \times \text{Öğrenci Odaklı Duyarlılık})$$

$$\text{İş Tatmini} = 1.597 + (0.555 \times \text{Mesleki Duyarlılık})$$

$$\text{İş Tatmini} = 1.725 + (0.571 \times \text{Kurumsal Duyarlılık})$$

$$\text{İş Tatmini} = 2.444 + (0.396 \times \text{Toplumsal ve Çevresel Duyarlılık})$$

Analiz sonuçları öğretmen duyarlılığı ve alt boyutlarının iş tatmini üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Yordama ilişkilerine yönelik hipotez sonuçları ve doğrulanma durumları Tablo 3.9’da sunulmuştur.

Tablo 3.9. Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği ve Alt Boyutlarının İş Tatmini Üzerindeki Yordama Durumlarına İlişkin Hipotezler

Hipotezler	Yollar	B	t	Hipotez Sonucu	Açıklama
6. Hipotez H1:	Öğretmen Duyarlılığı → İş Tatmini	0.794	16.62**	Kabul	Öğretmen duyarlılığı düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.
7. Hipotez H1:	Öğrenci Odaklı Duyarlılık → İş Tatmini	0.634	14.11**	Kabul	Öğrenci odaklı duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.
8. Hipotez H1:	Mesleki Duyarlılık → İş Tatmini	0.555	11.13**	Kabul	Mesleki duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

Tablo 3.9. (devam) Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği ve Alt Boyutlarının İş Tatmini Üzerindeki Yordama Durumlarına İlişkin Hipotezler

Hipotezler	Yollar	B	t	Hipotez Sonucu	Açıklama
9. Hipotez H1:	Kurumsal Duyarlılık → İş Tatmini	0.571	15.90**	Kabul	Kurumsal duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.
10. Hipotez H1:	Toplumsal ve Çevresel Duyarlılık → İş Tatmini	0.396	11.30**	Kabul	Toplumsal ve çevresel duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

**p=<.001

6. Hipoteze ait bulgular

Öğretmen duyarlılığı düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı yordama etkisi

Tablo 3.9’da yer alan değerler incelendiğinde, öğretmen duyarlılığı algılarının iş tatmini düzeyleri üzerinde olumlu bir yordama etkisi (B= 0.794; t= 16.62; p<0,001) olduğu belirlenmiş olup, araştırmanın 6. Hipotezinde yokluk hipotezinin (H0) reddedildiği ve varlık hipotezinin (H1: Öğretmen duyarlılığı düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.) kabul edildiği belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin öğretmen duyarlılığı algılarında bir birimlik bir artış olduğunda iş tatmini algılarında 0.794 birimlik bir etki ile artış olacağını göstermektedir.

7. Hipoteze ait bulgular

Öğrenci odaklı duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı yordama etkisi

Tablo 3.9’da yer alan değerler incelendiğinde, öğrenci odaklı duyarlılık algılarının iş tatmini düzeyleri üzerinde olumlu bir yordama etkisi (B= 0.634; t= 14.11; p<0,001) olduğu belirlenmiş olup, araştırmanın 7.Hipotezinde yokluk hipotezinin (H0) reddedildiği ve varlık hipotezinin (H1: Öğrenci odaklı duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.) kabul edildiği belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin öğrenci odaklı duyarlılık algılarında bir birimlik bir artış olduğunda iş tatmini algılarında 0.634 birimlik bir etki ile artış olacağını göstermektedir.

8. Hipoteze ait bulgular

Mesleki duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı yordama etkisi

Tablo 3.9’da yer alan değerler incelendiğinde, mesleki duyarlılık algı düzeylerinin iş tatmini düzeyleri üzerinde olumlu bir yordama etkisi ($B= 0.555$; $t= 11.13$; $p<0,001$) olduğu belirlenmiş olup, araştırmanın 8. Hipotezinde yokluk hipotezinin (H_0) reddedildiği ve varlık hipotezinin (H_1 : Mesleki duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.) kabul edildiği belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin mesleki duyarlılık algılarında bir birimlik bir artış olduğunda iş tatmini algılarında 0.555 birimlik bir etki ile artış olacağını göstermektedir.

9. Hipoteze ait bulgular

Kurumsal duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı yordama etkisi

Tablo 3.9’da yer alan değerler incelendiğinde, kurumsal duyarlılık algılarının iş tatmini düzeyleri üzerinde olumlu bir yordama etkisi ($B= 0.532$; $t= 20.10$; $p<0,001$) olduğu belirlenmiş olup, araştırmanın 9. Hipotezinde yokluk hipotezinin (H_0) reddedildiği ve varlık hipotezinin (H_1 : Kurumsal duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.) kabul edildiği belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin kurumsal duyarlılık algılarında bir birimlik bir artış olduğunda iş tatmini algılarında 0.571 birimlik bir etki ile artış olacağını göstermektedir.

10. Hipoteze ait bulgular

Toplumsal ve çevresel duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı yordama etkisi

Tablo 3.9’da yer alan değerler incelendiğinde, toplumsal ve çevresel duyarlılık algılarının iş tatmini düzeyleri üzerinde olumlu bir yordama etkisi ($B= 0.396$; $t= 11.30$; $p<0,001$) olduğu belirlenmiş olup, araştırmanın 10. Hipotezinde yokluk hipotezinin (H_0) reddedildiği ve varlık hipotezinin (H_1 : Toplumsal ve çevresel duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.) kabul edildiği belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin

toplumsal ve çevresel duyarlılık algılarında bir birimlik bir artış olduğunda iş tatmini düzeylerinde 0.396 birimlik bir etki ile artış olacağını göstermektedir.

3.4.3 Öğretmen Duyarlılığının İşe Angaje Olmaya Etkisi Üzerine bulgular

Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği ve alt boyutlarının öğretmenlerin işe angaje olmaları üzerindeki etkisini gösteren regresyon analizi sonuçları, Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3. 10. Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği ve Alt Boyutlarının Öğretmenlerin İşe Angaje Olmaları Üzerindeki Etkisi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Sabit	B	β	SH	t	p	R ²	F
Öğretmen Duyarlılığı (Toplam Ölçek)	İşe Angaje Olma	0.510	0.832	0.601	0.0348	23.91	< .001	0.361	572
Öğrenci Odaklı Duyarlılık	İşe Angaje Olma	1.207	0.679	0.538	0.0334	20.31	< .001	0.289	413
Mesleki Duyarlılık	İşe Angaje Olma	1.289	0.625	0.460	0.0379	16.50	< .001	0.212	272
Kurumsal Duyarlılık	İşe Angaje Olma	1.786	0.561	0.543	0.0272	20.60	< .001	0.295	424
Toplumsal ve Çevresel Duyarlılık	İşe Angaje Olma	2.385	0.414	0.432	0.0271	15.30	< .001	0.187	233

Tablo 3.10 incelendiğinde öğretmenlerin Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutları olan öğrenci odaklı duyarlılık, mesleki duyarlılık, kurumsal duyarlılık ve sosyal duyarlılığın, işe angaje olmaya etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan regresyon analizine ilişkin sonuçlar görülmektedir. Tablo 3.10'a göre regresyon analizi sonuçlarının tamamının istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (F=233-572 aralığı, $p < .001$). Buna göre işe angaje olmayı açıklama düzeyleri; öğretmen duyarlılığı ölçeğinin toplamı için %36,1 ($R^2 = 0.361$) ve onun alt boyutları olan öğrenci odaklı duyarlılık için %28,9 ($R^2 = 0.289$), mesleki duyarlılık için %21,2 ($R^2 = 0.212$), kurumsal duyarlılık için 29,5 ($R^2 = 0.295$) ve sosyal duyarlılık için %18,7 ($R^2 = 0.187$) olduğu görülmektedir. Değişkenler arası ilişkilere ait Regresyon denklemleri ise şu şekildedir:

$$\text{İşe Angaje Olma} = 0.510 + (0.832 \times \text{Öğretmen Duyarlılığı})$$

$$\text{İşe Angaje Olma} = 1.207 + (0.679 \times \text{Öğrenci Odaklı Duyarlılık})$$

$$\text{İşe Angaje Olma} = 1.289 + (0.625 \times \text{Mesleki Duyarlılık})$$

$$\text{İşe Angaje Olma} = 1.756 + (0.561 \times \text{Kurumsal Duyarlılık})$$

$$\text{İşe Angaje Olma} = 2.385 + (0.414 \times \text{Toplumsal ve Çevresel Duyarlılık})$$

Analiz sonuçları öğretmen duyarlılığı ve alt boyutlarının işe angaje olma üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Yordama ilişkilerine yönelik hipotez sonuçları ve doğrulanma durumları Tablo 3.11’de sunulmuştur.

Tablo 3.11. Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği ve Alt Boyutlarının İş Tatmini Üzerindeki Yordama Durumlarına İlişkin Hipotezler

Hipotezler	Yollar	B	t	Hipotez Sonucu	Açıklama
11. Hipotez H1:	Öğretmen Duyarlılığı → İşe angaje olma	0.832	23.91**	Kabul	Öğretmen duyarlılığı düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.
12. Hipotez H1:	Öğrenci Odaklı Duyarlılık → İşe angaje olma	0.679	20.31**	Kabul	Öğrenci odaklı duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.
13. Hipotez H1:	Mesleki Duyarlılık → İşe angaje olma	0.625	16.50**	Kabul	Mesleki duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.
14. Hipotez H1:	Kurumsal Duyarlılık → İşe angaje olma	0.561	20.60**	Kabul	Kurumsal duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.
15. Hipotez H1:	Toplumsal ve Çevresel Duyarlılık → İşe angaje olma	0.414	15.30**	Kabul	Toplumsal ve çevresel duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

**p=< .001

11. Hipoteze ait bulgular

Öğretmen duyarlılığı (toplam ölçek) düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı yordama etkisi

Tablo 3.11’de yer alan değerler incelendiğinde, öğretmen duyarlılığı algılarının işe angaje olma düzeyleri üzerinde olumlu bir yordama etkisi ($B= 0.832$; $t= 23.91$; $p<0,001$) olduğu belirlenmiş olup, araştırmanın 11. Hipotezinde yokluk hipotezinin (H_0) reddedildiği ve varlık hipotezinin (H_1 : Öğretmen duyarlılığı düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.) kabul edildiği belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin öğretmen duyarlılığı algılarında bir birimlik bir artış olduğunda işe angaje olma algılarında 0.832 birimlik bir etki ile artış olacağını göstermektedir.

12. Hipoteze ait bulgular

Öğrenci odaklı duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı yordama etkisi

Tablo 3.11’de yer alan değerler incelendiğinde, öğrenci odaklı duyarlılık algılarının işe angaje olma düzeyleri üzerinde olumlu bir yordama etkisi ($B= 0.679$; $t= 20.31$; $p<0,001$) olduğu belirlenmiş olup, araştırmanın 12. Hipotezinde yokluk hipotezinin (H_0) reddedildiği ve varlık hipotezinin (H_1 : Öğrenci odaklı duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.) kabul edildiği belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin öğrenci odaklı duyarlılık algılarında bir birimlik bir artış olduğunda işe angaje olma algılarında 0.679 birimlik bir etki ile artış olacağını göstermektedir.

13. Hipoteze ait bulgular

Mesleki duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı yordama etkisi

Tablo 3.11’de yer alan değerler incelendiğinde, mesleki duyarlılık algı düzeylerinin işe angaje olma düzeyleri üzerinde olumlu bir yordama etkisi ($B= 0.625$; $t= 16.50$; $p<0,001$) olduğu belirlenmiş olup, araştırmanın 13. Hipotezinde yokluk hipotezinin (H_0) reddedildiği ve varlık hipotezinin (H_1 : Mesleki duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.) kabul edildiği belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin mesleki

duyarlılık algılarında bir birimlik bir artış olduğunda işe angaje olma algılarında 0.625 birimlik bir etki ile artış olacağını göstermektedir.

14. Hipoteze ait bulgular

Kurumsal duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı yordama etkisi

Tablo 3.11’de yer alan değerler incelendiğinde, kurumsal duyarlılık algılarının işe angaje olma düzeyleri üzerinde olumlu bir yordama etkisi ($B = 0.561$; $t = 20.60$; $p < 0,001$) olduğu belirlenmiş olup, araştırmanın 14. Hipotezinde yokluk hipotezinin (H_0) reddedildiği ve varlık hipotezinin (H_1 : Kurumsal duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.) kabul edildiği belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin kurumsal duyarlılık algılarında bir birimlik bir artış olduğunda işe angaje olma algılarında 0.561 birimlik bir etki ile artış olacağını göstermektedir.

15. Hipoteze ait bulgular

Toplumsal ve çevresel duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı yordama etkisi

Tablo 3.11’de yer alan değerler incelendiğinde, toplumsal ve çevresel duyarlılık algılarının işe angaje olma düzeyleri üzerinde olumlu bir yordama etkisi ($B = 0.414$; $t = 15.30$; $p < 0,001$) olduğu belirlenmiş olup, araştırmanın 15. Hipotezinde yokluk hipotezinin (H_0) reddedildiği ve varlık hipotezinin (H_1 : Toplumsal ve çevresel duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.) kabul edildiği belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin toplumsal ve çevresel duyarlılık algılarında bir birimlik bir artış olduğunda işe angaje olma düzeylerinde 0.414 birimlik bir etki ile artış olacağını göstermektedir.

3.4.4 İşe Angaje Olmanın Öğretmen Duyarlılığına Etkisine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin işe angaje olmalarının, Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği ve alt boyutlarının üzerindeki etkisini gösteren regresyon analizi sonuçları Tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3.11. İşe Angaje Olmanın Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği ve Alt Boyutlarına Etkisini Belirten Basit Doğrusal Regresyon Sonucu

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Sabit	B	β	SH	t	p	R ²	F
İşe Angaje Olma	Öğretmen Duyarlılığı (Toplam Ölçek)	2.602	0.434	0.601	0.0181	23.90	< .001	0.361	572
İşe Angaje Olma	Öğrenci Odaklı Duyarlılık	2.604	0.426	0.538	0.0210	20.30	< .001	0.289	413
İşe Angaje Olma	Mesleki Duyarlılık	3.216	0.339	0.460	0.0205	16.5	< .001	0.212	272
İşe Angaje Olma	Kurumsal Duyarlılık	2.079	0.526	0.543	0.0256	20.60	< .001	0.295	424
İşe Angaje Olma	Toplumsal ve Çevresel Duyarlılık	2.463	0.451	0.432	0.0296	15.30	< .001	0.187	233

Tablo 3.12 incelendiğinde öğretmenlerin işe angaje olmalarının, Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutları olan öğrenci odaklı duyarlılık, mesleki duyarlılık, kurumsal duyarlılık ve soysal duyarlılığa etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan regresyon analizine ilişkin sonuçlar görülmektedir. Tabloya göre regresyon analizi sonuçlarının tamamının istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (F=233-572 aralığı, p=<.001). Buna göre işe angaje olma, öğretmen duyarlılığını %36,1 (R²=0.361) ve onun alt boyutları olan öğrenci odaklı duyarlılığı %28,9 (R²=0.289), mesleki duyarlılığı %21,2 (R²=0.212), kurumsal duyarlılığı %29,5 (R²=0.295) ve soysal duyarlılığı %18,7 (R²=0.187) açıklamaktadır. Değişkenler arası ilişkilere ait Regresyon denklemleri ise şu şekildedir:

$$\text{Öğretmen Duyarlılığı} = 2.602 + (0.434 \times \text{İşe Angaje Olma})$$

$$\text{Öğrenci Odaklı Duyarlılık} = 2.604 + (0.426 \times \text{İşe Angaje Olma})$$

$$\text{Mesleki Duyarlılık} = 3.216 + (0.339 \times \text{İşe Angaje Olma})$$

$$\text{Kurumsal Duyarlılık} = 2.079 + (0.526 \times \text{İşe Angaje Olma})$$

$$\text{Toplumsal ve Çevresel Duyarlılık} = 2.463 + (0.451 \times \text{İşe Angaje Olma})$$

Analiz sonuçları öğretmenlerin işe angaje olmaları, öğretmen duyarlılığı ve alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Yordama

ilişkilerine yönelik hipotez sonuçları ve doğrulanma durumları Tablo 3.13'te sunulmuştur.

Tablo 3. 12. İşe Angaje Olmanın Öğretmen Duyarlılığına Yönelik Etkisine İlişkin Hipotez Sonuçları

Hipotezler	Yollar	B	t	Hipotez Sonucu	Açıklama
16. Hipotez H1:	İşe Angaje Olma → Öğretmen Duyarlılığı	0.434	23.90**	Kabul	Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, öğretmen duyarlılığı düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.
17. Hipotez H1:	İşe Angaje Olma → Öğrenci Odaklı Duyarlılık	0.426	20.30**	Kabul	Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, öğrenci odaklı duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.
18. Hipotez H1:	İşe Angaje Olma → Mesleki Duyarlılık	0.339	16.50**	Kabul	Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, mesleki duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.
19. Hipotez H1:	İşe Angaje Olma → Kurumsal Duyarlılık	0.526	20.60**	Kabul	Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, okul kültürü ve çevresine düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.
20. Hipotez H1:	İşe Angaje Olma → Toplumsal ve Çevresel Duyarlılık	0.451	15.30**	Kabul	Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, toplumsal ve çevresel duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

16. Hipoteze ait bulgular

Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, öğretmen duyarlılığı düzeyleri üzerinde anlamlı yordama etkisi

Tablo 3.13'te yer alan değerler incelendiğinde, işe angaje olma algı düzeylerinin öğretmen duyarlılığı düzeyleri üzerinde olumlu bir yordama etkisi ($B=0.434$; $t=23.90$; $p<0,001$) olduğu belirlenmiş olup, araştırmanın 16. Hipotezinde yokluk hipotezinin (H_0) reddedildiği ve varlık hipotezinin (H_1 : Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, öğretmen duyarlılığı düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.) kabul edildiği belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin işe angaje olma algılarında bir birimlik bir artış olduğunda öğretmen duyarlılığı algılarında 0.434 birimlik bir etki ile artış olacağını göstermektedir.

17. Hipoteze ait bulgular

Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, öğrenci odaklı duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı yordama etkisi

Tablo 3.13'te yer alan değerler incelendiğinde, işe angaje olma algı düzeylerinin öğrenci odaklı duyarlılık düzeyleri üzerinde olumlu bir yordama etkisi ($B= 0.426$; $t= 20.30$; $p<0,001$) olduğu belirlenmiş olup, araştırmanın 17. Hipotezinde yokluk hipotezinin (H_0) reddedildiği ve varlık hipotezinin (H_1 : Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, öğrenci odaklı duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.) kabul edildiği belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin işe angaje olma algılarında bir birimlik bir artış olduğunda öğrenci odaklı duyarlılık algılarında 0.426 birimlik bir etki ile artış olacağını göstermektedir.

18. Hipoteze ait bulgular

Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, mesleki duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı yordama etkisi

Tablo 3.13'te yer alan değerler incelendiğinde, işe angaje olma algı düzeylerinin mesleki duyarlılık düzeyleri üzerinde olumlu bir yordama etkisi ($B= 0.339$; $t= 16.50$; $p<0,001$) olduğu belirlenmiş olup, araştırmanın 18. Hipotezinde yokluk hipotezinin (H_0) reddedildiği ve varlık hipotezinin (H_1 : Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, mesleki duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.) kabul edildiği belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin işe angaje olma algılarında bir birimlik bir artış olduğunda mesleki duyarlılık algılarında 0.339 birimlik bir etki ile artış olacağını göstermektedir.

19. Hipoteze ait bulgular

Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, okul kültürü ve çevresine düzeyleri üzerinde anlamlı yordama etkisi

Tablo 3.13'te yer alan değerler incelendiğinde, işe angaje olma algı düzeylerinin kurumsal duyarlılık düzeyleri üzerinde olumlu bir yordama etkisi ($B= 0.526$; $t= 20.60$; $p<0,001$) olduğu belirlenmiş olup, araştırmanın 19. Hipotezinde yokluk hipotezinin (H_0) reddedildiği ve varlık hipotezinin (H_1 : Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, okul kültürü ve çevresine düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.) kabul edildiği belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin işe

angaje olma algılarında bir birimlik bir artış olduğunda kurumsal duyarlılık algılarında 0.526 birimlik bir etki ile artış olacağını göstermektedir.

20. Hipoteze ait bulgular

Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, toplumsal ve çevresel duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı yordama etkisi

Tablo 3.13'te yer alan değerler incelendiğinde, işe angaje olma algı düzeylerinin toplumsal ve çevresel duyarlılık düzeyleri üzerinde olumlu bir yordama etkisi ($B = 0.451$; $t = 15.30$; $p < 0,001$) olduğu belirlenmiş olup, araştırmanın 20. Hipotezinde yokluk hipotezinin (H_0) reddedildiği ve varlık hipotezinin (H_1 : Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, toplumsal ve çevresel duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.) kabul edildiği belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin işe angaje olma algılarında bir birimlik bir artış olduğunda toplumsal ve çevresel duyarlılık algılarında 0.451 birimlik bir etki ile artış olacağını göstermektedir.

3.4.5 Okul İkliminin İşe Angaje Olma ve İş Tatmini Üzerine Etkisine Yönelik Bulgular

Okul iklimi, işe angaje olma, ve iş tatmini arasındaki yordayıcılık etkisini belirten basit doğrusal regresyon sonuçları Tablo 3.14'te sunulmuştur.

Tablo 3. 14. Okul İklimi, İşe Angaje Olma, ve İş Tatmini Arasındaki Yordayıcılık Etkisini Belirten Basit Doğrusal Regresyon Sonucu

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Sabit	B	β	SH	t	p	R ²	F
Okul İklimi	İşe Angaje Olma	2.241	0.480	0.467	0.0286	16.80	< .001	0.218	283
Okul İklimi	İş Tatmini	1.942	0.550	0.432	0.0361	15.20	< .001	0.182	232
İşe Angaje Olma	İş Tatmini	0.198	0.948	0.766	0.0250	37.93	< .001	0.587	1439

Tablo 3.14 incelendiğinde öğretmenlerin okul iklimi algılarının işe angaje olmaları ve iş tatminleri; işe angaje olmalarının da yine iş tatmini algılarının etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan regresyon analizine ilişkin sonuçlar

görülmektedir. Tablo 3.14'e göre regresyon analizi sonuçlarının tamamının istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F=232-1439$ aralığı, $p<.001$). Buna göre okul iklimi, işe angaje olmayı %21,8 ($R^2=0.218$) okul iklimi, iş tatminini %18,2 ($R^2=0.182$) ve işe angaje olma, iş tatmini güçlü bir şekilde %58,7 ($R^2=0.587$) oranında açıklamaktadır. Değişkenler arası ilişkilere ait Regresyon denklemleri ise şu şekildedir:

$$\text{İşe Angaje Olma} = 2.241 + (0.480 \times \text{Okul İklimi})$$

$$\text{İş Tatmini} = 1.942 + (0.550 \times \text{Okul İklimi})$$

$$\text{İş Tatmini} = 0.198 + (0.948 \times \text{İşe Angaje Olma})$$

Analiz sonuçları öğretmenlerin okul iklimi algılarının işe angaje olmaları ve iş tatminleri; işe angaje olmalarının da yine iş tatmini algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Yordama ilişkilerine yönelik hipotez sonuçları ve doğrulanma durumları Tablo 3.15'te sunulmuştur.

Tablo 3.15. Değişkenler Arasındaki Yordayıcılık Etkisini Belirten Basit Doğrusal Regresyon Sonucu

Hipotezler	Yollar	B	t	Hipotez Sonucu	Açıklama
21. Hipotez H1:	Okul İklimi → İşe Angaje Olma	0.480	18.80**	Kabul	Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.
22. Hipotez H1:	Okul İklimi → İş Tatmini	0.550	15.20**	Kabul	Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.
23. Hipotez H1:	İşe Angaje Olma → İş Tatmini	0.948	37.93**	Kabul	Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.

21. Hipoteze ait bulgular

Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı yordama etkisi

Tablo 3.15'te yer alan değerler incelendiğinde, okul iklimi algılarının algı düzeylerinin işe angaje olma düzeyleri üzerinde olumlu bir yordama etkisi ($B=0.480$; $t=16.80$; $p<0,001$) olduğu belirlenmiş olup, araştırmanın 21. Hipotezinde yokluk hipotezinin (H_0) reddedildiği ve varlık hipotezinin (H_1 : Öğretmenlerin okul

iklimi algı düzeylerinin, işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.) kabul edildiği belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin okul iklimi algılarında bir birimlik bir artış olduğunda işe angaje olma algılarında 0.480 birimlik bir etki ile artış olacağını göstermektedir.

22. Hipoteze ait bulgular

Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı yordama etkisi

Tablo 3.15'te yer alan değerler incelendiğinde okul iklimi algı düzeylerinin iş tatmini düzeyleri üzerinde olumlu bir yordama etkisi ($B= 0.550$; $t= 15.20$; $p<0,001$) olduğu belirlenmiş olup, araştırmanın 22. Hipotezinde yokluk hipotezinin (H_0) reddedildiği ve varlık hipotezinin (H_1 : Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.) kabul edildiği belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin okul iklimi algılarında bir birimlik bir artış olduğunda iş tatmini algılarında 0.550 birimlik bir etki ile artış olacağını göstermektedir.

23. Hipoteze ait bulgular

Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı yordama etkisi

Tablo 3.15'te yer alan değerler incelendiğinde, işe angaje olma algı düzeylerinin iş tatmini düzeyleri üzerinde olumlu bir yordama etkisi ($B= 0.948$; $t= 37.93$; $p<0,001$) olduğu belirlenmiş olup, araştırmanın 23. Hipotezinde yokluk hipotezinin (H_0) reddedildiği ve varlık hipotezinin (H_1 : Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.) kabul edildiği belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin işe angaje olma algılarında bir birimlik bir artış olduğunda iş tatmini algılarında 0.948 birimlik güçlü bir etki ile artış olacağını göstermektedir.

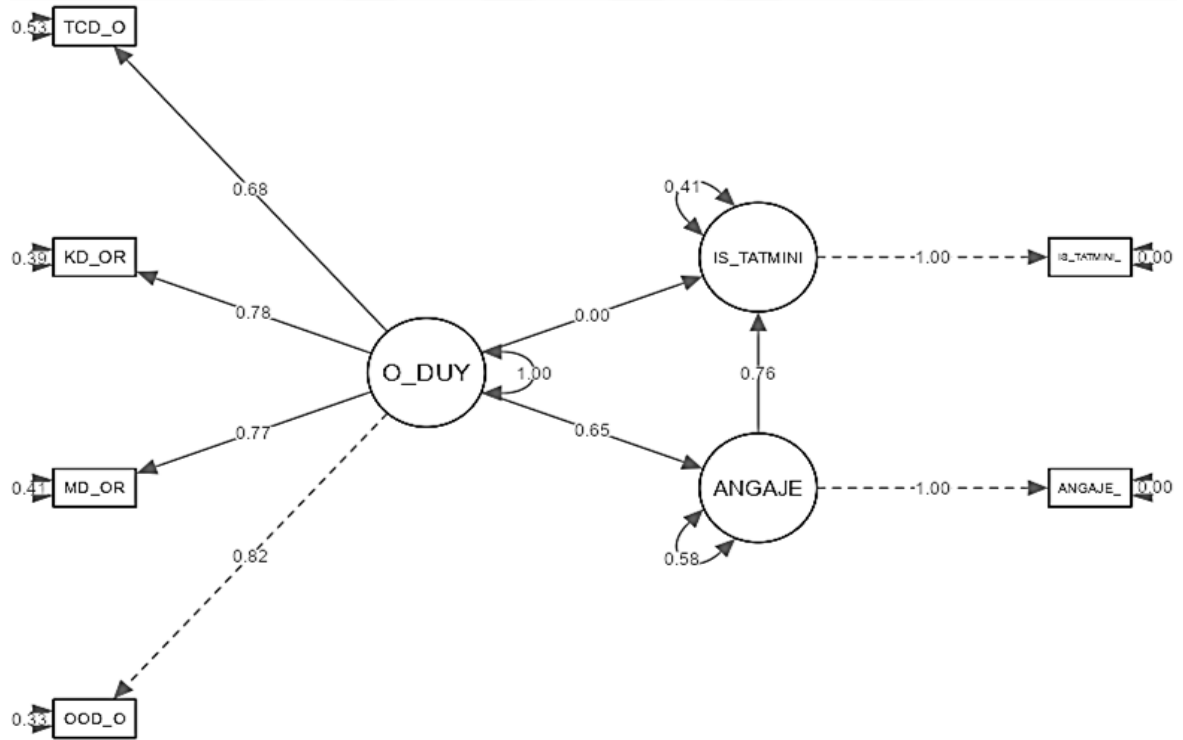
3.5. Değişkenler Arasındaki Aracılık Rollerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ve ilgili alanyazın doğrultusunda aralarındaki teorik ilişki gözlemlenerek geliştirilen alt modellerin test edilmesi amacıyla yapısal eşitlik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda alt modellerdeki değişkenler arasındaki aracılık etkisinin test edilmesiyle ulaşılan bulgulara aşağıda yer verilmiştir. Aracılık etkisinin tespit edilmesine yönelik Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) analiz

yöntemi kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modelleri belirli bir teorik çıkarıma dayalı olarak kullanılan, gözlemlenen ve gizil değişkenler arasındaki nedensellik ve ilişkileri tek bir modelleme ile tanımlayan-gösteren çok değişkenli bir yöntem ve analizdir (Karagöz, 2017). Yapısal eşitlik modelleri, eş zamanlı denklem modelleri olarak da isimlendirilmekte olup, çok denklemlı regresyon modelleridir (Baygın, 2022).Yapısal eşitlik modelleri regresyondan farklı olarak değişkenler arasındaki ilişki ve nedenselliği bir bütün olarak görebilmeyi sağlamaktadır. Bunun yanında bu yöntemde regresyondan farklı olarak değişkenler hem bağımlı hem de bağımsız değişken özelliğini aynı anda gösterebilmektedir. Yapısal eşitlim modeli analizi sırasında Bootstrapping tekniği kullanılmıştır. Bootstrapping kapsamında 5000 yeniden örnekleme gerçekleştirilmiş ve %95 güven aralığı kullanılmıştır.

3.5.1 Öğretmen Duyarlılığı ile İş Tatmini Arasındaki İlişkide İşe Angaje Olmanın Aracılık Rolüne İlişkin Bulgu

Öğretmen duyarlılığı ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın aracılık rolüne ilişkin model Şekil 3.1’de sunulmuştur.



Şekil 3.1. Öğretmen Duyarlılığı ile İş Tatmini Arasındaki İlişkide İşe Angaje Olmanın Aracılık Rolüne İlişkin Model

Şekil 3.1’de sunulan modelin test edilmesi sonucu Ki-kare $X^2 = 44.8$; $sd = 8$; $p < 0.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yapısal modele ait uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde $RMSEA = 0.067$, $SRMR = 0.021$, $CFI = 0.988$, $IFI = 0.988$, $TLI = 0.978$, $NFI = 0.985$, $GFI = 0.999$, $AGFI = 0.999$ ve $NNFI = 0.978$ gibi değerlerin oldukça iyi uyum değerlerin aldığı görülmektedir. Ancak $\chi^2/df = 5.6$ değeri, literatürde genellikle kabul edilebilir sınırların üst bandında yer almaktadır. Bu durumun, örneklem büyüklüğünün yüksekliği ($n = 1015$) nedeniyle ortaya çıktığı değerlendirilebilir (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2015). Diğer uyum indekslerinin mükemmel düzeyde olması, modelin genel geçerliliğini ve açıklayıcılığını desteklemektedir. Bu bağlamda, bütüncül değerlendirme sonucu kurulan yapısal modelin istenilen uyum iyiliği değerlerine sahip olduğunu söylenebilir. Şekil 3.1’de sunulan aracılık modeline ilişkin YEM analizi sonuçları Tablo 3.16’da verilmiştir.

Tablo 3. 16. Öğretmen Duyarlılığı ile İş Tatmini Arasındaki İlişkide İşe Angaje Olmanın Aracılık Rolüne İlişkin YEM sonuçları

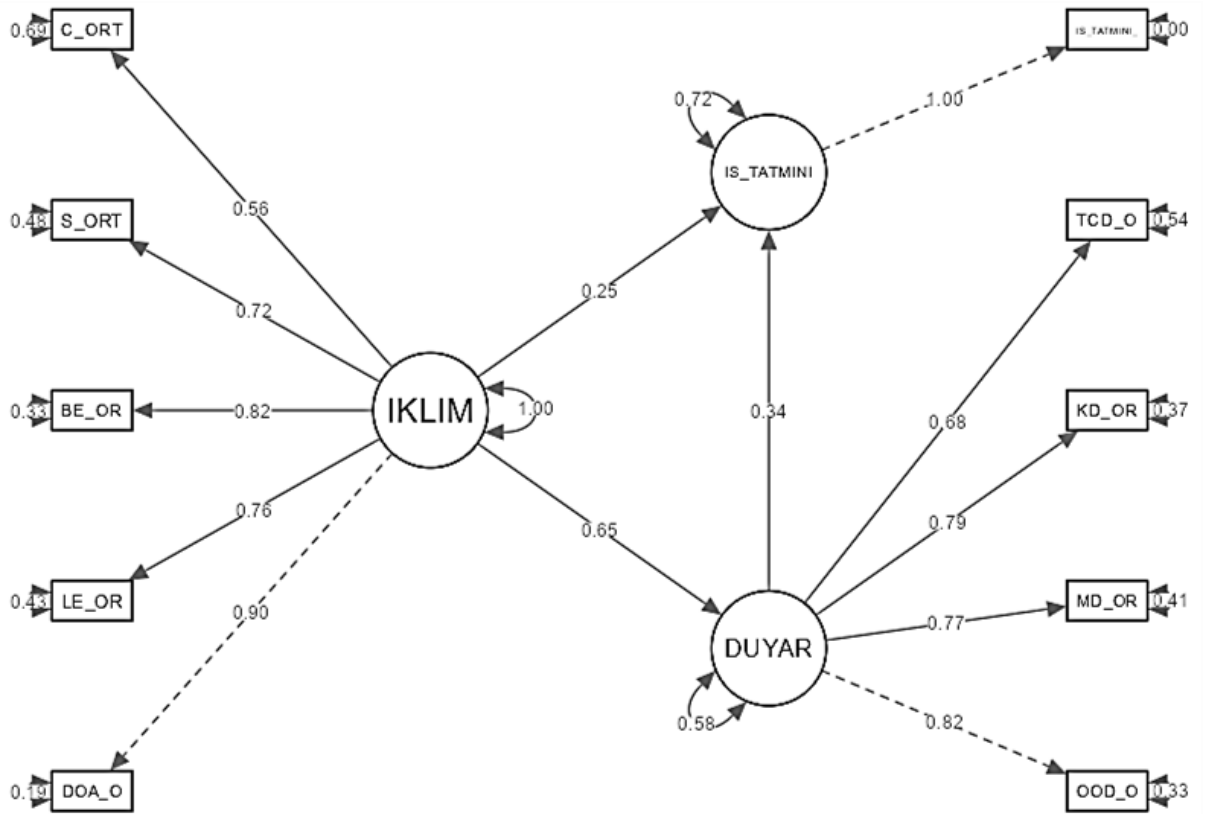
Yol	B	β	SH	t	p	%95 Güven Aralığı	
						Lower	Upper
Öğretmen Duyarlılığı → İş Tatmini (Doğrudan etki)	0.003	0.002	0.069	0.05	0.961	-0.133	0.137
Öğretmen Duyarlılığı → İşe Angaje Olma	0.995	0.647	0.050	19.87	< .001	0.900	1.097
İşe Angaje Olma → İş Tatmini	0.947	0.765	0.045	20.87	< .001	0.859	1.036
Öğretmen Duyarlılığı → İşe Angaje Olma → İş Tatmini (Dolaylı etki)	0.942	0.495	0.067	14.16	< .001	0.816	1.079
Öğretmen Duyarlılığı → İş Tatmini (Toplam Etki)	0.945	0.497	0.096	9.80	< .001	0.756	1.134

Tablo 3.16’da öğretmen duyarlılığı ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın aracılık rolüne ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır. Modele göre öğretmen duyarlılığının iş tatmini üzerinde doğrudan anlamlı bir etkisinin olmadığı ($B = 0.003$; $t = 0.05$; $p = 0.961$) görülmektedir. Bunun yanında öğretmen duyarlılığı, iş tatminini doğrudan etkilemekten ziyade, işe angaje olma aracılığı ile etkilemektedir ($B = 0.942$; $t = 14.16$; $p < 0.001$). Araştırmanın 24. Hipotezinde yokluk hipotezinin (H_0) reddedildiği ve varlık hipotezinin (H_1 : Öğretmen duyarlılığı ile iş

tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın aracılık rolü vardır.) kabul edildiği belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmen duyarlılığı ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın **tam aracılık** rolünü göstermektedir.

3.5.2 Okul İklimi İle İş Tatmini Arasındaki İlişkide Öğretmen Duyarlılığının Aracılık Rolüne İlişkin Bulgu

Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının aracılık rolüne ilişkin model Şekil 3.2’de sunulmuştur.



Şekil 3.2. Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının aracılık rolüne ilişkin model

Şekil 3.2’de sunulan modelin test edilmesi sonucu Ki-kare $X^2 = 173$; sd = 33; $p < 0.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yapısal modele ait uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde RMSEA = 0.065, SRMR = 0.032, CFI = 0.972, IFI = 0.972, TLI = 0.962, NFI = .955, GFI = 0.999, AGFI = 0.998 ve NNFI = .962 değerlerini aldığı görülmektedir. Bu değerler kurulan yapısal modelin istenilen uyum iyiliği değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Şekil 3.2’de sunulan aracılık modeline ilişkin YEM analizi sonuçları Tablo 3.17’de verilmiştir.

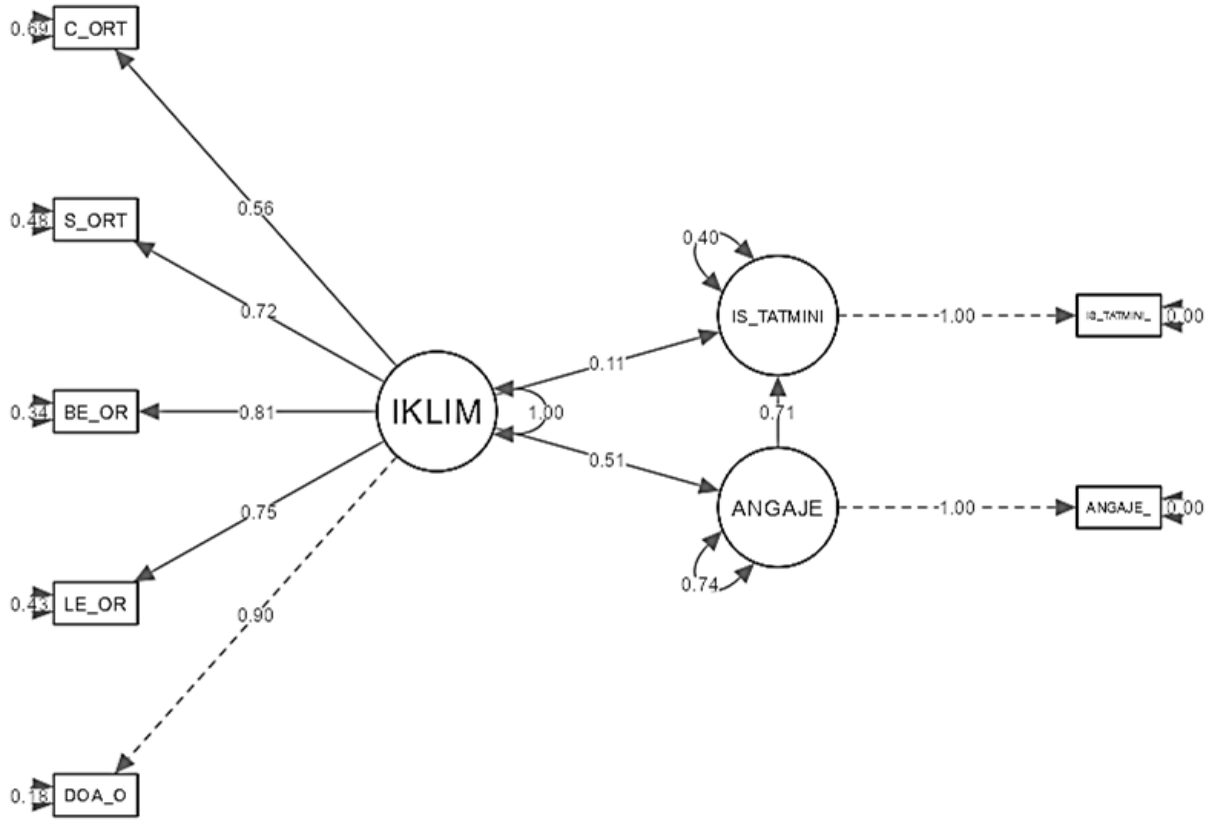
Tablo 3. 17. Okul İklimi ile İş Tatmini Arasındaki İlişkide Öğretmen Duyarlılığının Aracılık Etkisine İlişkin YEM Analizi Sonuçları

Yol	B	β	SH	t	p	%95 Güven Aralığı	
						Lower	Upper
Okul İklimi → İş tatmini (Doğrudan etki)	0.326	0.251	0.064	5.06	< .001	0.200	0.453
Okul İklimi → Öğretmen Duyarlılığı	0.443	0.650	0.027	16.16	< .001	0.390	0.499
Öğretmen Duyarlılığı → İş tatmini	0.641	0.335	0.096	6.70	< .001	0.461	0.834
Okul İklimi → Öğretmen Duyarlılığı → İş tatmini (Dolaylı etki)	0.284	0.218	0.048	5.88	< .001	0.198	0.386
Okul İklimi → İş tatmini (Toplam Etki)	0.610	0.469	0.080	7.63	< .001	0.453	0.767

Tablo 3.17’de okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının aracılık rolüne ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır. Modele göre okul ikliminin iş tatmini üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ($B= 0.326$; $t= 5.06$; $p<.001$) görülmektedir. Ayrıca, okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının anlamlı bir etkisi vardır ($B= 0.284$; $t= 5.88$; $p<0,001$). Araştırmamızın 25. Hipotezinde yokluk hipotezinin (H_0) reddedildiği ve varlık hipotezinin (H_1 : Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının aracılık rolü vardır.) kabul edildiği belirlenmiştir. Hem doğrudan etki hem de dolaylı etkinin görüldüğü bu sonuç, okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının **kısmi aracılık** rolü olduğunu göstermektedir.

3.5.3 Okul İklimi ile İş Tatmini Arasındaki İlişkide İşe Angaje Olmanın Aracılık Rolüne İlişkin Bulgu

Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın aracılık rolüne ilişkin model Şekil 3.3’te sunulmuştur.



Şekil 3.3. Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın aracılık rolüne ilişkin model

Şekil 3.3.’te sunulan modelin test edilmesi sonucu Ki-kare $X^2 = 43$; sd = 13; $p < 0.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı incelendiğinde ($\chi^2/sd = 3.31$), 5 değerinin altında olması kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir. Yapısal modele ait uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde RMSEA = 0.048, SRMR = 0.018, CFI = 0.992, IFI=0.992 TLI=0.987, NFI= 0.988, GFI=0.999, AGFI=0.998 ve NNFI= 0.987 değerlerini aldığı görülmektedir. Bu değerler kurulan yapısal modelin istenilen uyum iyiliği değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Şekil 3.3’te sunulan aracılık modeline ilişkin YEM analizi sonuçları Tablo 3.18’de verilmiştir.

Tablo 3. 18 Okul İklimi ile İş Tatmini Arasındaki İlişkide İşe Angaje Olmanın Aracılık Rolüne İlişkin YEM Analiz Sonuçları

Yol	B	β	SH	t	p	%95 Güven Aralığı	
						Lower	Upper
Okul İklimi → İş tatmini (Doğrudan etki)	0.136	0.105	0.038	3.62	< .001	0.061	0.209

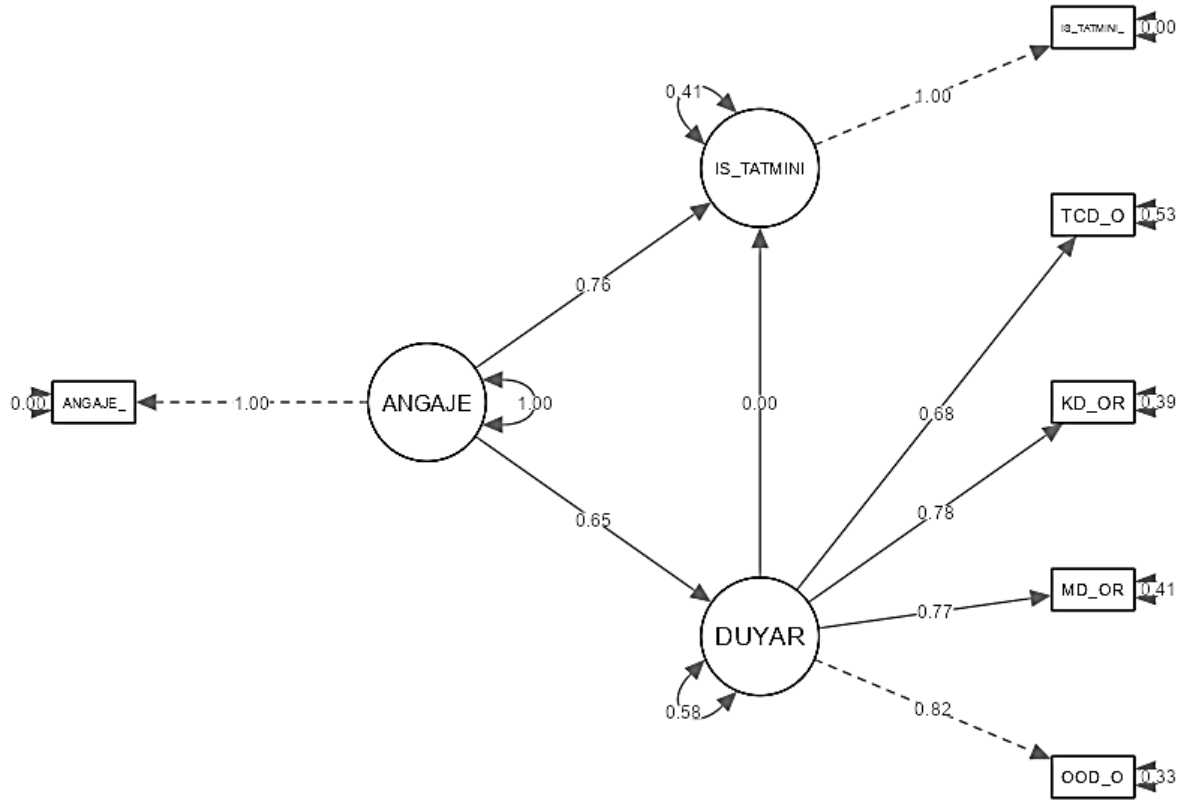
Tablo 3. 18. (devam) Okul İklimi ile İş Tatmini Arasındaki İlişkide İşe Angaje Olmanın Aracılık Rolüne İlişkin YEM Analiz Sonuçları

Okul İklimi → İşe Angaje Olma	0.532	0.509	0.037	14.50	< .001	0.460	0.603
İşe Angaje Olma → İş tatmini	0.882	0.712	0.038	23.55	< .001	0.819	0.956
Okul İklimi → İşe Angaje Olma → İş tatmini (Dolaylı etki)	0.469	0.362	0.38	12.20	< .001	0.397	0.547
Okul İklimi → İş tatmini (Toplam Etki)	0.605	0.467	0.054	11.26	< .001	0.500	0.710

Tablo 3.18’de okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanı aracılık rolüne ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır. Modele göre okul ikliminin iş tatmini üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ($B= 0.136$; $t= 3.62$; $p< .001$) görülmektedir. Ayrıca, okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın anlamlı bir etkisi vardır ($B= 0.469$; $t= 12.20$; $p<0,001$). Araştırmanın 26. Hipotezinde yokluk hipotezinin (H_0) reddedildiği ve varlık hipotezinin (H_1 : Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın aracılık rolü vardır.) kabul edildiği belirlenmiştir. Bu sonuç okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın **kısmi aracılık** rolünü göstermektedir.

3.5.4 İşe Angaje Olma İle İş Tatmini Arasındaki İlişkide Öğretmen Duyarlılığının Aracılık Rolüne İlişkin Bulgu

İşe angaje olma ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının aracılık rolüne ilişkin model Şekil 3.4’te sunulmuştur.



Şekil 3.4. İşe Angaje Olma İle İş Tatmini Arasındaki İlişkide Öğretmen Duyarlılığının Aracılık Rolüne İlişkin Model

Şekil 3.4.'te sunulan modelin test edilmesi sonucu Ki-kare $X^2 = 44.8$; sd = 8 ; , $p = < 0.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yapısal modele ait uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde RMSEA = .067, SRMR = .021, CFI = 0.988, IFI = 0.988, TLI = 0.978, NFI = 0.985, GFI = 0.999, AGFI = 0.999 ve NNFI = 0.978 değerlerini aldığı görülmektedir. Bu değerler kurulan yapısal modelin istenilen uyum iyiliği değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Şekil 3.4'te sunulan aracılık modeline ilişkin YEM analizi sonuçları Tablo 3.19'da verilmiştir.

Tablo 3. 19. İşe Angaje Olma İle İş Tatmini Arasındaki İlişkide Öğretmen Duyarlılığının Aracılık Rolüne İlişkin YEM Sonuçları

Yol	B	β	SH	t	p	%95 Güven Aralığı	
						Lower	Upper
İşe Angaje Olma → İş tatmini (Doğrudan etki)	0.105	0.765	0.005	20.83	< .001	0.095	0.115
İşe Angaje Olma → Öğretmen Duyarlılığı	0.047	0.647	0.002	19.12	< .001	0.042	0.052

Tablo 3. 19. (devam) İşe Angaje Olma İle İş Tatmini Arasındaki İlişkide Öğretmen Duyarlılığının Aracılık Rolüne İlişkin YEM Sonuçları

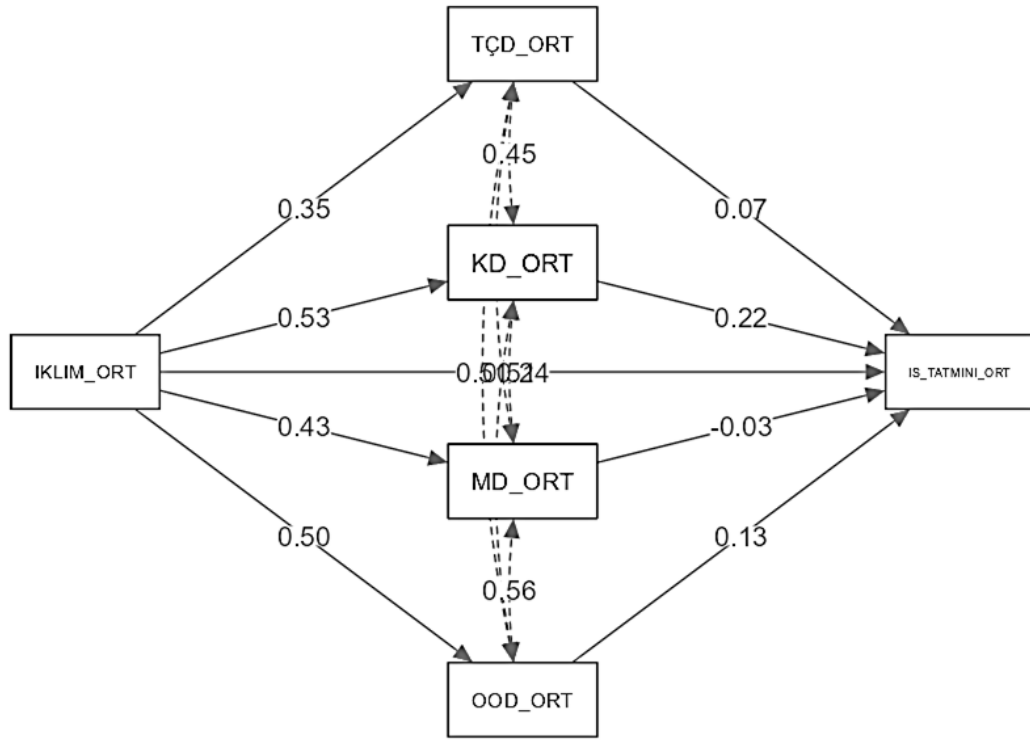
Öğretmen Duyarlılığı → İş tatmini	0.03	0.069	0.050	0.05	0.961	-0.133	0.141
İşe Angaje Olma → Öğretmen Duyarlılığı → İş tatmini (Dolaylı etki)	0.000	0.001	0.003	0.05	0.961	-0.006	0.007
İşe Angaje Olma → İş tatmini (Toplam Etki)	0.105	0.766	0.006	18.10	< .001	0.095	0.115

Tablo 3.19’da işe angaje olma ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının aracılık rolüne ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır. Modele göre işe angaje olmanın iş tatmini üzerinde doğrudan anlamlı bir etkisinin olduğu ($B=0.105$; $t=20.83$; $p<.001$) görülmektedir. İşe angaje olma ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir ($B=0.000$; $t=0.05$; $p=0.961$). Araştırmanın 27. Hipotezinde varlık hipotezinin (H_1) reddedildiği ve yokluk hipotezinin (H_0 : İşe angaje olma ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının aracılık rolü yoktur.) kabul edildiği belirlenmiştir. Bu sonuç işe angaje olma ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının aracılık rolünün olmadığını göstermektedir.

3.5.5 Okul İklimi İle İş Tatmini Arasındaki İlişkide Öğretmen Duyarlılığının Alt Boyutlarının Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular

Bu bölümde, okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının kısmi aracılık rolü oynadığı bulgusundan yola çıkarak (bölüm 3.5.2), bu ilişkide öğretmen duyarlılığının alt boyutlarının aracılık etkilerinin sınanması amaçlanmıştır. Aracılık etkisinin tespit edilmesine yönelik Genelleştirilmiş Doğrusal Model (GLM) analiz yöntemi kullanılmıştır. GLM, geleneksel regresyon modellerini genişleterek normal dağılım dışında da birçok farklı veri türünü analiz etme imkânı sağlayan bir yöntemdir. Esnek ve genişletilebilir yapısı GLM’nin sosyal bilimlerde yapılan modelleme çalışmalarında güçlü bir araç haline gelmesini sağlamıştır (Dobson ve Barnett, 2018; Eryılmaz, 2022). GLM analizi sırasında Bootstrapping tekniği kullanılmıştır. Bootstrapping kapsamında 5000 yeniden örnekleme gerçekleştirilmiş ve %95 güven aralığı kullanılmıştır. Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının alt boyutları olan öğrenci odaklı duyarlılık, mesleki duyarlılık, kurumsal duyarlılık ile toplumsal ve çevresel

duyarlılığın aracılık rolüne ilişkin model Genelleştirilmiş Doğrusal Model (GLM) analiz sonuçları Şekil 3.5’te sunulmuştur.



Şekil 3.5. Okul İklimi ile İş Tatmini Arasındaki İlişkide Öğretmen Duyarlılığının Alt Boyutlarının Aracılık Rolüne İlişkin Model

Şekil 3.5.’te sunulan aracılık modeline ilişkin GLM analizi sonuçları Tablo 3.20’de verilmiştir.

Tablo 3.20. Okul İklimi ile İş Tatmini Arasındaki İlişkide Öğretmen Duyarlılığının Alt Boyutlarının Çoklu Aracılık Rolüne İlişkin Model Analiz Sonuçları

Yol	B	β	SH	t	p	%95 Güven Aralığı	
						Lower	Upper
Okul İklimi → İş Tatmini (Doğrudan etki)	0.550	0.431	0.038	14.48	< .001	0.475	0.624
Okul İklimi → Öğrenci Odaklı Duyarlılık	0.403	0.496	0.024	16.60	< .001	0.356	0.452
Öğrenci Odaklı Duyarlılık → İş Tatmini	0.205	0.131	0.066	3.12	0.002	0.075	0.335
Okul İklimi → Mesleki Duyarlılık	0.327	0.432	0.023	13.99	< .001	0.282	0.375

Tablo 3.20. Okul İklimi ile İş Tatmini Arasındaki İlişkide Öğretmen Duyarlılığının Alt Boyutlarının Çoklu Aracılık Rolüne İlişkin Model Analiz Sonuçları

Mesleki Duyarlılık → İş Tatmini	-0.051	-0.030	0.068	-0.75	0.453	-0.186	0.086
Okul İklimi → Kurumsal Duyarlılık	0.532	0.534	0.032	16.60	< .001	0.469	0.596
Kurumsal Duyarlılık → İş Tatmini	0.280	0.219	0.065	4.33	< .001	0.156	0.408
Okul İklimi → Toplumsal ve Çevresel Duyarlılık	0.3746	0.348	0.035	10.71	< .001	0.307	0.443
Toplumsal ve Çevresel Duyarlılık → İş Tatmini	0.084	0.070	0.046	1.81	0.070	-0.009	0.174
Okul İklimi → Öğrenci Duyarlılığı → İş tatmini (Dolaylı etki)	0.083	0.065	0.028	2.99	0.003	0.030	0.140
Okul İklimi → Mesleki Duyarlılık → İş Tatmini (Dolaylı etki)	-0.017	-0.013	0.022	-0.75	0.456	-0.061	0.028
Okul İklimi → Kurumsal Duyarlılık → İş TATMİNİ (Dolaylı etki)	0.150	0.117	0.036	4.11	< .001	0.081	0.224
Okul İklimi → Toplumsal ve Çevresel Duyarlılık → İş Tatmini (Dolaylı etki)	0.031	0.025	0.018	1.75	0.080	-0.003	0.068
Okul İklimi → İş Tatmini (Toplam Etki)	0.948	0.766	0.025	37.95	< .001	0.899	0.997

Tablo 3.20’de okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının alt boyutlarının aracılık rolüne ilişkin analiz sonuçlarını göstermektedir. Daha önce oluşturulan alt modellerin birinde, okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının aracılık rolü olduğu tespit edilmiştir. Oluşturulan bu alt model ile öğretmen duyarlılığının alt boyutları birlikte ele alındığında okul iklimi ve iş tatmini arasındaki ilişkide hangi boyutun ne düzeyde bir aracılık etkisi oluşturduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Modele göre okul ikliminin iş tatmini üzerinde doğrudan anlamlı bir etkisinin olduğu ($B= 0.550$; $t= 14.48$; $p< .001$) görülmektedir. Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğrenci odaklı duyarlılık boyutu ($B= 0.083$; $t= 2.99$; $p=0,003$) ve kurumsal duyarlılık boyutunun ($B= 0.150$; $t= 4.11$; $p< .001$) anlamlı bir etkisi varken, mesleki duyarlılık ($B= -0.017$; $t= -0.75$; $p=0.456$) ve toplumsal ve

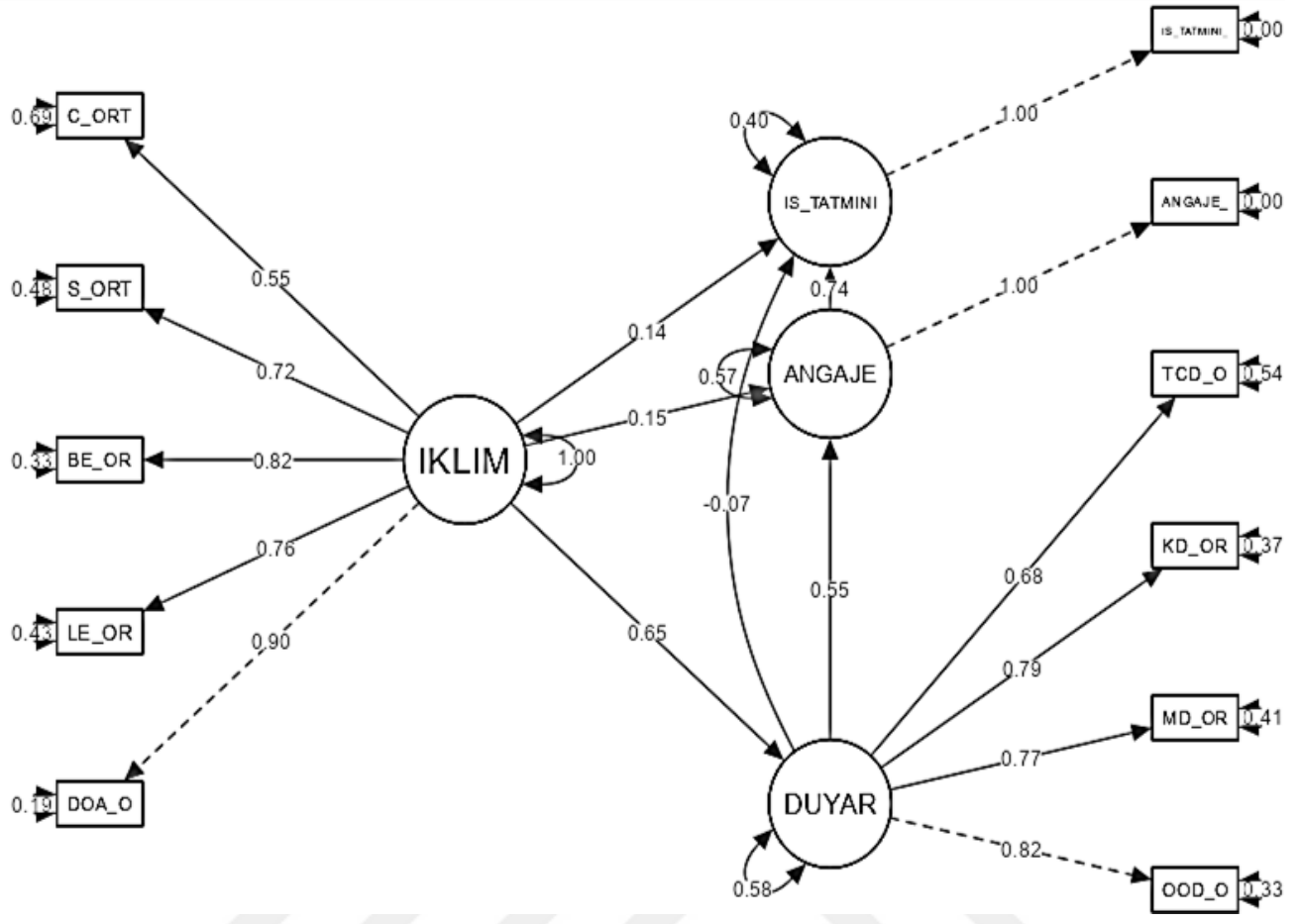
çevresel duyarlılık ($B= 0.031$; $t= 1.75$; $p=0.080$) boyutlarının anlamlı etkisinin olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın 28. ve 30. Hipotezlerinde yokluk hipotezinin (H_0) reddedildiği ve varlık hipotezlerinin (H_1 : Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğrenci odaklı duyarlılığın aracılık rolü vardır; H_1 : Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide kurumsal duyarlılığının aracılık rolü vardır.) kabul edildiği belirlenmiştir. Araştırmanın 29. ve 31. Hipotezlerinde ise varlık hipotezlerinin (H_1) reddedildiği ve yokluk hipotezlerinin (H_0 : Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide mesleki duyarlılığının aracılık rolü yoktur; H_0 : Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide toplumsal ve çevresel duyarlılığının aracılık rolü yoktur.) kabul edildiği belirlenmiştir.

Bu sonuç okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının öğrenci odaklı duyarlılık ve kurumsal duyarlılık boyutlarının **kısmi aracılık** rolünü göstermektedir. Ancak mesleki duyarlılık ve toplumsal ve çevresel duyarlılık boyutlarının aracılık rolünü anlamlı bir şekilde taşımadığı tespit edilmiştir.

3.6 Geliştirilen Nihai Modeline İlişkin Bulgular

Geliştirilen nihai model ile öğretmenlerin okul iklimi ile iş tatmini algıları arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olma algılarının ayrı ayrı ve birlikteki aracılık rolü analiz edilmiştir. Ayrıca modelde yer alan değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkilere de yer verilmiştir. Model kapsamında okul iklimi eksojen (dışsal) değişken; öğretmen duyarlılığı, işe angaje olma ve iş tatmini ise endojen (içsel) değişken olarak kullanılmıştır. Okul iklimi, demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma alt boyutlarından oluşurken; öğretmen duyarlılığı, öğrenci odaklı duyarlılık, mesleki duyarlılık, kurumsal duyarlılık ve toplumsal ve çevresel duyarlılık alt boyutlarından meydana gelmektedir. İşe angaje olma ve iş tatmini tek boyut halindedir. Yapısal eşitlik modeli analizi sırasında Bootstrapping tekniği kullanılmıştır. Bootstrapping kapsamında 5000 yeniden örnekleme gerçekleştirilmiş ve %95 güven aralığı kullanılmıştır. Test edilen yapısal eşitlik modeli Şekil 3.6'da verilmiştir.



Şekil 3.6. Geliştirilen ve test edilen yapısal eşitlik modeli

Şekil 3.6.'da sunulan modelin test edilmesi sonucu Ki-kare $X^2 = 180$; sd = 40; , $p = <0.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı incelendiğinde ($\chi^2/sd = 4.5$), 5 değerinin altında olması kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir. Yapısal modele ait uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde RMSEA = .059, SRMR = .031, CFI = .977, IFI = .977, TLI = .968, NFI = .971, GFI = 0.999, AGFI = 0.998 ve NNFI = .968 değerlerini aldığı görülmektedir. Bu değerler kurulan yapısal modelin istenilen uyum iyiliği değerlerine sahip olduğunu göstermektedir.

Yapısal eşitlik modelinde yer alan doğrudan etkilerin yer aldığı analiz sonuçları Tablo 3.21'de verilmiştir.

Tablo 3. 21. Yapısal Eşitlik Modelindeki Doğrudan Etkilerin Analiz Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	β	SH	t	p	%95 Güven Aralığı	
							Lower	Upper
Okul İklimi	Öğretmen Duyarlılığı	0.444	0.650	0.027	16.17	< .001	.0392	0.499
Okul İklimi	İşe Angaje Olma	0.160	0.153	0.050	3.22	< .001	0.060	0.254
Öğretmen Duyarlılığı	İşe Angaje Olma	0.844	0.5491	0.0706	11.95	< .001	0.708	0.988
Öğretmen Duyarlılığı	İş Tatmini	-0,138	-0,073	0.088	-1.58	0.114	-0,310	0.032
İşe Angaje Olma	İş Tatmini	0.920	0.743	0.045	20.30	< .001	0.830	1.008
Okul İklimi	İş Tatmini	0.179	0.137	0.049	3.64	< .001	0.084	0.277

Tablo 3.21’de yapısal eşitlik modelindeki doğrudan etkilerin yer aldığı bulgular verilmiştir. Buna göre öğretmen duyarlılığı ile iş tatmini arasındaki yol ($p=0.114$) dışındaki modelde yer alan doğrudan ilişki kapsamındaki tüm yolların anlamlı ($p<.001$) olduğu görülmektedir. Bootstrapping tekniği kapsamında yine anlamlılık hakkında yorum yapmakta kullanılan bir diğer veri de güvenirlilik aralığının alt ve üst sınır değerleridir. Buna göre bir yolun anlamlı olabilmesi için güven aralığının alt ve üst sınır değerleri arası 0’ı barındırmamalıdır (Hayes ve Preacher, 2013). Bu bağlamda değerlendirildiğinde de öğretmen duyarlılığı ile iş tatmini arasındaki yolun alt ve üst sınırlar arasındaki aralığın (L: -0.310; U: 0.032) 0’ı barındırdığı, dolayısıyla anlamlılığa çok yakın olmakla birlikte, bu yolun anlamlı bir yol olmadığı söylenebilir.

Analiz sonucunda modelde yer alan doğrudan etkiler incelendiğinde okul iklimi, öğretmen duyarlılığını ($\beta = 0.444$, $z=16.17$, $p<.001$), işe angaje olmayı ($\beta = 0.160$, $z=3.22$, $p<.001$) ve iş tatmini ($\beta = 0.179$, $z=3.64$, $p<.001$) pozitif yönde anlamlı olarak yordamaktadır. Öğretmen duyarlılığı, işe angaje olmayı ($\beta =0.844$, $z=11.95$, $p<.001$) pozitif yönde anlamlı olarak yordamaktadır. Son olarak işe angaje olma, iş tatmini ($\beta =0.920$, $z=20.30$, $p<.001$) çok güçlü bir şekilde anlamlı ve pozitif yordamaktadır.

Buna göre, araştırmanın 35. Hipotezinde varlık hipotezlerinin (H1) reddedildiği ve yokluk hipotezinin (H0: Geliştirilen model kapsamında öğretmen duyarlılığı düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.) kabul edildiği belirlenmiştir. Bunun yanında araştırmanın 32., 33., 34., 36. ve 37. Hipotezlerinde yokluk hipotezinin (H0) reddedildiği ve varlık hipotezlerinin (32.H1: Geliştirilen model kapsamında öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, öğretmen duyarlılığı düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.;33.H1: Geliştirilen model kapsamında öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.; 34.H1: Geliştirilen model kapsamında öğretmen duyarlılığı düzeylerinin, işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.;36.H1: Geliştirilen model kapsamında öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.; 37.H1: Geliştirilen model kapsamında öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.) kabul edildiği belirlenmiştir. Yapısal eşitlik modellemesine ilişkin dolaylı etkilerin analiz sonuçları Tablo 3.22’de sunulmuştur.

Tablo 3. 22. Yapısal eşitlik modellemesine ilişkin dolaylı etkilerin analiz sonuçları

Yol	B	β	SH	t	p	%95 Güven Aralığı	
						Lower	Upper
Okul İklimi → İşe angaje olma→ İş tatmini	0.147	0.113	0.046	3.24	0.001	0.056	0.234
Okul İklimi → Öğretmen Duyarlılığı → İş tatmini	-0,061	-0,047	0.039	-1,58	0.115	-0,139	0,014
Öğretmen Duyarlılığı →İşe Angaje Olma → İş Tatmini	0.777	0.408	0.080	9,73	< .001	0.630	0.941
Okul İklimi → Öğretmen Duyarlılığı → İşe Angaje Olma →İş Tatmini	0.345	0.265	0.043	8.00	< .001	0.268	0.436

$R^2(\text{Öğretmen Duyarlılığı})=0.423$; $R^2(\text{İşe Angaje Olma})=0.434$; $R^2(\text{İş Tatmini})=0.597$

Tablo 3.22’de yapısal eşitlik modelinde yer alan bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenlerce açıklanan toplam varyans (R^2) değerleri, öğretmen duyarlılığı ($R^2=0.423$), işe angaje olma ($R^2=0.434$) ve iş tatmini ($R^2=0.597$)

değişkenleri için verilmiştir. Buna göre okul iklimi, öğretmen duyarlılığını değişkenindeki varyansın %42,3'ini açıklamaktadır. İşe angaje olma değişkeninin ise %43,4'ünün okul iklimi ve öğretmen duyarlılığı tarafından açıklandığı görülmektedir. Son olarak iş tatmini değişkeninin %59,7'si okul iklimi, öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olma değişkenleri tarafından açıklandığını göstermektedir. Bu durum modelin iş tatmini üzerindeki açıklayıcılık gücünün yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.22'de yapısal eşitlik modelindeki dolaylı etkilerin yer aldığı bulgular verilmiştir. Buna göre modelde yer alan Okul İklimi → Öğretmen duyarlılığı → İş tatmini dışındaki yolların dolaylı etkilerin tamamının p değeri bakımında anlamlı olduğu görülmektedir. Okul İklimi → Öğretmen duyarlılığı → İş tatmini yolunun p değeri bakımından anlamlı olmadığı ($p=0.115$), yine alt ve üst sınırlar arasındaki aralığın (L: -0.047; U: 0.039) 0'ı barındırdığı, dolayısıyla bu yönden de anlamlı bir yol olmadığı söylenebilir. Araştırmanın 39. Hipotezinde varlık hipotezlerinin (H1) reddedildiği ve yokluk hipotezinin (H0: Geliştirilen model kapsamında, okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının aracılık rolü yoktur.) kabul edildiği belirlenmiştir.

Okul İklimi → İşe angaje olma → İş tatmini yolunun ($\beta = .147$, $z=3.24$, $p=.001$) anlamlı olduğu ve okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın aracılık etkisi olduğunu göstermektedir. Araştırmanın 38. Hipotezinde yokluk hipotezinin (H0) reddedildiği ve varlık hipotezinin (H1: Geliştirilen model kapsamında öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, öğretmen duyarlılığı düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.) kabul edildiği belirlenmiştir.

Öğretmen Duyarlılığı → İşe Angaje Olma → İş Tatmini yolunun ($\beta = .777$, $z=9.73$, $p<.001$) anlamlı olduğu ve okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının aracılık etkisi olduğunu göstermektedir. Araştırmanın 40. Hipotezinde yokluk hipotezinin (H0) reddedildiği ve varlık hipotezinin (H1: Geliştirilen model kapsamında, öğretmen duyarlılığı ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın aracılık rolü vardır.) kabul edildiği belirlenmiştir.

Aracılık etkisi gözlemlenen son yol olan Okul İklimi → Öğretmen Duyarlılığı → İşe Angaje Olma → İş Tatmini yolunun ($\beta = .345$, $z=8.00$, $p<.001$) anlamlı olduğu ve okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olmanın aracılık etkisi olduğunu göstermektedir. Araştırmanın 41. Hipotezinde yokluk hipotezinin (H0) reddedildiği ve varlık hipotezinin (H1:

Geliştirilen model kapsamında, okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olmanın seri/ardışık aracılık rolü vardır.) kabul edildiği belirlenmiştir. Aracı değişkenler arasında da bir ilişkinin olduğu bu çoklu aracılık yapısı, literatürde seri aracılık ya da ardışık aracılık olarak isimlendirilmektedir (Yay ve ark., 2020; Erceylan ve ark., 2021). Bu durumda, okul ikliminin iş tatminine etkisinin öncelikle öğretmen duyarlılığı aracılığıyla ve ardından işe angaje olma üzerinden aktarıldığı gözlemlenmektedir. Diğer bir değişle okul ikliminin iş tatmini üzerindeki dolaylı etkisinin bir kısmı, öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olmanın ardışık bir aracılık yapısında işlev görmesiyle ortaya çıkmaktadır.

3.7 Araştırma Hipotezlerinin Kabul ya da Ret Edilme Durumu

Araştırma kapsamında oluşturulan ve sınanan hipotezlerin kabul edilme durumları Tablo 3. 23'te verilmiştir.

Tablo 3.23. Araştırma hipotezlerinin kabul ya da reddedilme durumuna ilişkin sonuçlar

Hipotez No.	Araştırmanın Hipotezleri	Sonuç
1. Hipotez	H0: Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin öğretmen duyarlılığı düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.	Ret
	H1: Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin öğretmen duyarlılığı düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.	Kabul
2. Hipotez	H0: Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin öğrenci odaklı duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.	Ret
	H1: Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin öğrenci odaklı duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.	Kabul
3. Hipotez	H0: Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin mesleki duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.	Ret
	H1: Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin mesleki duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.	Kabul
4. Hipotez	H0: Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin okul kültürü ve çevresine duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.	Ret
	H1: Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin okul kültürü ve çevresine duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.	Kabul
5. Hipotez	H0: Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin toplumsal ve çevresel duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.	Ret
	H1: Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin toplumsal ve çevresel duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.	Kabul

Hipotez No.	Araştırmanın Hipotezleri	Sonuç
6. Hipotez	H0: Öğretmen duyarlılığı düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.	Ret
	H1: Öğretmen duyarlılığı düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.	Kabul
7. Hipotez	H0: Öğrenci odaklı duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.	Ret
	H1: Öğrenci odaklı duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.	Kabul
8. Hipotez	H0: Mesleki duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.	Ret
	H1: Mesleki duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.	Kabul
9. Hipotez	H0: Kurumsal duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.	Ret
	H1: Kurumsal duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.	Kabul
10. Hipotez	H0: Toplumsal ve çevresel duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.	Ret
	H1: Toplumsal ve çevresel duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.	Kabul
11. Hipotez	H0: Öğretmen duyarlılığı düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.	Ret
	H1: Öğretmen duyarlılığı düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.	Kabul
12. Hipotez	H0: Öğrenci odaklı duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.	Ret
	H1: Öğrenci odaklı duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.	Kabul
13. Hipotez	H0: Mesleki duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.	Ret
	H1: Mesleki duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.	Kabul
14. Hipotez	H0: Kurumsal duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.	Ret
	H1: Kurumsal duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.	Kabul
15. Hipotez	H0: Toplumsal ve çevresel duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.	Ret
	H1: Toplumsal ve çevresel duyarlılık düzeyinin, öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.	Kabul
16. Hipotez	H0: Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, öğretmen duyarlılığı düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.	Ret
	H1: Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, öğretmen duyarlılığı düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.	Kabul

Hipotez No.	Araştırmanın Hipotezleri	Sonuç
17. Hipotez	H0: Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, öğrenci odaklı duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.	Ret
	H1: Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, öğrenci odaklı duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.	Kabul
18. Hipotez	H0: Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, mesleki duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.	Ret
	H1: Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, mesleki duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.	Kabul
19. Hipotez	H0: Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, okul kültürü ve çevresine düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.	Ret
	H1: Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, okul kültürü ve çevresine düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.	Kabul
20. Hipotez	H0: Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, toplumsal ve çevresel duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.	Ret
	H1: Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, toplumsal ve çevresel duyarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.	Kabul
21. Hipotez	H0: Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.	Ret
	H1: Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.	Kabul
22. Hipotez	H0: Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.	Ret
	H1: Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.	Kabul
23. Hipotez	H0: Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.	Ret
	H1: Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.	Kabul
24. Hipotez	H0: Öğretmen duyarlılığı ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın aracılık rolü yoktur.	Ret
	H1: Öğretmen duyarlılığı ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın aracılık rolü vardır.	Kabul
25. Hipotez	H0: Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının aracılık rolü yoktur.	Ret
	H1: Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının aracılık rolü vardır.	Kabul
26. Hipotez	H0: Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın aracılık rolü yoktur.	Ret
	H1: Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın aracılık rolü vardır.	Kabul
27. Hipotez	H0: İşe angaje olma ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının aracılık rolü yoktur.	Kabul

Hipotez No.	Araştırmanın Hipotezleri	Sonuç
	H1: İşe angaje olma ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının aracılık rolü vardır.	Ret
28. Hipotez	H0: Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğrenci odaklı duyarlılık alt boyutunun aracılık rolü yoktur	Ret
	H1: Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğrenci odaklı duyarlılık alt boyutunun aracılık rolü vardır.	Kabul
29. Hipotez	H0: Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide mesleki duyarlılık alt boyutunun aracılık rolü yoktur.	Kabul
	H1: Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide mesleki duyarlılık alt boyutunun aracılık rolü vardır	Ret
30. Hipotez	H0: Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide kurumsal duyarlılık alt boyutunun aracılık rolü yoktur.	Ret
	H1: Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide kurumsal duyarlılık alt boyutunun aracılık rolü vardır	Kabul
31. Hipotez	H0: Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının toplumsal ve çevresel duyarlılık alt boyutunun aracılık rolü yoktur.	Kabul
	H1: Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının toplumsal ve çevresel duyarlılık alt boyutunun aracılık rolü vardır.	Ret
32. Hipotez	H0: Geliştirilen model kapsamında, öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, öğretmen duyarlılığı düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.	Ret
	H1: Geliştirilen model kapsamında, öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, öğretmen duyarlılığı düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.	Kabul
33. Hipotez	H0: Geliştirilen model kapsamında, öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.	Ret
	H1: Geliştirilen model kapsamında, öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.	Kabul
34. Hipotez	H0: Geliştirilen model kapsamında, öğretmen duyarlılığı düzeylerinin, işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.	Ret
	H1: Geliştirilen model kapsamında, öğretmen duyarlılığı düzeylerinin, işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.	Kabul
35. Hipotez	H0: Geliştirilen model kapsamında, öğretmen duyarlılığı düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.	Kabul
	H1: Geliştirilen model kapsamında, öğretmen duyarlılığı düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.	Ret
36. Hipotez	H0: Geliştirilen model kapsamında, öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.	Ret

Hipotez No.	Araştırmanın Hipotezleri	Sonuç
	H1: Geliştirilen model kapsamında, öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.	Kabul
37. Hipotez	H0: Geliştirilen model kapsamında, öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi yoktur.	Ret
	H1: Geliştirilen model kapsamında, öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordama etkisi vardır.	Kabul
38. Hipotez	H0: Geliştirilen model kapsamında, okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın aracılık rolü yoktur.	Ret
	H1: Geliştirilen model kapsamında, okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın aracılık rolü vardır.	Kabul
39. Hipotez	H0: Geliştirilen model kapsamında, okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının aracılık rolü yoktur.	Kabul
	H1: Geliştirilen model kapsamında, okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının aracılık rolü vardır.	Ret
40. Hipotez	H0: Geliştirilen model kapsamında, öğretmen duyarlılığı ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın aracılık rolü yoktur.	Ret
	H1: Geliştirilen model kapsamında, öğretmen duyarlılığı ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın aracılık rolü vardır.	Kabul
41. Hipotez	H0: Geliştirilen model kapsamında, okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olmanın seri (ardışık) aracılık rolü yoktur.	Ret
	H1: Geliştirilen model kapsamında, okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olmanın seri (ardışık) aracılık rolü vardır.	Kabul

4. TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulgular, ilgili literatürle karşılaştırılarak, okul yönetimi ve eğitim yönetimi politikaları çerçevesinde detaylı bir şekilde yorumlanıp tartışılmaya çalışılmıştır.

4.1 Ölçme Aracının Geliştirilmesine İlişkin Tartışma

Bu araştırma kapsamında, bir kişinin çevresindeki insan, olay, olgu, duygu ve düşüncelerin farkında olma, onları anlama ve onlara uygun hareket edebilme kapasitesi olarak tanımlanabilen duyarlılığın, eğitim bilimleri alanı için kavramlaştırılması amaçlanmış ve yeni bir kavram olan öğretmen duyarlılığı kavramı ortaya konulmuştur. Öğretmen duyarlılığı kavramının ortaya çıkarılma sürecinde, öncelikle kavramın okul örgütleri ve öğretmenler için anlam ve sınırlarının belirlenmesi amacıyla geniş bir literatür taraması yapılmıştır. Yerli ve yabancı literatürde gerçekleştirilen taramada eğitim bilimleri başta olmak üzere, sosyal bilimlerin çeşitli alanlarında ortaya konulan duyarlılık kavramlarının olduğu görülmüştür. Bu kavramların bazılarının öğretmenlerle de ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak, öğretmenlerin eğitim örgütlerindeki rolü bütün bağlamlarıyla düşünüldüğünde, eğitim bilimlerindeki ve sosyal bilimlerin çeşitli alanlarındaki duyarlılık kavramlarının yetersiz kaldığı anlaşılmıştır. Bu durum üzerine eğitimi etkileyen ve öğretmenin eğitim süreçlerine gerçekten dokunmalarını sağlayan bir öğretmen özelliği olarak, öğretmen duyarlılığı kavramı geliştirilmiştir (Xing, 2021). Öğretmen duyarlılığı, çalışmanın kavramsal temellerinin anlatıldığı giriş bölümünde ayrıntılı bir şekilde ele alındığı üzere, öğretmenlerin okullardaki tüm insan, süreç ve sistemler hakkında duyarlılık ve farkındalık seviyesini ifade etmektedir. Öğretmen duyarlılığı ayrıca, öğretmenlerin işlerini yaparken öğrencilerine, mesleki profesyonel gerekliliklerine, okulun kurumsal boyutu ile okulla ilgili toplumsal ve çevresel konulara ilişkin sahip oldukları duyarlılıkları kapsamaktadır.

Çalışma kapsamında öğretmen duyarlılığı kavramının öğretmen algılarına göre düzeyini ölçmek amacıyla, “Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği (ÖDÖ)” geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde DeVellis (2017) tarafında belirtilen ölçek geliştirme adımları izlenmiştir. Bu kapsamda ilk olarak Ölçülecek Kavramın Yapısının Özelliklerinin Belirlenmesi amacıyla geniş bir literatür taraması ve

toplam 33 öğretmen yer aldığı 5 odak görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu yolla “Duyarlılık” ve “Öğretmen Duyarlılığı” kavramlarının okul örgütleri bağlamında öğretmenlerde oluşturduğu çağrışım ve anlamları ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Ardından literatür ve odak grup görüşmeleriyle elde edilen veriler kullanılarak 112 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunun oluşturulmasının ardından ölçekte kullanılacak ölçme formatı belirlenmiştir. Bu doğrultuda 5’li Likert tipi derecelendirme benimsenmiş ve Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği için “Asla (1)”, “Nadiren (2)”, “Ara sıra (3)”, “Sıklıkla (4)” ve “Her zaman (5)” seçenekleri oluşturulmuştur. Tez danışmanı Prof. Dr. Türkan ARGON ile yapılan değerlendirmeler sonucu madde sayısı 63 indirilmiş ve maddeler 12 öğretmenin yer aldığı bilişsel görüşmede sınanmıştır. Bu aşamada 3 madde aday ölçekten çıkarılmış, 4 maddede de düzeltme yapılmıştır. Sonraki aşamada 60 maddelik aday ölçek 13 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönüşler doğrultusunda Lawshe (1975) tekniğiyle, ölçeğin kapsam geçerliliği belirlenerek 21 madde daha ölçekten çıkarılmış, 39 maddeden oluşan ölçeğin kapsam geçerliliğini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğinin test edilmesi amacıyla asıl uygulama alanı dışında yer alan 487 farklı katılımcıdan toplanan veriler ile AFA ve 313 farklı katılımcının verileri ile de DFA gerçekleştirilmiştir. AFA sonrası 25 madde, 4 faktörden oluşan (öğrenci odaklı duyarlılık, mesleki duyarlılık, kurumsal duyarlılık ile toplumsal ve çevresel duyarlılık) ve toplam varyansın %56,191’ini açıklayan bir ölçek elde edilmiştir. Ardından ölçeğin madde analizleri için alt ve üst %27’lik grubun puan karşılaştırmaları ve madde toplam korelasyon katsayıları incelenmiş ve bu aşamada gerekli değeri sağlayamayan bir madde daha ölçekten çıkarılmıştır. AFA’da elde edilen yapıya ilişkin gerekli uyum iyiliği ve faktör değerleri sağlanmış, böylelikle Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğinin yapısı DFA ile doğrulanmıştır. Ölçeğe ilişkin güvenirlik analizi sonucunda Cronbach’s Alpha katsayısı 0,922 olarak tespit edilmiştir. Belirtilen ölçek geliştirme adımları ve çeşitli sınamalar sonucunda Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği’nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

4.2 Betimsel İstatistik Sonuçlarına İlişkin Tartışma

Çalışmanın bu bölümünde öğretmenlerin okul iklimi, öğretmen duyarlılığı (öğrenci odaklı duyarlılık, mesleki duyarlılık, kurumsal duyarlılık ile toplumsal ve

çevresel duyarlılık), işe angaje olma ve iş tatmini algılarına yönelik sonuçlar, literatürde yer alan ilgili diğer araştırma sonuçlarıyla birlikte ele alınarak tartışılmıştır.

4.2.1 Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına Yönelik Tartışma

Öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarının analizinden elde edilen bulgular, öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin “çoğunlukla” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ki bu bulgu, öğretmen algılarının yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırma sonuçlarının, öğretmenlerin okul iklimi algılarını konu alan araştırmaların büyük bölümüyle örtüşmesi (Ada, 2020; Akdoğan, 2021; Alaca ve Özdemir, 2023; Aral ve ark., 2023; Aydoğan, 2019; Bakan, 2022; Bayram ve Aypay, 2012; Canlı, 2016; Doğan ve Aslan, 2021; Emerce ve ark., 2022; Getmez, 2018; Gökyer ve Şen, 2024; Karabeke, 2022; Keçeli, 2022; Küçük ve ark., 2022; Tepe ve Yılmaz, 2020; Topdemir ve ark., 2023; Yüner, 2018), bu bulguların genel anlamda okulların iklimine ilişkin pozitif bir tabloyu işaret ettiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu uyumun, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğini de destekleyici bir nitelikte olduğu da söylenebilir.

Belirtilen araştırmalar dışında, bu araştırmanın sonuçlarından farklılaşarak, öğretmenlerin okul iklimi algılarının düşük (Ağkale, 2023) ve orta düzeyde (Dağ, 2020; Karadaş ve Kurtay, 2024; Kemer, 2021; Mert ve Özdemir, 2019; Şenel ve Buluç, 2016) olduğunu tespit eden araştırmalar da bulunmaktadır. Bu farklılıklar, araştırmaların yürütüldüğü bölgelerin coğrafi, kültürel ve sosyo-ekonomik farklılıklarından, araştırmanın yürütüldüğü dönemdeki genel ekonomik ve salgın koşulları gibi bağlamlardan kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin okul iklimi algılarının, bu araştırmayla birlikte literatürdeki birçok araştırmada yüksek düzeyde tespit edilmesi eğitim sistemi ve okullar için istendik bir durumdur. Bu durum, okul ikliminin öğretmenlerce büyük ölçüde destekleyici, güven verici ve olumlu bir atmosfer olarak algılandığı, öğretmenlerin görev yaptıkları okul ortamına ilişkin saygı merkezli bir algıya sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir (Manning ve Saddlemire, 1996). Ayrıca mevcut olumlu algının öğretmenlerin davranışlarını da olumlu etkileyeceği beklenmektedir (Balcı, 2007; Howard, 1974).

Okulun ikliminin, okuldaki bireylerin normları, hedefleri, değerleri, ilişkileri, öğretme ve öğrenme yöntemleri ve örgütsel çerçeveleri kapsayan kolektif

deneyimleri tarafından şekillendirildiği düşünülürse (Thapa ve ark., 2013), okul ikliminin olumlu algılanması, okulların amaçlarını gerçekleştirmesinde kritik konumda olan normlar, değerler ve ilişkiler gibi bir dizi parametrenin de olumlu düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Bunun yanında olumlu okul iklimi, okullardaki genel güvenlik algısı (Heinla. ve Kuurme, 2022) ve okul davranışına yönelik olumlu ortak algı (Dary ve Pickeral, 2013) gibi durumlara ilişkin de önemli bir göstergedir. Yüksek düzeyde bir okul iklimi, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerine katkı sunacak en uygun fiziki ve sosyal koşulları sağlama potansiyeli oluşturacaktır (Gray ve ark., 2017). Okul ikliminin öğretmenlerce olumlu algılanması, öğretmen-öğrenci ilişkilerini destekleyerek okuldaki olumsuz tutum ve davranışların önüne geçilmesine katkı sunacak (Huang ve ark., 2015) ve öğrencilerin okul başarısını olumlu yönde etkileyecektir (Borkar, 2016; Cohen ve ark., 2009).

Genel olarak değerlendirildiğinde, elde edilen bulgunun, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının büyük ölçüde olumlu yönde olduğunu bir kez daha gösterdiği söylenebilir. Bu bulgu, literatürdeki pek çok araştırmanın sonuçlarıyla uyum göstermektedir. Öğretmenlerin okul iklimini olumlu algılamaları, hem öğretmenlerin sahip oldukları mesleki motivasyonlarının sürdürülmesinin yanı sıra eğitim kurumlarının amaçlarını gerçekleştirmelerinde de kritik öneme sahiptir. Olumlu algılanan bir okul ikliminin, öğrencilerin sağlıklı bir şekilde gelişimlerine, akademik yaşamdaki başarılarına, öğretmen-öğrenci ilişkilerine ve genel anlamda okul topluluğunun tüm bireylerinin huzur ve refahına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin, iç ve dış paydaşların bununla birlikte politika yapıcıların okul iklimine odaklanmaları önemli görülmektedir. Bu nedenle, tüm bireylerin huzur içinde görevlerine odaklandığı istendik bir okul iklimi için, öğretmenlerin desteklenmesi ve tüm paydaşların okul iklimini iyileştirmek amacıyla, iş birliği içinde çalışması önem arz etmektedir. Okul ikliminin alt boyutları tek tek ele alındığında ise aşağıdaki sonuçların önemli olduğu düşünülmektedir.

4.2.1.1 Öğretmenlerin Demokratiklik ve Okula Adanma Algılarına Yönelik Tartışma

Okul ikliminin ilk boyutu olan demokratiklik ve okula adanmaya ilişkin öğretmen algıları, bu çalışmada “çoğunlukla” düzeyi ile yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Bu sonuç çalışmada kullanılan okul iklimi ölçeği ile gerçekleştirilen

önceki araştırma sonuçlarının birçoğu ile örtüşmektedir (Emerce ve ark., 2022; Doğan ve Aslan, 2022; Gökyer ve Şen, 2024; Tepe ve Yılmaz, 2020). Ancak bazı araştırmalarda öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma algı düzeylerinin bu araştırmada elde edilen bulgudan farklılaştığı görülmektedir. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma algı düzeylerinin çok yüksek düzeyde (Getmez, 2018; Küçük ve ark., 2022) ve düşük düzeyde (Ağkale, 2023) olduğunu belirten araştırmalar da bulunmaktadır. Özellikle Ağkale'nin (2023) araştırmasının ilgili literatürden önemli derecede farklılaşarak, düşük düzeyde bir demokratiklik ve okula adanma düzeyine işaret ediyor olmasının nedeni, araştırmanın gerçekleştirildiği çevrenin daha merkeziyetçi bir yönetim yaklaşımının benimsendiği, bu nedenle de öğretmenlerin okullarıyla bağlarının zayıf olduğu okullarda gerçekleştirilmiş olması olabilir. Bu durumun bir diğer nedeni de araştırmanın gerçekleştirildiği bölgenin kültürel ve sosyo-ekonomik anlamda dezavantajlı bir bölgede bulunması olabilir. Dezavantajlı bölgelerdeki okullarda görev yapan okul yöneticileri daha fazla sorun ve krizle karşılaşmakta ve bu sorun ve krizlerin üstesinde gelmek için okuldaki demokratiklik algısını zayıflatabilecek bir yönetim anlayışı benimseyebilir (Karadağ ve Özdemir, 2020). Bu durumda öğretmenlerin demokratiklik algılarını zayıflatırken okullarına karşı gösterecekleri adanma davranışını da olumsuz etkileyebilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin okul ikliminin demokratiklik ve okula adanma boyutuna ilişkin algılarının yüksek düzeyde tespit edilmesi, öğretmenlerin okullarda görüşlerini rahatlıkla ifade edebildikleri, karar alma süreçlerine katılabildikleri ve okul ortamında nispeten demokratik bir yönetim anlayışının hâkim olduğu şeklinde yorumlanabilir. Nitekim demokratiklik algısı, büyük ölçüde okul yönetiminin benimsediği yönetim anlayışı ve liderlik tarzı ile ilişkilidir (Hoy ve Miskel, 2020). Demokratik ve karara katılımı teşvik eden bir yönetim anlayışı, öğretmenlerin yönetim süreçlerine daha fazla dahil olmalarını ve bu sayede daha fazla adanmışlık duygusu hissederek okullarıyla yüksek bağlılık geliştirmelerine neden olacaktır (Canlı Demirtaş ve Özer, 2018; Şişman, 2002). Öğretmenlerin okullardaki rolleri ve katkıları, okul iklimine ilişkin demokratiklik algısıyla yakından ilişkilidir. Daha yüksek demokratiklik algısına sahip öğretmenler okul kurul ve komisyonlarına daha fazla katılacak ve okul süreçlerinde daha fazla sorumluluk alma eğilimi göstereceklerdir. Okul kurul komisyonlarının okul

yönetimlerince sağlıklı işletilmesi de öğretmenlerin okul iklimini daha demokratik algılamaları ve okula adanmalarına katkı sağlayacaktır.

Öğretmenlerin demokratiklik ve okula adanma algılarının yüksek olduğuna ilişkin bu bulgu, öğretmenlerin yaptıkları işten daha fazla tatmin elde etme, mesleklerine bağlılık duyma ve örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleriyle ilişkilendirilebilir. Araştırmalar, okul iklimine ilişkin demokratiklik algısının öğretmenlerin yalnızca okula olan adanmışlıklarını değil, aynı zamanda öğretmenlik performanslarını ve öğrencilerin başarısını destekleyecek nitelikte davranış gösterme motivasyonlarını artırdığını belirtmektedir (Tschannen-Moran, 2004). Okulda benimsenen demokratik bir yönetim anlayışı, okul bireyleri arasında karşılıklı güven duygusu oluşmasına katkı sunarken, ortak bir vizyon geliştirilmesini kolaylaştırmakta ve iş birliği merkezli bir okul kültürünün oluşmasına alt yapı teşkil etmektedir (Cohen ve ark., 2009). Ayrıca, öğretmenlere karar süreçlerinde yer verilmesi, okulun amaçlarına yönelik faaliyetlerde daha fazla sorumluluk duygusu hissetmelerine imkan sağlayacaktır. Bu durum, öğretmenlerin proaktif bir tutum ve davranış sergilemesini, daha güçlü okul aidiyeti sayesinde öğrencilerle daha güçlü bağlar geliştirmelerini ve nihayetinde okul başarısına yönelik daha fazla çaba göstermelerini destekleyebilir. Sonuç olarak, demokratiklik ve adanma boyutunun yüksek olduğu bir okul ikliminin, okulların tüm paydaşlar için daha olumlu ve istendik bir eğitim öğretim ortamını kolaylaştıracağı söylenebilir.

4.2.1.2 Öğretmenlerin Liderlik ve Etkileşim Algılarına Yönelik Tartışma

Çalışma kapsamında elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin liderlik ve etkileşim algılarının “çoğunlukla” düzeyi ile yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, okul yöneticilerinin nispeten etkili bir liderlik sergilediği, açık iletişim kanalları sayesinde öğretmenlerle olumlu bir iletişim süreci yürütüldüğü şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bulgu, önceki araştırma bulgularıyla büyük ölçüde örtüşmektedir (Emerce ve ark., 2022; Doğan ve Aslan, 2022; Gökyer ve Şen, 2024; Tepe ve Yılmaz, 2020). Bu uyum, liderlik ve etkileşim boyutunda öğretmenlerin olumlu algılara sahip olduğunu desteklemektedir.

Bununla birlikte, literatürde öğretmenlerin liderlik ve etkileşim algılarının farklı düzeylerde olduğu da raporlanmaktadır. Getmez, (2018) ile Küçük ve ark.,

(2022) çalışmalarında öğretmenlerin liderlik ve etkileşim algılarının çok yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durum, araştırmanın gerçekleştirildiği okullarda öğretmenlerin daha fazla etkili etkileşim algıladıkları ve liderlikten daha fazla tatmin olduklarını göstermektedir. Özellikle dönüşümcü liderlik, vizyoner liderlik gibi bazı liderlik tarzları ve etkili iletişimle öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını artırabilir ve onların okula olan olumlu duyguları pekiştirebilir (Hoy ve Miskel, 2020; Leithwood ve Jantzi, 2005). Ağkale (2023) ise çalışmasında öğretmenlerin liderlik ve etkileşim algılarının düşük düzeyde olduğunu raporlamıştır. Düşük liderlik ve etkileşim algısının nedeni, bu okullarda benimsenen otoriter liderlik tarzı, öğretmenlerin kararlara katılımının sağlanmaması ve nihayetinde istendik biçimde çalışmayan bir iletişim sistemi olabilir (Farooqi, Iqbal ve Tahir, 2015). Düşük liderlik ve etkileşim algısı okulun amaçlarında uzaklaşmasına ve öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşların huzursuz olduğu bir okul atmosferine neden olacaktır (McCarley, Peters ve Decman, 2016).

Okulda algılanan liderlik ve etkileşim sadece yöneticilerin bireysel becerileriyle değil, aynı zamanda eğitim sisteminin genel politika anlayışıyla şekillenmektedir. Merkeziyetçi bir yönetim anlayışının hâkim olduğu eğitim sistemleri, okul yöneticilerinin hareket alanlarını sınırlayarak, onları etkisiz bırakmakta ve okul örgütlerinin ihtiyaç duyduğu durumsal müdahalelerin yapılabilmesini engelleyebilmektedir. Merkeziyetçi yönetim politikaları yerine, işlevsel eğitimlerle desteklenen ve gelişimi teşvik edilen bir yönetim anlayışı, okulların ihtiyaç duyduğu durumsal müdahaleleri kolaylaştırıp, öğretmen ve diğer paydaşların daha olumlu ve istendik bir liderlik ve etkileşim algısına sahip olmalarını kolaylaştıracaktır (Aslanargun, 2007).

Liderlik ve etkileşim algılarının yüksek düzeyde olması, okullarda sadece yönetim süreçlerinin değil, aynı zamanda öğretmenlerin işlerinden elde edecekleri tatmin ve eğitim öğretim süreçlerinde gösterecekleri performanslarının da iyileştirilmesini destekleyebilir. Okul yönetimince sergilenen etkili liderlik, öğretmenlerin güven duygusunu pekiştirerek iş birliği süreçlerini kolaylaştıracak ve eğitimde daha yenilikçi uygulamaları benimseme eğilimlerini destekleyecektir (Tschannen-Moran, 2004). Bu durum, öğretmenlerin yalnızca bireysel olarak tatmin elde edip gelişmelerine değil, aynı zamanda okulun amaçlarını benimseyerek başarıya yönelik kolektif bir davranış göstermelere katkı sunacaktır. Ayrıca, etkili liderlik ve beraberindeki sağlıklı etkileşim süreçleri, okul bireylerinin

güven ve aidiyet hissini destekleyecektir. Bu sayede okul ortamında meydana gelebilecek çatışmaların çözümünü kolaylaştıracak ve nihayetinde okul iklimi daha olumlu bir biçimde algılanacaktır (Cohen ve ark., 2009). Sonuç olarak, okul yöneticilerinin etkili liderlik davranışı gösterme ve öğretmenlerle kurduğu etkileşimde daha destekleyici bir yaklaşım benimse gayretleri, okul çalışanlarının eğitimsel performanslarını destekleyecek ve okul başarısı üzerinde sürdürülebilir bir etkinin oluşması kolaylaştıracaktır.

4.2.1.3. Öğretmenlerin Başarı Etkenleri Algılarına Yönelik Tartışma

Çalışma kapsamında, öğretmenlerin okul ikliminin başarı etkenleri boyutuna ilişkin algılarının “çoğunlukla” düzeyi ile yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuç okul örgütleri için istendik bir durumun varlığını göstermektedir. Buradan yola çıkarak, öğretmenlerin genel olarak okullarındaki öğrencilerin başarıyı artırmak için çabaladıkları, öğretmenlerin nispeten yüksek performans sergiledikleri ve okul bireylerinin sorumluluklarını yerine getirerek başarıyı destekleyici tutum ve davranışlarda bulunduklarını göstermektedir (Canlı Demirtaş ve Özer, 2018). Elde edilen sonuç, literatürdeki araştırma sonuçlarıyla büyük ölçüde uyumludur (Emerce ve ark., 2022; Doğan ve Aslan, 2022; Getmez, 2018; Gökyer ve Şen, 2024; Tepe ve Yılmaz, 2020). Elde edilen bu uyum, okul ikliminin başarı etkenleri boyutunda öğretmenlerin olumlu algılara sahip olduğunu ve okul başarısının elde edilmesine yönelik kolektif bir gayret algılandığını desteklemektedir.

Okul ikliminin diğer boyutlarında olduğu gibi başarı etkenleri boyutunda da bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan farklılaşan sonuçlar bulunmaktadır. Örneğin, başarı etkenleri boyutunun çok yüksek düzeyde olduğunu belirten çalışmalar (Küçük ve ark., 2022), bu okullarda liderlik ve motivasyon gibi istendik durumların daha ileri düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu tür okullarda, genellikle başarıya yönlendiren bir vizyona sahip yönetim anlayışı ile başarı odaklı bir kültürün varlığından söz edilebilir.

Okul ikliminin başarı etkenleri boyutunun düşük düzeyde olduğunu belirten çalışmalar (Ağkale, 2023), bu okullarda başarıyı destekleyici unsurların yetersizliğine işaret etmektedir. Çeşitli araştırmalarda elde edilen bulgular arasındaki farkın nedeni, okulların bulunduğu çevreye ilişkin sosyo-ekonomik

düzyer farklılıkları olabilir. Sosyo-ekonomik bağlamda dezavantajlı konumda bulunan okullarda gündelik disiplin ve asayiş olaylarına yoğunlaşıp, mevcut enerjinin olumsuzlukların bertaraf edilmesine harcanması söz konusu olabilir. Bu durumdaki okullarda başarıyı destekleyecek mekanizmaların eksikliği ve düşük öğretim motivasyonu görülmekte, bunların sonucunda da başarıya ulaşma noktasında pek çok sorun ortaya çıkabilmektedir (Dönmez, 2018; Suna ve Özer, 2021).

Öğretmenlerin başarı etkenlerine ilişkin algıların yüksek düzeyde olması, okul ikliminin, okulun kolektif hedeflerine ulaşmada destekleyici önemli bir unsur olduğuna işaret etmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları bu algı, yalnızca öğretimsel özgüvenlerini değil, aynı zamanda okul bireylerinin tümünün başarıyı arzuladıklarını göstermektedir. Başarı etkenleri algısının yüksek olduğu bu okullarda, öğrencilerin akademik motivasyonlarının yüksek olmasının yanı sıra, öğretmenlerin de yüksek düzeyde öğretim motivasyona sahip olmaları beklenir. Bununla birlikte, başarı odaklı bir okul iklimine sahip bu okullarda eğitimin tüm alanlarına yönelik başarıya ulaşma kararlılığı görülecektir. Okuldaki başarı odaklı okul iklimi, öğretmenleri daha yenilikçi öğretim uygulamalarına ve diğer öğretmenlerle iş birliği yapabilme imkanlarını da kolaylaştıracaktır. Bu bağlamda, okul bireylerinin sahip oldukları başarı algısını ve başarıya yönelimlerini artırmak için daha demokratik bir okul ortamı, etkin liderlik ve işleyen bir iletişim sisteminin kritik öneme sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve okul kaynakların daha verimli kullanılarak başarıya yönlendirilmesinin önem taşıdığı ifade edilebilir.

4.2.1.4 Öğretmenlerin Samimiyet Algılarına Yönelik Tartışma

Çalışma kapsamında, öğretmenlerin okul ikliminin samimiyet boyutuna ilişkin algılarının aritmetik ortalamasının diğer boyutlara nazaran biraz daha düşük olmakla birlikte yine de “çoğunlukla” ile yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum okullarda görev yapan öğretmenlerin birbirleriyle uyumlu oldukları ve birlikte zaman geçirmekten hoşlandıkları algısına sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca, yüksek samimiyet algısı öğretmenlerin uyum içinde çalıştıkları, karşılıklı güven, saygı ve samimiyete dayalı bir sosyal yapının varlığına işaret etmektedir. Bu sonuç, araştırmada kullanılan okul iklimi ölçeğiyle gerçekleştirilen önceki araştırma sonuçlarıyla büyük ölçüde uyum göstermektedir (Emerce ve ark., 2022;

Doğan ve Aslan, 2022; Küçük ve ark., 2022; Getmez, 2018; Gökyer ve Şen, 2024; Tepe ve Yılmaz, 2020). Bu uyum, araştırmada elde edilen okul iklimine ilişkin yüksek samimiyet algısını desteklemekte ve elde edilen sonucun geçerliliğini güçlendirmektedir. Nitekim, öğretmenlerin çalışma ortamlarında algıladıkları samimiyet ve sosyal uyum, öğretmenlerin iş tatmini elde etmelerini, mesleki bağlılıklarının güçlenmesine ve psikolojik iyi oluşlarının desteklenmesine katkı sunacaktır (Hoy ve Miskel, 202). Bireysel düzeyde elde edilen bu olumlu çıktılar okul amaçlarının desteklenmesine ve okul etkililiğinin sağlanmasına katkı sağlayacaktır (Akan ve Kılıç, 2019).

Ağkale (2023) ise araştırma sonuçlarıyla diğerlerinden farklılaşarak öğretmenlerin samimiyet algılarının düşük olduğunu raporlamıştır. Bu farklılaşmanın nedeni, önceki bölümlerde de belirtildiği üzere, araştırmanın gerçekleştirildiği çevreler arasındaki sosyo- ekonomik faktörler ve liderlik uygulamaları gibi durumsal farklılıklar olabilir.

Öğretmenlerin okul iklimine yönelik samimiyet algılarının yüksek olması, öğretmenler arasında sağlıklı bir iletişim ve güçlü bağların olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenler arasındaki samimi ilişkiler, öğretmenlerin okul ortamında kendilerini daha iyi hissetmelerini destekleyecek, bunun yanında eğitim öğretim süreçlerinde diğer öğretmenlerle iş birliği yapmalarını kolaylaştırarak, ekip çalışmasını teşvik edecektir. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin yüksek samimiyet algıları, muhtemel hatalarında daha anlayışlı bir karşılık göreceklere algısını da beraberinde getirecektir. Bu da öğretmenlerin okul süreçlerinde daha fazla risk ve sorumluluk almalarını kolaylaştıracak bunun yanında, mesleki dayanıklılıklarını artırarak okul ortamının stresiyle başa çıkmalarını destekleyecektir. Samimiyet algısının düşük olduğu okul iklimlerinde ise okul bireyleri arasında karşılıklı güven eksikliği ortaya çıkacak, böylelikle süreçlere katılımında daha çekingen bir anlayış ve işe yabancılaşma gibi okul örgütü için istenmeyen durumlar ortaya çıkacaktır. Tüm bunların bir sonucu olarak okulda görülebilecek bireyler arası çatışma riski daha muhtemel hale gelecektir. Dolayısıyla, okul yöneticilerinin liderlik davranışını gösterirken sadece öğretim süreçlerine değil, aynı zamanda okul içi ve dışı sosyal süreçlere de odaklanarak okul bireyleri arası bağların güçlendirilmesine yönelik stratejilere de öncelik vermesi önemli görülmektedir. Okul ikliminin samimiyet boyutunu destekleyici bu stratejiler arasında, düzenli sosyal etkinlikler, okul başarılarının kutlanması, duygusal desteğin artırılması, iletişim becerilerini

geliştiren eğitimler ve olası çatışmaları en düşük sosyal maliyetle atlatmaya yönelik çatışma yönetimi uygulamalarına yer verilebilir.

4.2.1.5 Öğretmenlerin Çatışma Algılarına Yönelik Tartışma

Elde edilen bulgular öğretmenlerin okul ikliminin çatışma boyutuna yönelik algılarının “hiçbir zaman” ile çok düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, okullarda gergin bir atmosfer bulunmadığını, disiplin sorunlarının yaygın olarak görülmediğini, çalışanlar arası keskin sosyal gruplaşmaların olmadığını ve çalışanlar arasında ciddi iletişim sorunlarının olmadığına işaret etmektedir. Bu sonucun literatürde yer alan kimi çalışmalarla örtüştüğü görülmektedir (Emerce ve ark., 2022; Küçük ve ark., 2022). Bunun yanında öğretmenlerin çatışma algı düzeyini düşük düzeyde (Ağkale, 2023; Doğan ve Aslan, 2022; Getmez, 2018), orta düzeyde (Gökkyer ve Şen, 2024) ve yüksek düzeyde (Tepe ve Yılmaz, 2020) tespit eden araştırmalar da bulunmaktadır.

Bu sonuçlarında olduğu gibi birçok araştırma okullardaki çatışmanın düşük ya da çok düşük seviyede olduğunu göstermektedir. Düşük çatışma düzeyinin okulların iklimi için olumlu ve istendik bir durum olduğu düşünülmektedir. Çatışma düzeyinin düşük olduğu okullarda, genellikle demokratik bir ortam, etkin bir liderlik anlayışı, açık sağlıklı bir iletişim sistemi ve sorunlara çözüm odaklı bir yaklaşım bulunmaktadır (Hoy ve Miskel, 2020; Leithwood ve Jantzi, 2005). Çatışma düzeyinin düşük olduğu okullarda öğretmenler arası güçlü bir iş birliği ve dayanışma kültürü de gözlemlenmektedir (Özdoğru, 2021).

Çatışma düzeyinin yüksek olduğu okullarda görülen bir durum da otoriter liderlik anlayışının varlığıdır (Şişman, 2002). Bununla birlikte yöneticilerin pasif ve çözüm odaklı olmayan yaklaşım sergilemeleri ise çatışma düzeyinin daha da yüksek algılanmasına neden olmaktadır. Liderlerin sahip oldukları çatışma çözme becerileri, öğretmenler arasında sağlıklı ilişkilerin sürdürülebilmesi açısından da önemlidir (Örs ve İlgar, 2019). Bunun gerçekleşmediği okullarda çalışan öğretmenlerin yüksek iş stresine sahip oldukları görülmektedir (İhtiyaroğlu, 2014). Bu okullarda, yaşanan sorunlara karşı çözüm odaklı bir yaklaşım geliştirilmediği ve tarafların birbirini anlamada başarısız olmaları nedeniyle, hem öğretmenler arasında hem de diğer okul paydaşlarına karşı istenmeyen olaylar yaşanabilmektedir (Pettitt ve Ayers, 2002; Sava, 2002). Çatışma düzeyinin yüksek olduğu okullarda sosyal gruplaşmalar ve klikleşmeler de sıklıkla görülmektedir

(Tschannen-Moran, 2014). Çatışma düzeyinin yüksek olmasının nedenlerinde biri de okul kaynaklarının sınırlı olmasıdır. Okul kaynaklarının sınırlı olması durumunda öğretmenler arasında anlaşmazlıklar yaşanabilir. Anlaşmazlık süreçlerinde duruma erken müdahale edilememesi çatışma düzeyinin daha da yüksek algılanmasına neden olabilir (Karadağ ve Özdemir, 2020).

Öğretmenlerin okul ikliminin çatışma boyutuna ilişkin algılarının çok düşük düzeyde olması, okul ikliminin istendik biçimde olumlu, yıkıcı çatışmalardan arınık ve destekleyici bir yapıya sahip olduğuna işaret etmektedir. Çatışma düzeyinin düşük olduğu okullarda, öğretmenlerin iş birliğine daha yatkın oldukları, karar alma süreçlerinde katılımcı bir anlayış benimsendiği ve okulun amaçlarının benimsenerek, bu doğrultuda hareket ettikleri gözlemlenmektedir (Tschannen-Moran, 2001). Ayrıca, düşük çatışma düzeyi, okul bireyleri arasındaki ilişkilerde açık ve daha sağlıklı bir iletişim kurabilmesine zemin hazırlamaktadır (Hoy ve Tarter, 1997).

Tüm bunlarla birlikte, çatışmanın tamamen ortadan kalktığı bir okul iklimi olası olmamakla birlikte tam olarak istendik bir durum olarak da görülmemektedir. İlgili literatürde, optimal düzeydeki yapıcı çatışmaların bireylerin yenilikçi düşüncelerini tetikleyebileceği ve örgütsel gelişim için yeni fırsatlar oluşmasına katkı sunabileceği belirtilmektedir (Rahim, 2002). Bu nitelikte bir çatışmanın sağlanması için okul bireylerinin demokratik olgunluk seviyeleri ve iletişim becerileri önem gösterecektir. Sonuç olarak, elde edilen çatışma düzeyinin düşüklüğüne ilişkin bulgu olumlu olmakla birlikte, sağlıklı bir çatışma yönetimi mekanizmasının varlığı ve etkili bir şekilde yönetilmesi, bu sayede ortaya çıkabilecek çatışmaların büyümeden ve fayda getirebilecek bir biçimde çözülebilmesi için önem arz ettiği söylenebilir.

4.2.2 Öğretmen Duyarlılığı Algılarına Yönelik Tartışma

Bu araştırmada, öğretmenlerin Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğinin bütününe ilişkin algılarının “her zaman” ile yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin okul süreçlerinde öğrencilerine, öğretmenlik mesleğinin gereklerine, okulun kurumsal boyutu ile toplumsal ve çevresel konulara karşı her zaman yüksek düzeyde duyarlılık sahibi olduklarını göstermektedir. Öğretmenler sahip oldukları bu duyarlılık sayesinde eğitim öğretimin insan, sistem ve süreç

bağlamlarına daha fazla odaklanarak, daha istendik bir öğretmenlik performansı göstereceklerdir.

Öğretmenlerin “her zaman” düzeyinde öğretmen duyarlılığı algısına sahip olmaları, yalnızca okulda gösterecekleri bireysel performansları açısından değil, aynı zamanda okulun genel işleyişi ile öğrencilerin gelişimleri ve başarıları üzerinde de kritik bir etkiye sahiptir. Duyarlılığı yüksek öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılık ve ihtiyaçlarını daha iyi fark ederek, öğrencilerin farklı ihtiyaç ve farklı öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemlerini benimseyecek ve böylece daha kapsayıcı bir öğrenme ortamının yaratılmasını sağlayacaklardır. Ayrıca, öğretmenlerin sahip oldukları duyarlılık, öğretmenlerin öğrencileriyle olan ilişkilerinin güçlenmesine, daha etkili sınıf yönetimi uygulamalarına ve öğrencilerde akademik ve sosyal gelişimin desteklenmesine imkan sağlayacaktır.

Duyarlılık düzeyleri yüksek olan öğretmenler, mesleki etik değerlere ve mesleki profesyonel gerekliliklere de daha bağlı davranış göstereceklerdir. Bu öğretmenler kişisel ve mesleki gelişimlerini önemseyecek ve bu sayede daha nitelikli bir eğitim öğretim hizmeti sunma eğiliminde olacaklardır. Öğretmenlerin öğrencileriyle birlikte okulun kültürel ve çevresel bağlamına da duyarlılık göstermeleri, okul topluluğu içinde yer alan bireyler arasında iş birliği ve dayanışmayı teşvik ederek, olumlu bir okul ikliminin oluşumuna da katkı sağlayacaktır. Bu nedenle, makro eğitim sistemi ve okul düzeyindeki politika ve stratejilerin, öğretmenlerin duyarlılıklarını artıracak mesleki gelişim programlarına öncelik vermesi ve bu duyarlılıklarını destekleyici okul ortamlarının sağlanmasının önem arz ettiği söylenebilir.

4.2.2.1 Öğretmenlerin Öğrenci Odaklı Duyarlılık Algılarına Yönelik Tartışma

Araştırmada, öğretmen duyarlılığının ilk alt boyutu olan öğrenci odaklı duyarlılığın “her zaman” ile yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik duyarlılıklarının yüksek olması, öğrencilerin sahip oldukları çeşitli ihtiyaçlarına ve farklılaşan öğrenme stillerine etkili bir şekilde cevap vermeye çalıştıklarını göstermektedir (Ing, 2018). Yüksek düzeydeki öğrenci odaklı duyarlılık, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları akademik zorlukların yanı sıra duygusal ihtiyaçlarının da farkında olunmasını beraberinde getirdiği için öğretmenin bu ihtiyaçların giderilmesine yönelik aktif bir

pozisyonda olduğunu göstermektedir (Aldrup ve ark., 2020). Yüksek düzeydeki öğrenci odaklı duyarlılık sayesinde öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmelerine ilişkin geri dönütleri göz önünde bulunduracak ve öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını teşvik edecektir. Öğretmenlerin öğrenci merkezli, sabırlı ve duyarlı tutumları, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırarak öğrenme başarılarına önemli katkı sunacaktır (Yolak ve ark., 2020). Yüksek öğrenci odaklı duyarlılık sayesinde öğretmenler, kültürel çeşitlilikleri daha iyi anlayacak ve öğrencilerine daha kapsayıcı öğrenme ortamları sunacaklardır (Morales ve ark., 2017). Öğrencilerin sahip oldukları farklılıklara karşı duyarlı davranılması, ise onların kendilerini kabul edilmiş ve değerli hissetmelerini sağlayacaktır (Asıcı ve Akyavuz, 2021). Öğrenci odaklı duyarlılık sayesinde, kültürel farklılıkların yanı sıra öğrenciler arası sosyo-ekonomik farklılıklara yönelik de farkındalık ve destek mekanizmaları geliştirilecek ve bu sayede farklılıkların neden olabileceği olumsuzluklar minimize edilecektir (Özbaş, 2018). Nitekim, öğrencilerine karşı duyarlı öğretmenler, tüm öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini kolaylaştıracak, böylelikle öğrenciler arası saygı iklimi de elde edilecektir (Chen, 2022).

Öğrencilerine yönelik duyarlılığın düşük olması ise öğrencilerin özgüvenlerinin düşmesine, öğrenme motivasyonlarının olumsuz etkilenmesine ve hatta öğrencilerde psikolojik ve pedagojik açıdan istenmeyen etkilere neden olabilmektedir (Şleahitçi, 2021). Öğrenci odaklı duyarlılığın düşük olması sadece okulun kısa vadeli amaçlarını etkilemeyecek, bunun dışında uzun vadede bazı toplumsal sorunlara da neden olabilecektir. Öğrencinin mevcut küçük çaplı problemleri duyarlı öğretmen davranışı sayesinde erken evrede teşhis ve tedavi edilebilecek, aksi durumda ise okul döneminde görülen küçük çaplı davranış ve disiplin sorunları, öğrencilerin yetişkinlik dönemlerinde toplumsal düzen ve huzuru bozan davranışlara dönüşebilecektir.

4.2.2.2 Öğretmenlerin Mesleki Duyarlılık Algılarına Yönelik Tartışma

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular öğretmenlerin mesleki duyarlılıklarının da “her zaman” ile oldukça yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuç öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin alt boyutu olarak ele alınan mesleki duyarlılığın yüksek düzeyde tespit edildiği araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Abay ve Çelen, 2024; Altinkurt ve Yılmaz, 2014;

Buyruk ve Akbaş, 2021; Karakuyu, 2024; Uysal, 2022; Yazıcı, 2021; Yılmaz ve Altinkurt, 2015; Zembat ve Küsmüş, 2020). Diğer bazı araştırmalarda da mesleki duyarlılığın yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (Akman, 2019; Kalafat, 2022; Ocak ve ark., 2024). Bu durum öğretmenlerin mesleklerine karşı yüksek düzeyde duyarlı davrandıkları ve öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirmede yüksek hassasiyete sahip oldukları anlamına gelmektedir.

Mesleki duyarlılık düzeyi yüksek öğretmenler, mesleki ve kişisel gelişimlerine önem vererek daha etkili öğretmenlik performansı gösterecek, yeni öğretim teknik, yöntem ve materyallerini kullanımı konusunda kendilerini sürekli geliştirme çabası içerisinde bulunacaklardır. Öğretmenlerin yüksek mesleki duyarlılıkları, onların sürekli olarak kendi eğitim ve öğretim uygulamalarının mantığını, rasyonelliğini ve eğitimsel doğasını kontrol edip, değerlendirmeye teşvik edecektir (Chen, 2022).

Yüksek düzeyde bir mesleki duyarlılık, okuldaki ilişkilerin etik kurallara uygun işlemesine, kaynakların kullanımında hassasiyet gösterilmesine ve mevzuat hükümlerine uygun davranılmasına neden olacaktır (Gözütok, 1999; Karataş ve ark., 2019). Mesleki duyarlılığı yüksek öğretmenler, Türk eğitim sisteminin genel amaçlarının yanı sıra okul kurallarını da göz önünde bulundurarak mesleklerini yerine getireceklerdir. Bu öğretmenler, öğretmen kimliğinin kendilerine davranışlarını belirleyici bir sorumluluk yüklediğine inanırlar (Altinkurt ve Yılmaz, 2014). İfade edilenlerden yola çıkarak yüksek mesleki duyarlılık sahibi öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi cevap vermeleri ve olumlu okul iklimine katkı sunmaları beklenmektedir (Ünver, 2003).

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mesleki duyarlılıklarının yüksek düzeyde olmasının, okullar ve eğitim sistemi açısından son derece olumlu bir durum olduğu söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin mesleklerini sadece sıradan bir iş veya bir görev olarak değil, aynı zamanda bir sorumluluk ve toplumun şekillenmesine katkı sunma imkanı olarak gördüklerini göstermektedir. Mesleki duyarlılık, öğretmenlerin meslekleriyle daha güçlü bir bağ kurmalarını ve öğretim sürecinin daha etkili hale gelmesini sağlayacak yaklaşımlar kazandırmalarını mümkün kılacaktır. Ayrıca yüksek mesleki duyarlılık, öğretmenlerin mevzuatın getirdiği sınırlara ve mesleki etik ilkelere daha bağlı olmalarını sağlayarak okullarda daha güvenilir, hesap verilebilir ve saygıya dayalı bir okul atmosferinin oluşturmaya katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, eğitim politikalarının ve okul

yönetimince benimsenen uygulamalarının, bu duyarlılığı teşvik eden stratejilerine odaklanması, eğitim ortamının daha huzurlu olmasının yanı sıra eğitim sisteminin genel başarısını da artırmada önemli bir adım olacaktır.

4.2.2.3 Öğretmenlerin Kurumsal Duyarlılık Algılarına Yönelik Tartışma

Öğretmen duyarlılığının üçüncü boyutu olan kurumsal duyarlılığın öğretmen algılarına göre “her zaman“ ile oldukça yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Şüphesiz bir okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için öğretmenlerin okulun kurumsal boyutuna karşı duyarlı olmaları gerekmektedir. Okulun kurumsal boyutuna karşı yüksek düzeyde duyarlılık, öğretmenlerin okulun gelenek, değer, norm ve davranış biçimlerine karşı farkında olmalarını ve bunlara uygun davranış kalıpları benimsemelerine neden olacaktır (Sezgin, 2010). Ayrıca öğretmenler, okul geleneklerinin benimseyecek ve bu geleneklerin sürdürülmesi ve geliştirilmesi konusunda sorumluluk alacaklardır (Şahin, 2013). Bu kapsamda düzenlenen okul etkinliklerine gönüllü olarak katılım göstereceklerdir.

Kurumsal duyarlılık düzeyi yüksek olan öğretmenler, okul misyon ve vizyonuna uygun davranış göstereceklerdir. Ayrıca okul çevresinin beklenti ve ihtiyaçlarının farkına varıp, uygulamalarında bu beklenti ve ihtiyaçları dikkate alacaklardır. Okulun kurumsal boyutuna yönelik sergilenen yüksek duyarlılık, olumlu bir okul ikliminin geliştirilmesine katkı sağlayacak, öğretmenlerin aidiyet duygusunu pekiştirecek ve okul amaçlarının gerçekleştirilmesine katkı sunacaktır (Leithwood ve Beatty, 2009).

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin okulun kurumsal boyutuna karşı yüksek düzeyde duyarlılık algısına sahip olmaları, okulların hem iç hem de dış paydaşlarıyla istendik bir biçimde uyumlu işleyiş gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Bu duyarlılık, öğretmenlerin sadece okul kültürüne ait norm, değer ve gelenekleri benimsemeleriyle sınırlı kalmadıkları, bunun yanında okulun dış paydaşlarının yer aldığı çevrenin de beklentilerini dikkate aldıklarını göstermektedir. Bu durum okulun daha zengin imkân ve kaynaklara ulaşmasını kolaylaştırması bakımından önemlidir. Yüksek duyarlılık düzeyine sahip öğretmenler, okul ve çevre arasındaki etkileşimde bir köprü görevi üstlenerek, okulun çevresel ihtiyaçlara daha duyarlı bir eğitim anlayışı benimseyeceklerdir. Bu durum, ayrıca hem öğretmenlerin okullarına olan aidiyetlerinin artıracak hem de

okulun misyon ve vizyonunun geliştirilip, gerçekleştirilmesine katkı sunmalarını sağlayacaktır. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin ve politika yapıcıların, öğretmenlerin kurumsal duyarlılıklarını artıracak ve sürdürülebilir kılacak bir anlayışı benimsemeleri önemli görülmektedir

4.2.2.4 Öğretmenlerin Toplumsal ve Çevresel Duyarlılık Algılarına Yönelik Tartışma

Çalışma kapsamında öğretmenlerin öğretmen duyarlılığı algılarının toplumsal ve çevresel duyarlılık boyutunun “her zaman“ ile yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin çevresel sorunlara, doğal afetlere, doğal kaynakların kullanımına ve toplumsal yaşamdaki dezavantajlı bireylere yönelik farkındalıklarının yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin ifade edilen durumları öğrencilerinin gündemine taşıdıkları ve öğrencilerinde bu konularda farkındalık oluşturmaya çalıştıklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri göz önünde bulundurarak eğitim ve okul süreçlerini doğrudan etkileyen okul dışı sosyal sorunlar, çevre ve iklim sorunları ve doğal afetler gibi çevresel ve toplumsal konulara duyarlılık göstermeleri önemlidir (Elma ve ark., 2010). Bunun yanında göçmenlik, kültürel azınlık mensubu olma, sosyo-ekonomik dezavantaj ve engellilik gibi konularda öğretmenlerin farkındalık ve hassasiyetleri son derece önemlidir. İfade edilen konulara karşı öğretmen duyarlılığı, öğrencilerde bu hassasiyetlerin geliştirilmesine katkı sunacak ve bu öğrencilerin toplumsal yaşamda daha istendik birey ve vatandaşlar olmalarını destekleyecektir (Fındıkcı, 1995; Polat, 2021).

Bu doğrultuda araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin toplumsal ve çevresel duyarlılık düzeylerinin yüksek olmasının, öğretmenlerin eğitim sürecinde sadece akademik unsurlara odaklanmadıklarını, bunun yanında toplumsal ve çevresel durumlara yönelik farkındalık sahibi olup, bu farkındalığı öğrencilerine aktardıkları anlamını taşıdığı ifade edilebilir. Toplumsal ve çevresel duyarlılık düzeyi yüksek öğretmenler, öğrencilerinin de çevresel ve toplumsal konularda duyarlılık geliştirmelerinde onlara olumlu örnek teşkil edip, rehberlik yaparak, daha bilinçli bireyler ve nihayetinde daha bilinçli bir toplum olmasına katkı sunacaktır. Bu bağlamda, öğretmenlerin toplumsal ve çevresel duyarlılıklarının artırılması, hem politika yapıcılar hem de uygulayıcılar düzeyinde gündeme gelmesi gereken bir konu olarak dikkat çekmektedir.

4.2.3 Öğretmenlerin İşe Angaje Olma Algılarına Yönelik Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin işe angaje olma algı düzeylerinin “ çok sık” ile yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin işle bütünleştikleri, işlerine duydukları yüksek bağlılığı ve işe adanma durumlarına işaret etmektedir (Sawang, 2012). Ayrıca, bu öğretmenler çalışırken kendilerini enerjik, güçlü, istekli ve dirençli hissetmekte; okula severek gitmekte ve işleriyle gurur duymaktadırlar (Bakker ve ark., 2008; Schaufeli ve ark.,2002). Yüksek düzeyde işe angaje olmaları sayesinde öğretmenler, işlerine yoğun bir biçimde odaklanmakta ve bu durum kendilerini işlerine kaptırmalarını da beraberinde getirmektedir (Attridge, 2009; Kanten, 2012).

Öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu gösteren bu bulgu, literatürde yer alan benzer araştırma sonuçlarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir (Akman ve İmamoğlu-Akman, 2017; Arslan ve Demir, 2017; Atçioğlu, 2018; Atçioğlu ve Köse, 2018; Basikin, 2007; Bostancı, 2020; Ertürk, 2020; Ertürk ve Aydın, 2018; Gün, 2017; Kavgacı, 2014; Koçak ve Nartgün, 2020; Köse, 2015; Köse, 2020; Köse ve Uzun, 2018; Nanto ve Öztürk, 2023; Öztürk, 2019; Sarıca, 2019; Tösten ve ark., 2019; Uzun, 2019). Ancak, sonuçları itibariyle farklılaşan bazı araştırmalarda ise öğretmenlerin işe angaje olmaları orta düzey (Timms ve ark., 2007) ve çok yüksek düzey (Koçer ve Bostancı, 2021) olarak tespit edilmiştir. Bu tür farklılıklar araştırmaların gerçekleştirildiği okul çevrelerinin kültürel ve yönetsel bağamlarıyla ilişkili olabilir. Sonuç olarak, mevcut literatürde öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerini raporlayan araştırma bulguları arasında belirgin bir farklılık ya da çelişki bulunmamaktadır. Genel olarak, öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin istendik şekilde yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

İlgili literatürde yer alan araştırmaların büyük çoğunluğuyla yakalanan uyum, öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu desteklemekte ve araştırma sonuçlarının geçerliliğini güçlendirmektedir. Yüksek işe angaje olma düzeyine sahip öğretmenlerin bireysel mesleki performanslarında iyileşmelerin yanı sıra, öğrenciler ve meslektaşları üzerindeki olumlu etkileri de literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır. Bakker ve Bal (2010), işe angaje olan öğretmenlerin öğrencilerin motivasyon ve başarı düzeylerini artırmada önemli etkilerinin olacağını belirtmektedir. Bu öğretmenler, meslektaşlarıyla daha fazla

iş birliği fırsatı kovalayacak ve okulun genel performansına katkı sağlama yönünde inisiyatif göstereceklerdir (Hakanen ve ark., 2006).

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin yüksek olması, eğitim öğretim süreçlerinin daha nitelikli hale gelmesi ve nihayetinde okul ve eğitim sisteminin amaçlarının sağlanması bakımında olumlu bir durumdur. Yüksek iş angaje olma düzeyine sahip öğretmenler işlerini yaparken daha yüksek enerji düzeyine sahip olup, daha yüksek odaklanma düzeyiyle mesleklerini icra edeceklerdir. Bu durum da sınıf içi ve dışındaki eğitimsel hedeflere ulaşılmasını kolaylaştıracaktır. Yüksek angaje olma düzeyi sadece öğretmenin kendi performansını olumlu etkilemeyecek, bunun yanında öğrencileri, meslektaşları ve okul topluluğu içerisindeki tüm muhataplarına sirayet ederek, okul atmosferi üzerinde olumlu bir etki uyandıracaktır. Bu bağlamda, öğretmenlerin işe angaje olma durumlarının yüksek düzeyinin korunması ve sürdürülebilmesi için, destekleyici bir yönetim anlayışı, özerk çalışma ve mesleki gelişim imkanları gibi bir takım imkan ve çalışma koşullarının iyileştirilmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir.

4.2.4 Öğretmenlerin İş Tatmini Algılarına Yönelik Tartışma

Çalışma kapsamında öğretmenlerin iş tatmini algılarının “katılıyorum” ile yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin işlerini severek ve keyifle yaptıklarını, işlerini yaparken zamanın iyi geçtiğini ve işlerinden genel olarak memnun olduklarını göstermektedir (Başol ve Çömlekçi, 2020). Öğretmenlerin yüksek iş tatmini düzeyine sahip olmaları, kendi beklenti, değer ve normlarının büyük ölçüde karşılık bulduğu şeklinde yorumlanabilir (Spector, 1997). Bu bulgu, öğretmenlerin okul süreçlerinde yaptıkları işlerine yönelik bütüncül değerlendirmeleri sonucunda olumlu duygulanım hissettiklerini göstermektedir (Locke, 1976).

Öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin yüksek olduğunu gösteren bu bulgu, literatürde yer alan araştırma sonuçlarıyla önemli derecede uyum göstermektedir (Akkuş, 2022; Altınkurt ve Yılmaz, 2012; Ayhan, 2006; Aydın ve ark., 2017; Azimi ve Akan, 2019; Demirtaş, 2010; Ediz ve Gedik, 2023; Ertuğrul, 2021; Evkaya, 2019; Karataş ve Güleş, 2010; Kılıç, 2020; Raslan ve Göçen, 2021; Safia ve Aylık, 2022; Sevinç, 2022; Sharma, 2021; Tecer, 2011; Yakupoğlu, 2020). Bunun yanında, bazı araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin

orta düzeyde olduğu raporlanmıştır (Akbaba ve ark., 2023; Coşkun ve Demiröz, 2017; Deniz- Yıldız, 2023). Öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri arasında raporlanan bu küçük farklılığın nedeni bağlamsal farklılıklar olabilir. Ancak, ilgili literatürde önemli ölçüde bir farklılaşma ya da çelişki görölmemektedir. Mevcut araştırmalar öğretmenlerin iş tatmini düzeylerini büyük ölçüde yüksek düzeyde olduğunu belirtmekte, birkaç araştırmada ise orta düzeyde tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin istendik bir durumda olduğu söylenebilir.

İş tatmini düzeyinin yüksek olması, öğretmenlerin sadece bireysel mutluluk seviyelerinin yüksek olduğu göstermekle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda bu öğretmenlerin çalıştıkları okul iklimine pozitif katkı sunmalarını destekleyecek bir etki oluşturacağı söylenebilir. Bu öğretmenlerin yaşadığı pozitif duygulanım, meslektaşlarıyla iş birliğine daha olumlu bakmalarına, öğrencilere yönelik daha yüksek tahammül ve anlayış göstermelerine ve genel olarak okulun akademik ve sosyal atmosferine olumlu katkılar sağlamalarına olanak tanıyacaktır (Hoy ve Miskel, 2013). Yüksek iş tatmini, aynı zamanda öğretmenlerin okul ortamında daha rahat hissetmelerine neden olarak, yenilikçi uygulamalara karşı daha açık olmalarını ve değişim süreçlerinde daha fazla sorumluluk üstlenmelerini teşvik edecektir (Judge ve Watanabe, 1993; Sevimli ve İşcan, 2005).

Öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin yüksek düzeyde olmasının sürdürülebilirliği, okul örgütlerindeki bağlamsal faktörlerin doğru yönetilmesiyle ilişkilidir (Bil, 2018). Okul yönetiminin göstereceğı liderlik, öğretmenlerin ihtiyaçlarını anlamak ve bu ihtiyaçları karşılayacak şekilde destekleyici bir ortam sağlamak için kritik bir role sahiptir (Demirtaş, 2010). Öğretmenlerin çalıştığı fiziksel koşulların iyileştirilmesi iş tatmini düzeylerini destekleyecek bir başka unsurdur (Eğriboyun, 2015). Bunun yanında, özellikle öğretmenlerin karar alma süreçlerine dahil edilmesi, mesleki gelişim fırsatlarının sunulması, okul ortamındaki çatışmaların azaltılması ve açık bir iletişim kültürünün teşvik edilmesi, iş tatmininin sürdürülebilirliğinin sağlanmasına önemli katkılar sunacaktır (Bilir, 2007; Luthans, 2011; Tan, 203).

Bu doğrultuda, öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin yüksek olmasının, eğitim süreçlerinin etkililiği bakımından önemli ve istendik bir durum ve avantaj olduğu söylenebilir. Eğitim öğretim süreçleri sonunda yüksek iş tatmini elde eden öğretmenler öğrencileriyle, meslektaşlarıyla ve okul toplumunun tüm üyeleriyle daha sağlıklı ilişkiler geliştireceklerdir. Bu durum okul içi iş birliği imkanlarını

artıracak, yenilikçi uygulamaların yaygınlaşmasını kolaylaştıracak ve nihayetinde okulun genel performansının iyileşmesine hizmet edecektir. Yüksek iş tatmini öğretmenlerde bireysel memnuniyetin ötesinde kolektif bir etkiye neden olarak akademik ve sosyal bağlamlarda daha destekleyici, huzurlu ve üretken bir okulun ortaya çıkmasına yardımcı olacaktır. Bu bağlamda öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin yükseltilmesine yönelik politika ve uygulamaların ortaya konulması okul örgütlerinin ve eğitim sisteminin amaçlarına ulaşabilmesi açısından önem arz etmektedir.

4.3 Değişkenler Arasındaki Doğrudan İlişkilere Yönelik Tartışma

Bu bölümde, çalışma kapsamında geliştirilen Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutlarının, çalışmada yer alan diğer değişkenler olan okul iklimi, işe angaje olma ve iş tatmini ile olan yordama ilişkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonuçları tartışılmaktadır.

4.3.1 Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeylerinin Öğretmen Duyarlılığı ve Alt Boyutlarını Yordama Etkisine Yönelik Tartışma

Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, öğretmen duyarlılığının bütünü üzerinde anlamlı, pozitif yönde ve güçlü bir etkisi olduğu tespit edilmiştir ($\beta=0.555$, $p<0.001$) (Kline, 2015). Elde edilen sonuç öğretmen duyarlılığının yaklaşık %31'inin okul iklimi tarafından açıklandığını ifade etmektedir ($R^2 =0.308$). Literatürde sıklıkla vurgulandığı üzere, okul iklimi öğretmenlerin mesleki algı, duygusal tutum ve davranışlarında belirleyici bir rol oynamaktadır (Forehand ve Gilmer, 1964; Hoy ve Miskel, 2020). Olumlu bir okul ikliminin öğretmenlerin, öğrencilerine, mesleki gereklere, okulun kurumsal boyutu ile eğitim ve okul süreçlerini doğrudan etkileyen okul dışı sosyal konulara karşı duyarlılık düzeyleri üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir.

Okul iklimi, temelde bireylerin bulundukları okulu algılama biçimleri üzerine oturmaktadır (Tepe ve Yılmaz, 2020). Bu nedenle, ilgili ve duyarlı okullar oluşturmak için irdelenmesi gereken konular arasında ilk sıralarda gelmektedir (Berkowitz ve Bier, 2006). Duyarlılığın hâkim olduğu bir okul iklimi, başta öğrenci ve öğretmenler olmak üzere tüm okul paydaşlarının okulla ilişki kurmalarını kolaylaştırarak, okula yönelik daha fazla bağlılık geliştirmelerini destekleyecektir (Thapa ve ark., 2013). Bu sayede öğretmenler okul birey ve süreçlerine karşı daha fazla farkındalık geliştirip, sorumluluk alma iradesi göstereceklerdir. Benzer

şekilde, düşük iş birliği, güvensiz bir ortam ve yüksek çatışma ile karakterize edilen olumsuz bir okul iklimi, öğretmenlerin sahip oldukları duyarlılık düzeyini de olumsuz etkileyecektir. Böyle huzursuz ve güvensiz bir okul ortamı, öğretmenlerin mesailerini doldurup, bir an önce evlerine dönmeyi arzuladıkları ve okul ortamına duyarsızlaştıkları bir anlayışa neden olacaktır. Böyle bir ortamın neden olacağı düşük duyarlılık düzeyi de öğretmenlerin empati kurma, mesleki bağlılık ve etik tutumları gibi unsurları zayıflatacak, böylece okul örgütü amaçlarından uzaklaşırken, okul bireylerinde memnuniyetsizlik ve huzursuzluk baş gösterecektir.

Olumlu okul ikliminin öğretmenlerin yaratıcılıklarını tetikleyip (Türkdoğan ve Özgenel, 2021), öğretme- öğrenme süreçlerini daha ilgi çekici ve eğlenceli bir hale getirilmesine katkı sunarak, öğretim etkililiği ve öğrenci öğrenmelerini desteklediği bilinmektedir (Çela, 2014; Terry ve ark., 2018). Ayrıca, olumlu bir okul iklimi öğretmenlerin bağlılıklarının yanı sıra, iletişim ve problem çözme becerilerini destekleyerek duyarlılıklarını artırabilir (Almessabi, 2021; Şenel ve Buluç, 2016). Güçlü ve destekleyici liderlik, açık iletişim, saygılı ve güvene dayalı bir okul iklimi; öğretmenlerin okullarına ve mesleklerine yönelik kimliklenme düzeyini artıracak, bu sayede okulun normlarına ve değerlerine daha fazla duyarlılık gösterilmesine yol açacaktır (Tschannen-Moran ve Gareis, 2015). Olumlu bir okul iklimince desteklenen öğretmen duyarlılığı, öğrenci ihtiyaçlarının tatmini, akademik başarının desteklenmesi, mesleki gerekliliklerin yerine getirilmesi ve okul amaçlarına ulaşılması sürecinde önemli katkılar sağlayacaktır (Guo ve Higgins- D'Alessandro, 2011).

Sonuç olarak, öğretmenlerin okul iklimi algılarının öğretmen duyarlılığını artıran güçlü bir faktör olarak öne çıktığı söylenebilir. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının öğretmen duyarlılığı üzerindeki doğrudan etkisinin, eğitim süreçlerinin bütünsel başarısı açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Olumlu bir okul iklimi, öğretmenlerin eğitim ortamına ilişkin canlı ve cansız birçok değişkene yönelik farkındalık düzeyini belirleyecektir. Bu değişkenler arasında öğrenciler, mesleki gereklilikler, okul kültür ve paydaşlarına ilişkin unsurlar ile çevresel ve toplumsal konular yer almaktadır. Olumlu okul iklimince belirlenen öğretmen duyarlılığı, daha etkin ve istendik bir öğretmen performansına neden olacak ve nihayetinde okul süreçlerinden daha olumlu çıktılar elde edilecektir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin, sistem yöneticilerinin ve politika yapıcılarının, olumlu bir okul iklimi

oluşturma çabalarına odaklanmaları, öğretmenlerin duyarlılıklarının, genel performanslarının ve nihayetinde okul etkililiğinin artmasına katkı sağlayacaktır.

4.3.1.1 Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeylerinin Öğrenci Odaklı Duyarlılığı Yordama Etkisine Yönelik Tartışma

Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, öğrenci odaklı duyarlılık üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi olduğu tespit edilmiştir ($\beta=0.496$, $p<0.001$). Elde edilen sonuç öğrenci odaklı duyarlılığın yaklaşık %25'inin okul iklimi tarafından açıklandığını göstermektedir ($R^2 =0.246$). Bu durum, okul ikliminin öğretmenlerin öğrencilerine yönelik duyarlılıkları üzerinde doğrudan etkisini olduğunu göstermektedir. Buradan yola çıkarak, okul ikliminin mahiyetinin, öğretmenlerin öğrencilerinin duygu durumlarını, ihtiyaç, gelişim düzeyi, öğrenmelerine ilişkin dönütler ve ders süreçlerine katılım gibi parametreleri göz önünde bulundurma düzeyleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin okul iklimine yönelik algıları, öğrencilere karşı sabırlı ve hoşgörülü davranma, öğrencilerin kültürel farklılıklarını dikkate alma gibi öğrenci odaklı duyarlılıklarına ilişkin davranışları göstermeleriyle ilişkilidir.

Olumlu bir okul iklimi sorumluluk ve yeterlilik duygusunu teşvik ederek öğretmenlerin özerk davranış göstermesine de katkı sağlayacaktır (Özen, 2018). Öğretmenin okul iklimine yönelik algısının olumlu olması, akademik vurguyu güçlendirerek, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini etkileyebileceklerine yönelik inançlarını artırmalarına ve daha fazla sorumluluk almasına neden olacaktır (Guo ve Higgins-D'Alessandro, 2011; Hoy ve Woolfolk, 1993). Bunun aksine okul iklimine yönelik kısıtlayıcılık algısı, öğretmenin eğitimsel liderlik rolü göstermesini engelleyerek, eğitim süreçlerinde sürükleyici etki göstermesinin de önüne geçecektir (Kılınç, 2014).

Sürdürülebilir olumlu bir okul iklimi, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik duyarlılıklarını destekleyerek; öğrencilerin akademik başarıları ve bireysel gelişimlerinin yanı sıra toplumsal yaşamın ihtiyaç duyduğu, üretken, süreçlere katılım gösteren ve tatmin edici bir yaşam sürme eğiliminde bireylerin ortaya çıkarılmasında önemli bir faktördür (Borkar, 2016; Cohen ve ark., 2009; Forsberg ve ark., 2021). Bununla birlikte nitelikli bir okul iklimi ve öğrencilerine karşı yüksek duyarlılık sahibi öğretmenler, sosyal uyum ve akranlarınca kabul görme gibi durumlarda istendik etkiler sağlanmasıyla, öğrencilerin psikolojik ve sosyal

çıktıları açısından son derece önemlidir (Lunetti ve ark., 2022; Öz, 2024; Salle ve ark., 2015).

Elde edilen sonuç, öğretmenlerin okul iklimi algılarının öğrencilerine yönelik duyarlılıkları üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Olumlu bir okul iklimi öğretmenlerin kendilerini daha mutlu ve rahat hissetmelerini destekleyecektir. Daha mutlu ve rahat öğretmenler de öğrencilerine daha fazla odaklanarak onlara karşı daha fazla duyarlılık gösterecektir. Bu da öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerinin daha iyi anlaşılıp, bu ihtiyaç ve beklentilerle uyumlu öğretim stratejilerinin sunulmasına imkân tanıyacaktır. Bu durum, öğrencilerin sadece akademik yönden başarıya ulaşmalarını sağlamayacak, bununla birlikte öğrencilerde sosyal ve duyuşsal alanlarda da kazanımların elde edilmesine imkan tanıyacaktır. Bu bağlamda, eğitim liderlerince, okul ikliminin daha demokratik, etkin iletişim sistemi ve samimiyet barındıran, yıkıcı çatışmalardan arındırılmış ve böylelikle öğretmen refahına hizmet ederek, öğretmenlerin duyarlılıklarını destekleyici bir nitelik kazandırılması önemli görülmektedir.

4.3.1.2 Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeylerinin Mesleki Duyarlılıklarını Yordama Etkisine Yönelik Tartışma

Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, mesleki duyarlılıkları üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi olduğu tespit edilmiştir ($\beta=0.432$, $p<0.001$). Elde edilen sonuç öğrenci odaklı duyarlılığın yaklaşık %19'unun okul iklimi tarafından açıklandığını göstermektedir ($R^2=0.187$). Bu durum okul ikliminin, öğretmenlerin mesleki duyarlılıkları üzerinde doğrudan etkisini olduğunu göstermektedir. Buradan yola çıkarak, kaynak kullanırken gösterecekleri hassasiyetleri, mevzuat hükümlerini benimseme düzeylerini, Türk eğitim sisteminin genel amaçlarını göz önünde bulundurmalarını ve okul kurullarında alınan kararlara uygun davranış gösterme düzeylerini etkileyeceği söylenebilir. Aynı zamanda bu durum, okul ikliminin öğretmenlerin öğretmen kimliğini benimseme ve bu kimliğin yüklediği sorumluluklara uygun davranış göstermesi üzerinde doğrudan etkiye sahip olduğu ifade edilebilir (Ülker ve Gülbahar, 2023). Olumlu bir okul ikliminin sağlanması, öğretmenlerin okuldaki ilişkilerinde etik kurallara uygun davranmalarını kolaylaştıracak ve olası etik ihlallerin önüne geçilmesini de sağlayacaktır (Can ve Işık-Can, 2019).

Okul ikliminin, öğretmenlerin mesleki ve örgütsel düzeydeki bağlılıklarını olumlu yönde etkileyeceği bilinmektedir (Collie ve ark., 2011; Raman ve ark., 2015). Elde edilen bulgu, bu durumu doğrulayan niteliktedir. Bunun yanında okul iklimi, öğretmenlerin iş motivasyonu (Selçuk, 2016; Yılmaz ve Günay, 2016), mesleki motivasyon ve mesleki gelişim fırsatlarına yönelik algılarını da etkilemektedir (Roff ve McAleer, 2001). Olumlu bir okul iklimi öğretmenlerin daha fazla mesleki duyarlılık göstermelerini sağlarken, olumsuz algılanan bir iklim öğretmenlerin mesleklerinin gereği olan durumlara karşı duyarsız kalmalarına neden olabilecektir. İstendik bir okul iklimi sayesinde öğretmenler meslekleri ve örgütleriyle daha uyumlu bir davranış gösterirler (Price, 2012).

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin mesleki duyarlılıkları üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkiye sahip olduğuna ilişkin bulgu, eğitim sisteminin amaçlarına ulaşabilmesi açısından önemli bir duruma işaret etmektedir. Öğretmenlerin kendilerini bilişsel ve duyuşsal yönden güven ve huzur içerisinde hissederek çalışabildikleri bir okul iklimi, mesleki gerekliliklere daha fazla odaklanıp bu doğrultuda davranış gösterebilmelerine imkân verecektir. Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki duyarlılıkları sayesinde etik ilkelerin ve öğretmen kimliğinin getirdiği sorumlulukların farkında olma, yaptıkları işin gereklerini kavrayabilme, Türk eğitim sisteminin genel amaçlarına uygun faaliyet gösterebilme gibi bir takım tutum ve davranışlar geliştirebilecekleri öngörülmektedir. Bu bağlamda okul ikliminde yapılan iyileştirme çalışmalarının daha etkin bir öğretmenlik performansını destekleyeceği söylenebilir.

4.3.1.3 Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeylerinin Kurumsal Duyarlılığını Yordama Etkisine Yönelik Tartışma

Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, kurumsal duyarlılıkları üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi olduğu tespit edilmiştir ($\beta=0.534$, $p<0.001$). Elde edilen sonuç öğrenci odaklı duyarlılığın yaklaşık %29'unun okul iklimi tarafından açıklandığını göstermektedir ($R^2 =0.286$). Bu durum, okul ikliminin öğretmenlerin kurumsal duyarlılıkları üzerinde doğrudan güçlü bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Kline, 2015). Elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının, okul misyon ve vizyonuna uygun hareket etme, okul etkinliklerine katılma, program ve projelerde sorumluluk alma

ve okul çevresinin beklentilerini dikkate alma yönünde davranış göstermeleri üzerinde belirleyici bir rolü olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları, çalışanların örgütün kimliğiyle kimliklenmeleri üzerinde de etkili olan bir unsurdur (İhtiyaroğlu, 2014). Okul ikliminin etkisiyle şekillenecek örgütsel kimlik ve aidiyet, mensuplarının okul kültürüne yönelik tutumlarını (Erdoğan, 2017) ve buna bağlı olarak okul çevresine karşı gösterdikleri duyarlılıkları etkileyecektir. Okul ikliminin pozitif algılanması öğretmenlerin okul ortamı ve bireylerinden memnun olduklarını gösterecektir. Öğretmenler de ancak birlikte olmaktan memnun oldukları okul bireylerinin varlığı durumunda okul sosyal etkinliklerine gönüllü olarak katılacak ve bu kültürel ögenin devam etmesine katkı sağlayacaktır. Çatışma düzeyinin yüksek olduğu, olumsuz bir okul ikliminde ise, öğretmenler okuldaki birliğin okul dışında da devam etmesini istemeyecek ve bu etkinliklere katılmamaya ya da mümkün oldukça az katılmaya çalışacaklardır. Benzer şekilde destekleyici liderlik ve demokratik bir okul ikliminin varlığı, öğretmenlerin okul misyon ve vizyonun benimsemelerine ve yönetimce geliştirilen projelerde sorumluluk almalarına neden olacaktır. Aksi halde otoriter bir liderlik ve katılımcılıktan uzak bir iklim, öğretmenlerin okul aidiyetlerini olumsuz etkileyecek ve okula ilişkin süreçlerde pasif katılım ve düşük etkililik sergilemelerine neden olacaktır.

Olumlu bir okul iklimi, okul kültür ve çevresini de kapsayan kurumsal yapıya yönelik sergilenen duyarlılığı destekleyerek geliştirilmesine katkı sağlayacak, öğretmenlerin aidiyet duygusunu pekiştirecek ve okul amaçlarının gerçekleştirilmesine katkı sunacaktır (Leithwood ve Beatty, 2009). Olumlu bir okul ikliminde çalışan öğretmenler, mensubu oldukları okula ilişkin yüksek farkındalık geliştirecek, meslekleri ve örgütleriyle daha uyumlu bir davranış göstereceklerdir (Price, 2012).

Elde edilen sonuç, öğretmenlerin okul iklimi algılarının, okul kültürü ve çevresine duyarlılıkları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu etki, okul bağlamında iklim ve kültür ilişkisi düşünüldüğünde daha anlaşılır hale gelecektir. Bu sonuç, okul iklimi üzerinde gerçekleştirilecek iyileştirmelerin, öğretmenlerin okul kültürünü benimseyip, kültürün sürdürülebilir kılınması açısından önemine işaret etmektedir. Ayrıca, istendik bir okul iklimi öğretmenlerin okulun dış paydaşlarına karşı da daha duyarlı olmalarına katkı sağlayarak, bu paydaşların beklentilerin hissedilip karşılanmasını destekleyecektir. Olumlu bir

okul iklimi, okul amaçlarını şekillendiren vizyon ve misyonun öğretmenlerce benimsenme düzeyini de artıracak ve bu doğrultuda okul misyon ve vizyonunun hayat geçmesi kolaylaşacaktır. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin okul iklimini destekleyen kültürel ve vizyoner liderlik davranışlarının, öğretmenlerin kurumsal duyarlılıklarını destekleyici kritik bir unsur olarak öne çıktığı söylenebilir.

4.3.1.4 Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeylerinin Toplumsal ve Çevresel Duyarlılığı Yordama Etkisine Yönelik Tartışma

Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, toplumsal ve çevresel duyarlılıkları üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi olduğu tespit edilmiştir ($\beta=0.349$, $p<0.001$). Elde edilen sonuç öğrenci odaklı duyarlılığın yaklaşık %12'sinin okul iklimi tarafından açıklandığını göstermektedir ($R^2=0.122$). Bu durum, okul ikliminin öğretmenlerin toplumsal ve çevresel duyarlılıkları üzerinde doğrudan bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Öğretmenler, mesleki etik ilkeleri göz önünde bulundurarak eğitim ve okul süreçlerini doğrudan etkileyen okul dışı sosyal sorunlar, çevre ve iklim sorunları ve doğal afetler gibi çevresel ve toplumsal konulara duyarlılık göstermelidir (Elma ve ark., 2010). Okul iklimi, öğretmenlerin mesleklerinin gereklerini yerine getirirken benimseyecekleri tutum ve davranışları şekillendiren önemli bir unsurdur (Thapa ve ark., 2013). Bu bağlamda olumlu bir okul iklimi, öğretmenlerin yalnızca eğitim süreçlerine değil, aynı zamanda öğrencilerin ve toplumun sürdürülebilir bir geleceğe hazırlanmasına katkı sunacak olan toplumsal ve çevresel duyarlılıklarını da olumlu şekilde etkileyecektir.

Okul ikliminin niteliği öğretmenin ders ve ders dışı süreçlere ilişkin tutum ve davranışını belirleyecektir. Olumsuz bir okul iklimi öğretmenin derslerinde, sadece ders kazanımlara yüzeysel temas etmesi ve ders saatini doldurup okuldan ayrılmayı beklemesine neden olacaktır. Olumlu istendik bir okul iklimi ise öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artıracaktır. Böylelikle öğretmenler, kendi uzmanlık alanlarının ötesine geçerek, mesleki etik ilkeleri de göz önünde bulundurarak, eğitim ve okul süreçlerini doğrudan etkileyen okul dışı sosyal sorunlar, çevre ve iklim sorunları, doğal afetler ve dezavantajlı bireyler gibi çevresel ve toplumsal konulara duyarlılık göstereceklerdir. Olumlu bir okul ikliminde yer alan destekleyici yönetim anlayışı, bu çevresel ve toplumsal konulara yönelik proje geliştirilmesini teşvik edecek ve öğretmenlerin yanında

diğer okul bireylerinin de belirtilen konulara ilişkin duyarlılık geliştirmelerini destekleyecektir.

4.3.2 Öğretmenlerin Öğretmen Duyarlılığı Algı Düzeylerinin İş Tatminini Düzeylerini Yordama Etkisine Yönelik Tartışma

Öğretmenlerin öğretmen duyarlılığı algı düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi olduğu tespit edilmiştir ($B=0.794$, $p<0.001$). Bu durum, öğretmen duyarlılığının öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde doğrudan, güçlü bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Kline, 2015). Elde edilen sonuç, iş tatmininin yaklaşık %21'inin öğretmen duyarlılığı tarafından açıklandığını göstermektedir ($R^2=0.214$). Bu oran, iş tatmininin etkilendiği ücret, iş yükü, liderlik, çalışma koşulları gibi çok sayıdaki faktör düşünüldüğünde, öğretmen duyarlılığının tek başına önemli bir açıklayıcı güce sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmen duyarlılığı algı düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi olduğu bulgusunun, literatürde yer alan çalışmalarla örtüştüğü söylenebilir. Örneğin, Yeon ve Park (2023) yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin gösterdiği duyarlılığın, işlerinden elde ettikleri tatmin düzeyi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmış ve bu etkiyi doğrulamıştır.

İş tatmini, bireylerin yaptıkları işten elde ettikleri duygusal ve bilişsel memnuniyeti ifade etmektedir (Daft ve Marcic 2009; Köksal, 2022). Duyarlılık düzeyi yüksek öğretmenler, okul kişi ve süreçlerine karşı daha güçlü aidiyet hissi geliştirecek, mesleklerini daha anlamlı bulacak ve çalışma ortamının olumsuzluklarına daha dayanıklı hale geleceklerdir (Parke, 2018). Belirtilen bu durumlar da öğretmenlerin yaptıkları işten elde edecekleri tatmin düzeyini olumlu etkileyecektir. Ayrıca duyarlılık sahibi öğretmenler sahip oldukları tüm yaratıcılık ve yetenekleri işlerinde kullanma eğilimi gösterecekler ve bu sayede işlerinden daha fazla tatmin duyacaklardır (Başaran, 2008; Luthans, 2011).

Herzberg'in Çift Faktör Teorisi (1968) kapsamında düşünüldüğünde, iş tatmini; başarı duygusu ve mesleğin anlamı gibi içsel motivasyon kaynaklarının yanı sıra, iş ortamı ve lider desteği gibi dışsal motivasyon kaynaklarından da etkilenmektedir (Hoy ve Miskel, 2020). Bu bağlamda öğretmen duyarlılığının, öğretmenlerin içsel tatmin kaynaklarını destekleyici bir okul değişkeni olduğu söylenebilir.

Öğretmen duyarlılığı, öğretmenin eylemlerinin sonuçlarını anlama ve bu eylemlerin diğer insanlar üzerindeki etkilerini göz önünde bulundurma yeteneğine sahip olma becerisini de kapsamaktadır (Narvanez, 2001). Öğretmenlerin sahip oldukları duyarlılık, onların başkalarıyla daha derin bağlar kurmalarını ve onları önemsemelerinde destekleyici bir rol oynamaktadır (Ronkainen ve ark., 2021). Öz belirlenim kuramı bağlamında düşünüldüğünde ise öğretmen duyarlılığının öğretmenlerin okul paydaşlarıyla olan sağlıklı ilişkileri sayesinde iş süreçlerinde tatmin elde etmelerini destekleyici bir unsur olduğu söylenebilir. Nitekim öz belirlenim kuramı, bireylerin diğer bireylerle anlamlı ve yakın bağlar kurma ihtiyacına vurgu yaparak, bu ihtiyacın karşılanmasıyla bireyde tatmin duygusu oluşturacağını belirtmektedir (Deci ve Ryan, 2000; Gagne ve Deci, 2005). Bu bağlamda, elde edilen bulgunun kuramsal zeminle uyduğu yorumunda bulunulabilir.

Elde edilen bulgu ışığında, öğretmen duyarlılığının iş tatmini üzerinde anlamlı ve güçlü bir etkisi, öğretmenlerin mesleklerine yönelik algı, tutum ve anlamlandırma biçimlerinin, eğitim öğretim süreçleri sonucunda kendilerinde oluşacak duygulanım açısından önemine işaret ettiği söylenebilir. Öğretmen duyarlılığı, eğitim öğretim faaliyeti boyunca karşılaşılan tüm kişi, süreç ve durumlara karşı yüksek farkındalık ve proaktif bir davranışı beraberinde getirecektir. Öğretmen duyarlılığı yüksek kişiler, işlerini sadece rutin bir görev olarak görmekten öte, öğrencilerini ve uzun vadede toplumu şekillendiren bir iş olarak tanımlayacaklardır. Bu sayede mesleklerini daha anlamlı ve tatmin edici bulup, huzurlu ve mutlu bir iş deneyimi elde edeceklerdir. Bu bağlamda, öğretmen duyarlılığını artırmaya yönelik merkezi ve yerel politika ve uygulamaların, öğretmenlerin işlerinde daha fazla tatmin elde etmelerinin yanı sıra eğitim süreçlerinin niteliğinde de iyileşmelere neden olacağı söylenebilir.

4.3.2.1 Öğretmenlerin Öğrenci Odaklı Duyarlılık Algı Düzeylerinin İş Tatminini Düzeylerini Yordama Etkisine Yönelik Tartışma

Öğretmenlerin öğrenci odaklı duyarlılık algı düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi olduğu tespit edilmiştir ($B=0.634$, $p<0.001$). Bu durum, öğrenci odaklı duyarlılığın öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde doğrudan, güçlü bir etkisinin olduğunu göstermektedir

(Kline, 2015). Elde edilen sonuç iş tatmininin yaklaşık %16'sının öğrenci odaklı duyarlılık tarafından açıklandığını göstermektedir ($R^2 = 0.164$). Şahin'e (2013) göre, öğretmenlerin iş tatmini elde etmelerinde ana faktör okul örgütünün kendi niteliğinde saklı olup, bu faktör öğretmenlerin çocuklarla birlikte çalışıyor olmasıdır. Çocuklarla çalışıp onlarda neden olunan değişiklik ve sonuçları görmek, bu durumun önem ve anlamını kavrayabilmek, öğretmenin yüksek miktarda psikolojik ödül elde edip iş tatmini yaşamasına hizmet edecektir (Hofmans ve ark., 2013).

Literatür incelendiğinde, öğrenci odaklı duyarlılığın iş tatminine etkisini ele alan müstakil bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak, öğrenci odaklı duyarlılık ile çeşitli bağgamlarda benzerlik taşıyan okul değişkenlerinin iş tatmini üzerindeki etkisini ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları şu şekildedir. Collie ve arkadaşları (2012), öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonu ve davranışlarına ilişkin algılarının, onların stres duygusunu ve iş tatminlerini önemli ölçüde yordadığını raporlamaktadır. Orta ve arkadaşları (2021) da olumlu öğrenci davranışlarının öğretmenlerin iş tatmini düzeylerini etkilediğini belirtmektedir. Yine literatürde öğretmenlerin iş tatminlerinin, öğretmen- öğrenci etkileşimlerinin kalitesiyle doğrudan ilişkili olduğunu belirten araştırma sonuçları bulunmaktadır (Veldman ve ark., 2013). Topchyab ve Woehler (2020) de öğrencilerle daha fazla etkileşim düzeyine sahip öğretmenlerin daha fazla iş tatmini elde ettiklerini ifade etmektedir. Shaukat ve arkadaşları (2018) bu ilişkiyi doğrulamakta ve öğretmenlerin öğrencilerle etkileşim kurma becerileriyle elde ettikleri iş tatminleri arasında önemli bir ilişki olduğuna dikkat çekmektedir. Sadeghi ve arkadaşları (2021) da öğretmenlerin öğrenme etkililiğine neden olan hassasiyetlerinin, elde edeceği iş tatmini düzeyiyle ilişkili olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik duygusal farkındalığı da içeriğin bir kavram olan öğretmen farkındalığının (teacher mindfulness), öğretmenlerin iş tatmini elde etmelerini destekleyici etkisinin olduğunu göstermektedir (Chen ve ark., 2022). Belirtilen çalışmaların, bu araştırmada öğrenci odaklı duyarlılığın öğretmenlerin iş tatmini düzeylerini yordadığı sonucu ile benzerlik göstererek, elde edilen sonucu desteklediği söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrenci odaklı duyarlılık algılarının kendi iş tatminleri üzerindeki pozitif etkisini gösteren bu bulgu, öğretmenlik mesleğinin temelinde insani ve manevi tatmin unsurlarının olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu

bulgu, öğretmenlerin iş tatminlerinin yalnızca okulun örgütsel yapısı, okula ait çalışma koşulları, elde edilen ücret ve ödüllerden değil, bunun yanında öğrencilerle kurulan etkileşim ve duyarlılık süreçlerinden etkilendiğini göstermektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerinin ihtiyaç ve gelişimlerine duyarlı yaklaşımları, mesleklerini anlamlı ve tatmin edici bulma düzeylerini pekiştirecektir. Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik duyarlılıkları sayesinde onlarla kurdukları olumlu ilişkilerin ve bu ilişkilerde sergiledikleri hassasiyetin, öğretmenlerin işlerinden elde ettikleri tatmin düzeylerinin artmasına neden olacaktır. Buradan yola çıkarak, öğretmenlerin elde ettikleri iş tatmininin ücret, çalışma koşulları ve diğer örgütsel faktörlerle birlikte öğrencilerin ihtiyaç, gelişim ve öğrencilerine katkı sağlamanın neden olduğu derin manevi doyumla ilişkili olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, okulların öğretmen-öğrenci etkileşimleri destekleyici uygulamalara ağırlık vererek, öğrenci odaklı bir okul iklimi oluşturma gayretlerinin yönetsel bir gereklilik olduğu söylenebilir.

4.3.2.2 Öğretmenlerin Mesleki Duyarlılık Algı Düzeylerinin İş Tatminini Düzeylerini Yordama Etkisine Yönelik Tartışma

Öğretmenlerin mesleki duyarlılık algı düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi olduğu tespit edilmiştir ($B=0.555$, $p<0.001$). Bu durum, öğrenci odaklı duyarlılığın öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde doğrudan, güçlü bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Kline, 2015). Elde edilen sonuç iş tatmininin yaklaşık %11'inin mesleki duyarlılık tarafından açıklandığını göstermektedir ($R^2=0.109$). Elde edilen bu ilişki, mesleki duyarlılığın, yapılan işe ait anlam ve aidiyet duygusunu güçlendirdiğini ve öğretmenlerin iş ortamında daha yüksek bir memnuniyet elde etmelerine katkı sağladığını göstermektedir.

Literatür incelendiğinde, mesleki duyarlılığının doğrudan iş tatminine etkisini ele alan bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak, mesleki duyarlılıkla ilişkili bazı değişkenlerin öğretmenlerin iş tatmini üzerine etkilerini irdeleyen çalışmalar yer almaktadır. Altınkurt ve Yılmaz (2014) öğretmenlerin mesleki duyarlılıkla ilgili görüşleri ile iş doyumunu arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Zhang (2022) çalışmasında öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının iş tatmini düzeylerini büyük ölçüde etkilediğini belirtmektedir. Bogler (2001) de araştırmasında öğretmenlerin mesleki algılarının iş tatminlerini olumlu etkilediğini

belirtmektedir. Öğretmenlerin mesleki kimliklenme düzeylerinin de iş tatminleri üzerinde etkisinin olduğunu raporlanmaktadır (Kim, 2023; Luo ve ark., 2014; Sun ve ark., 2022). Zhen ve Liu (2023) çalışmasında mesleki kimlik duygusunun artmasının işe karşı daha iyi bir tutuma ve daha yüksek mesleki mutluluğa yol açtığını belirtmektedir. Belirtilen çalışma sonuçlarının bu çalışmada elde edilen, öğretmenlerin mesleki duyarlılık düzeylerinin iş tatmini düzeylerini yordadığı sonucunu desteklediği söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki duyarlılıkları, mesleklerine yönelik tutum ve davranışlarını belirleyecek bu yolla da iş tatmini düzeyleri üzerinde etkili olacaktır. Mesleki duyarlılık, etik kurallara uygun davranma, okul kaynaklarının kullanımında hassasiyet ve öğretmen kimliğinin gereklerine uygun hareket etme gibi unsurları içermektedir. Mesleki duyarlılığı yüksek öğretmenler, mesleklerini daha anlamlı bulma eğilimi gösterip bu sayede daha fazla iş tatmini elde edebilirler. Aksine mesleki duyarlılığı düşük öğretmenler ise istendik bir kimliklenme sürecinden uzak kalacak ve yaptıkları işten bir anlam duygusu elde edemeyecektir. Anlam duygusundan uzak bir çalışma süreci, kişinin süreçten elde edeceği doyum miktarını düşürecek ve sonuç olarak iş tatminsizliği ortaya çıkacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin etik kurallara ve yasalara bağlılıkları daha güvenli ve rahat hissetmelerini destekleyebilir. Bu güven ve rahatlık hissinin, iş tatminin önemli bir bileşeni olduğu söylenebilir.

Tüm bulgular incelendiğinde, mesleki duyarlılık algı düzeyleri yüksek öğretmenlerin hem mesleki süreç ve görevleri daha anlamlı buldukları hem de okul yönetimi ve mevzuat temelli beklentilere uyum sağlayıp uygun hareket edebilme konusunda daha fazla hassasiyet gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki duyarlılıkları kapsamındaki mesleki kimlik algılarını ve mesleklerine olan bağlılıklarını pekiştirmenin, iş tatminini de beraberinde getireceğini göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki duyarlılıklarını güçlendirecek mesleki gelişim içeriklerine ulaşmalarının sağlanması, okul süreçleri sonunda elde edilebilecek tatmin düzeyini de olumlu etkileyecek, nihayetinde okul sisteminin genel başarısının desteklenmesi sağlanacaktır.

4.3.2.3 Öğretmenlerin Kurumsal Duyarlılık Algı Düzeylerinin İş Tatminini Düzeylerini Yordama Etkisine Yönelik Tartışma

Öğretmenlerin kurumsal duyarlılık algı düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi olduğu tespit edilmiştir ($B=0.571$, $p<0.001$). Bu durum, kurumsal duyarlılığın öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde doğrudan, güçlü bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Kline, 2015). Elde edilen sonuç iş tatmininin yaklaşık %20'sinin kurumsal duyarlılık tarafından açıklandığını göstermektedir ($R^2 =0.199$). Elde edilen bu ilişki, kurumsal duyarlılığın, okullarıyla kurdukları aidiyet ilişkisini güçlendirdiği ve bu sayede öğretmenlerin işlerinden daha fazla tatmin elde ettiğini şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin kurumsal duyarlılıkları konusu ilk kez bu çalışmada ele alındığından literatürde bu bağlamda bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Ancak kapsamları açısından, okul kültürü gibi benzer bağlamda değişkenler bulunmaktadır. Bu değişkenlerin, iş tatmini üzerindeki etkisine yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmenlerin okul kültürü algılarının iş tatmini düzeylerini etkilediği çok sayıda çalışma sonucunda tespit edilmiştir (Abdulahi, 2020; Erkasap, 2024; Febriantina ve ark, 2020; Duan ve ark., 2018; Kadioğlu ve Güneş, 2019; Kılıçdere, 2021). Bir öğretmenin kendini okulunun bir parçası hissetmesi ve bu durumdan gurur duyması iş tatmini yaşıyor olduğunu göstermektedir (Özdemir, 2020). Yine öğretmenlerin okul vizyonunu paylaşımları, işlerinden elde edecekleri iş tatmini düzeyini olumlu etkilemektedir (Safia ve Ayık, 2022). Bu bağlamda, öğretmenlerin kurumsal duyarlılıklarının iş tatmini düzeylerini etkilediği bulgusunun literatürde yer alan benzer değişkenlerin iş tatminine etkisi ile örtüştüğü söylenebilir.

Kurumsal duyarlılığı yüksek olan öğretmenler, okulun misyonu ve vizyonunu benimseyecek ve bunlarla uyumlu bir şekilde hareket etme gayreti gösterecektir. Bununla birlikte okul çevresinin beklenti ve ihtiyaçlarını da dikkate alacaklardır. Tüm bu duyarlılık, kurumsal hedeflere katkıda bulunma hissi üzerinden, öğretmenlerin iş tatminini düzeylerin artmasına neden olacaktır. Kurumsal duyarlılık, okulda gerçekleştirilen sosyal etkinliklere katılmaya özen göstermeyi de gerektirmektedir. Öğretmenlerin bu etkinliklerde yer almaları okul paydaşlarıyla etkileşimlerinin niteliğini destekleyecek, paylaşımlarını artıracak ve iş tatminlerine katkı sunacaktır.

Elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin iş tatmini açısından okulun kültürel niteliğine ve çevresel beklentilere duyarlı olmanın, eğitim öğretim süreçleri sonunda elde edecekleri iş tatmini açısından önemini vurgulamaktadır. Kurumun kültürüne ait değerlerini, misyonunu ve vizyonunu benimseyip bunları geliştirip yaşatma gayreti güden öğretmenler, okullarıyla daha derin bağlar kuracak ve bu doğrultuda çalışma süreçlerini anlamlandıracaktır. Benzer şekilde, okulun dış paydaşların beklentilerinin farkına varılması, bu paydaşların da eğitim öğretim süreçlerine dahil edilmesini kolaylaştıracaktır. Böylelikle, okulun ihtiyaç duyduğu kaynaklara ulaşım kolaylaşacak ve eğitim öğretim sürecinin etkililiğine hizmet edecek unsurlara erişim sağlanabilecektir. Eğitim öğretim sürecinin daha etkili hale getirilmesi de öğretmenin süreçten elde edeceği doyum düzeyini artırarak olumlu bir duygulanım ile sonuçlanacaktır. Bu bağlamda, eğitim yöneticilerinin kurumlarının kültürünü geliştirici ve öğretmenlerin bu kültürel unsurları benimseme düzeyini artırıcı uygulamaları hayata geçirmeleri hem öğretmenlerin mesleki motivasyonları açısından hem de okulun genel başarısı anlamında olumlu etkilere neden olacaktır.

4.3.2.4 Öğretmenlerin Toplumsal ve Çevresel Duyarlılık Algı Düzeylerinin İş Tatminini Düzeylerini Yordama Etkisine Yönelik Tartışma

Öğretmenlerin toplumsal ve çevresel duyarlılık algı düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi olduğu tespit edilmiştir ($B=0.396$, $p<0.001$). Bu durum, toplumsal ve çevresel duyarlılığın öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde doğrudan bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuç iş tatmininin yaklaşık %11'inin toplumsal ve çevresel duyarlılık tarafından açıklandığını göstermektedir ($R^2 =0.112$). Bu durum, toplumsal ve çevresel duyarlılığın öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde nasıl bir mekanizma üzerinden etkili olduğunu anlamak açısından önemlidir.

Toplumsal ve çevresel duyarlılık, eğitim ve okul süreçlerini doğrudan etkileyen okul dışı sosyal sorunlar, çevre ve iklim sorunları, doğal afetler ve dezavantajlı bireyler gibi çevresel ve toplumsal konulara karşı hassasiyet duymayı ve bu konularda okul bağlamında inisiyatif almayı kapsamaktadır. Toplumsal ve çevresel duyarlılık düzeyi yüksek öğretmenler, yalnızca öğretim programlarına odaklanıp kalmayacak, aynı zamanda çevresel ve toplumsal konulara da duyarlılık

göstereceklerdir. Elma ve arkadaşları (2010), öğretmenlerin toplumsal ve çevresel konular karşı duyarlılık göstermelerinin, öğretmenlik mesleğinin toplumsal işlevini açısından son derece önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Öğretmenlerin toplumsal ve çevresel duyarlılıkları, içerisinde yaşadıkları toplumun sorunlarına çözüm üretme ve sosyal yapıya doğrudan katkı sunmalarını sağlayacak ve mesleklerini daha anlamlı bulmalarını destekleyecektir. Böylelikle mesleklerinin anlamını daha derinden hissedecek, yerine getirdikleri görevlerinden daha fazla tatmin elde edebileceklerdir.

Toplumsal ve çevresel duyarlılığın, öğretmenlik mesleğinin temel toplumsal ve çevresel boyutuna vurgu yapan önemli bir unsur olarak dikkat çektiği söylenebilir. Çevre, iklim, doğal afetler, dezavantajlı bireyler gibi konularda farkındalık sahibi olup, bu konuları öğrencilerinin gündemine taşıyarak sorumluluk üstlenen öğretmenler, kendi mesleki rollerini yerine getirmenin yanında toplumsal fayda üretebilecek bir çabanın içerisinde olacaklardır. Öğretmenlik mesleğini yalnızca müfredatın ön gördüğü akademik içerikle sınırlandırmadan, çevresel ve toplumsal zeminde var olan sorunlara temas ederek, öğrencilerin de bu konulara karşı duyarlılık geliştirilmesine katkı sunan öğretmenler daha anlamlı öğretmenlik deneyimi yaşayarak, daha fazla iş tatmini elde edebileceklerdir. Dolayısıyla, öğretmenlerin toplumsal ve çevresel duyarlılık bilinçlerinin geliştirilmesine hizmet edecek proje, program ve içeriklerin geliştirilmesi hem okul sathında hem de toplumsal zeminde olumlu yankılara neden olacaktır.

4.3.3 Öğretmen Duyarlılığı Algı Düzeyinin İşe Angaje Olma Düzeylerini Yordama Etkisine Yönelik Tartışma

Öğretmen duyarlılığı algı düzeylerinin, işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi olduğu tespit edilmiştir ($B=0.832$, $p<0.001$). Bu durum, öğretmen duyarlılığının işe angaje olma düzeyleri üzerinde doğrudan güçlü bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Kline, 2015). Elde edilen sonuç işe angaje olmanın yaklaşık %36'sının öğretmen duyarlılığı tarafından açıklandığını göstermektedir ($R^2 = 0.361$). Bu bulgu, öğretmenlerin duyarlılıklarının sadece mesleki tutumlarının değil, bunun yanında işlerini istekli ve coşkulu bir şekilde yerine getirmelerinde de etkili olduğunu göstermektedir.

Öğretmen duyarlılığı, kişilerin mesleki rollerini yerine getirirken, öğrencileri, meslektaşları ve diğer okul paydaşları ile mesleki ve örgütsel gerekleri

göz önünde bulundurup buna göre davranış geliştirmesini ifade etmektedir. İşe angaje olan öğretmenler ise mesleklerini yerine getirirken işin anlamlılığı, yüksek bağlılık ve yoğun enerjiye sahip olacaklardır (Attridge, 2009; Schaufeli ve ark., 2002). Bu araştırmada tespit edilen durum, öğretmen duyarlılığı düzeyi yüksek olan bireylerin, işlerine daha fazla angaje olma davranışı gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmen duyarlılığının, işe angaje olmayı desteklemesi, bireysel olarak yapılan işi anlamlı bulma ve mesleğe yönelik bağlılık aracılığıyla gerçekleşiyor olabilir (Lavy, 2022). Yüksek duyarlılık sahibi öğretmenler, öğretmenliği yalnızca sıradan bir iş olarak görmeyecek, toplumu şekillendiren bir anlam yaratma aracı olarak algılayacaklardır. Bu durum, nihayetinde öğretmenlerin işlerinde sahip oldukları enerjiyi artıracak ve okul hedeflerine daha fazla katkıda bulunma motivasyonunun ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Özetle; öğretmen duyarlılığının işe angaje olmayı, yapılan işi anlamlı bulma, mesleki motivasyon artışı ve işe yönelik psikolojik bağlılığın güçlenmesi gibi mekanizmalar yoluyla destekleyebileceği söylenebilir.

Öğretmen duyarlılığı, öğretmenlerin sınıf içi ve dışı süreçlerde, öğrencileriyle etkileşim yoğunluğu ve kalitesinin artmasına da neden olacaktır. Bu yoğun ve kaliteli etkileşim ise öğrenci ihtiyaçlarının sağlanmasına, gelişim ve başarılarının desteklenmesine katkı sağlayacaktır. Khan (1990) işe angaje olmanın, bireylerin işlerine yönelik sahip oldukları anlam düzeyi ile doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Yapılan işin anlamlı görülmesi öğretmenlerin işe angaje olmalarını olumlu etkileyecektir (Ugwu ve Onyishi, 2018; Van Wingerden ve Poell, 2019). Öğretmen duyarlılığı sayesinde, sınıf içi ve dışında elde edilen başarılı çıktılar, öğretmenlerin sahip oldukları anlam ve bağlılık düzeyini artırarak, işe angaje olma davranışına neden olacaktır. Buna karşın mevzuat ve yönetim anlayışından kaynaklı iş yükü ve sınırlı kaynaklar, öğretmenlerin duyarlılık ve işe angaje olma düzeylerini olumsuz etkileyebilir (Hakanen ve ark., 2006; Nikkie ve ark., 2024; Paulik, 2020). Bu nedenle, öğretmenlerin duyarlılık, anlam ve bağlılıklarını engelleyici uygulamalardan uzak durulması ve bu unsurları destekleyici hizmet içi eğitim ve teşvik edici politikaların tasarlanması faydalı olacaktır.

Bu bulgular, öğretmen duyarlılığının mesleki enerji, yüksek odaklanma ve coşkuyu içeren işe angaje olma davranışı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Öğretmenlik mesleğinin kimliğiyle kimliklenen ve bu doğrultuda

öğrencilerine, kurumsal yapıya, okul kültür ve çevresine dikkat kesilerek eğitimsel süreç ve durumlara duyarlılık gösteren öğretmenler, yaptıkları işleri daha anlamlı algılayacak ve daha yüksek bir mesleki motivasyona sahip olacaklardır. Bu yüksek anlam duygusu ve mesleki motivasyon öğretmenlerin kendilerini tam olarak yaptıkları işe vermelerini kolaylaştırarak angaje olmalarını destekleyecektir. Bu durum, yalnızca öğretmenlerin elde edecekleri başarı hissi ve tatmin duygusuna neden olmayacak, bununla birlikte okul etkililiğine de katkı sunacaktır. Bu bağlamda, eğitim yöneticilerinin ve politika yapımcıların, öğretmenlerin duyarlılık düzeylerini destekleyen, yaptıkları işten elde edecekleri anlam duygularını güçlendiren ve okul süreçlerinin angarya niteliği taşıyan ve eğitim süreçlerine doğrudan katkı sunmayan faktörlerden arındırma gayretleri öğretmen performanslarının ve okul etkililiğinin bütüncül gelişimine katkı sağlayacaktır.

4.3.3.1 Öğretmenlerin Öğrenci Odaklı Duyarlılık Algı Düzeylerinin İşe Angaje Olma Düzeylerini Yordama Etkisine Yönelik Tartışma

Öğretmenlerin öğrenci odaklı duyarlılık algı düzeylerinin, işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi olduğu tespit edilmiştir ($B=0.679$, $p<0.001$). Bu durum, öğrenci odaklı duyarlılığın işe angaje olma düzeyleri üzerinde doğrudan güçlü bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Kline, 2015). Elde edilen sonuç işe angaje olmanın yaklaşık %29'sının öğrenci odaklı duyarlılık tarafından açıklandığını göstermektedir ($R^2=0.289$). Elde edilen bulgu, öğretmenlerin, öğrencilerinin ihtiyaç ve gelişimlerine duyarlı davranmalarının işlerine angaje olmalarını destekleyici bir etki oluşturduğunu gösterdiği söylenebilir.

Literatürde doğrudan öğrenci odaklı duyarlılık ile işe angaje olma arasındaki etki ve ilişkiyi ele alan bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu durumun araştırmanın özgün değerini artırdığı söylenebilir. Bununla birlikte, öğrenci odaklı duyarlılık kavramına kapsam ve içerik olarak benzeyen kavramlar bağlamında, bazı bulgular mevcuttur. Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik duygusal farkındalığını içeren bir kavram olan öğretmen farkındalığının (teacher mindfulness) öğretmenlerin işe angaje olmalarını destekleyici etkisinin olduğu görülmektedir (Gabel- Shemueli ve ark., 2023; Leroy ve ark., 2013; Tao, 2022). Bilal ve arkadaşları (2020) öğretmenlerin öğrencileriyle etkileşim kalitesi ve onların

ihtiyaçlarına duyarlılıklarının angaje olmalarıyla ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Belirtilen değişkenlerin öğrenci odaklı duyarlılık ile yakınlığı düşünöldüğünde, sonuçların, bu araştırmada elde edilen sonucu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgu öğretmenlerin öğrencilerine yönelik duyarlılıklarının işe angaje olmalarını güçlü bir şekilde etkilediğini göstermektedir. Bu etkide öğrencilere yönelik duyarlılığın, öğrencilerde oluşturabileceği etkinin farkında olunması ve bu durumunda yapılan işe karşı anlamlılık duygusunun güçlenmesi, işe yönelik duygusal bağlılığın artması ve öğretmenlik mesleğine yapılan psikolojik yatırımın derinleşmesi gibi mekanizmaların işlemesi sonucu gerçekleşebileceği düşünülebilir.

Buradan yola çıkarak, politika yapıcıların öğretmenlerin öğrencilerine yönelik duyarlılıklarını artırıcı uygulamalara odaklanmasının öğretmenlerin öğrenci duyarlılıkları üzerinden işe angaje olma düzeyleri üzerinde olumlu etki edeceği söylenebilir. Ayrıca öğretmen yetiştirme programlarında, empati, duygusal zekâ ve duyarlılık becerileri gibi içeriklerin güçlendirilmesi ve zenginleştirilmesi öğretmenlerin öğrencilerine yönelik duyarlılıklarını geliştirecektir. Son olarak, okul yöneticilerinin de öğrenme ortamlarının zenginliğini ve kapsayıcılığını artırıcı, öğretmenlerin bireyselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarını destekleyici bir anlayış benimsemelerinin önemli olduğu ifade edilebilir. Bu yollarla öğretmenlerin öğrencilerine karşı duyarlılık düzeyleri artırılarak işlerine angaje olma durumları desteklenecek ve böylelikle eğitim öğretim süreçlerinde daha enerjik, adanmış ve odaklanmış bir öğretmen performansı ortaya çıkacaktır.

4.3.3.2 Öğretmenlerin Mesleki Duyarlılık Algı Düzeylerinin İşe Angaje Olma Düzeylerini Yordama Etkisine Yönelik Tartışma

Öğretmenlerin mesleki duyarlılık algı düzeylerinin, işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi olduğu tespit edilmiştir ($B=0.625$, $p<0.001$). Bu durum, mesleki duyarlılıklarının işe angaje olma düzeyleri üzerinde doğrudan güçlü bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Kline, 2015). Elde edilen sonuç işe angaje olmanın yaklaşık %21'inin mesleki duyarlılık tarafından açıklandığını göstermektedir ($R^2 =0.212$). Bu bulgu öğretmenlerin mesleki duyarlılıklarının işlerine angaje olmalarını destekleyici bir etki oluşturduğunu göstermektedir.

Her ne kadar literatürde mesleki duyarlılık ile işe angaje olma arasındaki etki ve ilişkiyi ele alan bir çalışmaya rastlanılmamış olsa da, mesleki duyarlılıkla ilişkili kavramların işe angaje olma üzerindeki etkisini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Mesleki bağlılık ve mesleki kimlik kavramları, mesleki duyarlılıkla teorik açıdan benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının işe angaje olmalarını olumlu etkilediğini belirten çok sayıda araştırma sonucuna rastlanılmaktadır (Jeong ve ark., 2016; Nida, 2023; Sanchez, 2022). Bir başka kavram olan mesleki kimliğin de öğretmenlerin işe angaje olmalarında önemli bir rol oynadığı görülmektedir (Fathi ve ark., 2024; Xing, 2022; Zhai ve ark., 2023). Bakker ve Demerouti (2008), bireylerin mesleklerine karşı ilgi ve hassasiyet geliştirmelerinin iş bağlılığı ve enerjisini artırdığını belirtmiştir. Tüm bunlardan yola çıkarak, ifade edilen değişkenlerin, işe angaje olma üzerindeki etkilerine ilişkin araştırma sonuçlarının, bu araştırmada elde edilen sonucu destekleyici nitelikte olduğu söylenebilir.

Mesleki duyarlılığın, işe angaje olmayı artırmadaki potansiyel etki mekanizmaları düşünüldüğünde; mesleki duyarlılığın öğretmenlerde, meslekleriyle özdeşleşme duygusunu güçlendirme, mesleki anlam ve amaç algısını derinleştirme, duygusal ve bilişsel bağlılığı destekleme gibi yollarla işe angaje olma üzerinde etki oluşturduğu söylenebilir. Mesleki duyarlılığı yüksek olan öğretmenler, mesleklerinin sınırlarını belirleyen mesleki etik ilke ve profesyonel gereklilikleri daha yüksek düzeyde benimseyecek, bu sayede yaptıkları işin önemini ve etkilerini daha kolay kavrayabileceklerdir. Böylece öğretmenler, mesleklerini sıradan bir iş veya görev yerine kendi kimliklerinin bir parçası olarak anlamlandıracak ve geliştirdikleri olumlu duygulanım sayesinde işlerine karşı güçlü bir şekilde angaje olacak, zorlu koşullarda daha yüksek sabır ve yılmazlık göstereceklerdir.

Yine mesleki duyarlılık öğretmenlerin mesleklerini kendi kimliklerinin bir parçası olarak görmelerine katkı sağlayıp, yaptıkları işi daha bilinçli ve yüksek aidiyetle yerine getirmelerini sağlayabilir. Mesleki duyarlılık, öğretmenlik mesleğinin profesyonel gerekliliklerine bağlı olmayı beraberinde getirecek, öğretmenlerde öğretim görevlerine yönelik daha derin odaklanmaya ve yapılan işe kendini daha yüksek düzeyde vermeye neden olacaktır.

Tüm bu bulgular ve değerlendirmeler ışığında, öğretmenlerin mesleki duyarlılık düzeylerinin artmasının, onların işe angaje olmalarına önemli bir katkı sunduğu söylenebilir. Mesleki duyarlılık, öğretmenlerin meslekleriyle özdeşleşme,

mesleklerine daha fazla anlam atfetme ve mesleki profesyonel gerekliliklere bağlılık mekanizmaları yoluyla, öğretmenlerin daha coşkulu, istekli ve enerjik bir tutumla çalışmalarını etkilemektedir. Bu süreç, öğretmenlerin yalnızca bireysel düzeyde mesleki başarı ve tatminlerini desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda okulun ve eğitim sisteminin genel etkililiğini olumlu yönde destekleyecek bir etki sağlayacaktır.

4.3.3.3 Öğretmenlerin Kurumsal Duyarlılık Algı Düzeylerinin İşe Angaje Olma Düzeylerini Yordama Etkisine Yönelik Tartışma

Öğretmenlerin kurumsal duyarlılık algı düzeylerinin, işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi olduğu tespit edilmiştir ($B=0.561$, $p<0.001$). Bu durum, kurumsal duyarlılıklarının işe angaje olma düzeyleri üzerinde doğrudan güçlü bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Kline, 2015). Elde edilen sonuç işe angaje olmanın yaklaşık %30'unun kurumsal duyarlılık tarafından açıklandığını göstermektedir ($R^2=0.295$).

Literatürde doğrudan kurumsal duyarlılığı ile işe angaje olma arasındaki etki ve ilişkiyi ele alan bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Araştırmancının bu yönüyle kurumsal duyarlılık ile işe angajman arasındaki doğrudan ilişkiyi inceleyen özgün bir çalışma niteliği taşıdığı söylenebilir. Bununla birlikte, kurumsal duyarlılığı kavramına kapsam ve içerik olarak benzeyen kavramların işe angaje olma üzerindeki etkisine ilişkin bazı bulgular mevcuttur. Bu kavramlardan ilki okul kültürüdür. Okul kültürünün öğretmenlerce olumlu algılanması, öğretmenlerin yaptıkları işe angaje olmalarını olumlu etkilemektedir (Albaş, 2023; Fu ve ark., 2022; Hidayet ve ark., 2020; Zahedbabelan ve ark., 2019). Yine okul kültürüne ilişkin amaç birliği (Soliman, 2020), paylaşılan normlar ve kolektif sorumluluk (Cai ve ark., 2022) ve okul geliştirme kararlılıkları (Shu, 2022) gibi kurumsal yapıya ilişkin unsurların, öğretmenlerin işe angaje olmaları üzerinde olumlu etkisi olduğu belirtilmektedir. Bu durumun araştırmada elde edilen bulguları destekleyici nitelikte olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, bu çalışma öğretmenlerin kurumsal duyarlılığının, işe angaje olmalarının önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu etkinin, okul kültürüne ilişkin unsurları benimsenmesi yoluyla, örgütsel aidiyet ve özdeşleşme duygusunun güçlenmesi, ortak değer etrafında bütünleşme ve mesleki motivasyonun desteklenmesi gibi potansiyel mekanizmalar vasıtasıyla

gerçekleşmiş olabileceği söylenebilir. Okulda düzenlenen sosyal etkinliklere katılım, okul misyon ve vizyonunu benimseme, okul program ve projelerinde sorumluluk alma ve okul çevresinin beklenti ve ihtiyaçlarını dikkate alma gibi kurumsal konulara gösterilen duyarlılığın, öğretmenlerin iş enerjileri, işe duyulan istek, odaklanma ve işleriyle gurur duyma gibi işe angaje olma unsurlarını destekleyici bir etkisinin olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin kurumsal duyarlılıklarının, işe angaje olma düzeyleri üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu bu araştırmayla ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun kültürünün benimsenmeleri ve okul dışı çevresel etkenleri dikkate almaları, öğretmenlerin mesleki rolleri kapsamında ortaya koydukları işleri daha anlamlı ve değerli görmelerine imkân tanıyabilir. Bu durum öğretmenlerin mesleki bağlılık ve motivasyonlarında artışa neden olacaktır. Nihayetinde, kurumsal duyarlılık gösteren öğretmenlerin yaptıkları işe angaje olmaları da daha mümkün hale gelecektir. Bu bağlamda, okul yönetimlerinin öğretmenlerinin kurumsal duyarlılık düzeylerini artıracak uygulamaları hayata geçirmeleri önemli görülmektedir. Bu kapsamda, okulun misyon ve vizyonunu paylaşmaya yönelik çalışmalar, okul içindeki sosyal etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve bu etkinliklere katılımın teşvik edilmesi ile okul çevresiyle etkileşimi artıracak projelerin teşvik edilmesi gibi uygulamalar öğretmenlerinin kurumsal duyarlılık düzeylerini artırmada faydalı olabilir. Bu sayede, kurumsal duyarlılıkları üzerinden, işine angaje olmuş öğretmenlerin sayısı ve angaje olma düzeyleri artırılarak, okulda sunulan eğitim hizmetinin kalitesi ve sürdürülebilir başarısı desteklenmiş olacaktır.

4.3.3.4 Öğretmenlerin Toplumsal ve Çevresel Duyarlılık Algı Düzeylerinin İşe Angaje Olma Düzeylerini Yordama Etkisine Yönelik Tartışma

Öğretmenlerin toplumsal ve çevresel duyarlılık algı düzeylerinin, işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi olduğu tespit edilmiştir ($B=0.414$, $p<0.001$). Bu durum, toplumsal ve çevresel duyarlılıklarının işe angaje olma düzeyleri üzerinde doğrudan güçlü bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Kline, 2015). Elde edilen sonuç işe angaje olmanın yaklaşık %19'unun toplumsal ve çevresel duyarlılık tarafından açıklandığını göstermektedir ($R^2=0.187$).

Literatürde öğretmenlerin toplumsal ve çevresel duyarlılığı ile işe angaje olmaları arasındaki etki ve ilişkiyi ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Araştırmanın bu yönüyle özgün bir çalışma niteliğinde olduğu söylenebilir. Elma ve arkadaşları (2010), öğretmenlerin sosyal ve toplumsal konulara duyarlılıklarını artırmanın, mesleklerine olan bağlılıklarını ve performanslarını olumlu etkilediğini vurgulamıştır. Çalışma kapsamında elde edilen bulguların Elma ve arkadaşları (2010) tarafından ifade edilen teorik çerçeveyi doğruladığı söylenebilir.

Toplumsal ve çevresel duyarlılık, öğretmenlerin çevresel ve toplumsal yapıya ilişkin farkındalık, empati, bilinç ve sorumluluk alma gibi unsurları kapsamaktadır. Öğretmenler toplumsal ve çevresel duyarlılıkları sayesinde, çevre kirliliği, iklim değişikliği, doğal kaynakların kullanımı ve doğal afetler gibi çevresel konulara hassasiyet göstererek, bu hassasiyetin öğrencilerine aktarılması konusunda sorumluluk alırlar. Ayrıca toplumsal ve çevresel duyarlılık, öğretmenlerin toplumda çeşitli bağlamlarda dezavantaj sahibi bireylere yönelik farkındalık ve duyarlılıklarını da kapsamaktadır. İfade edilen bu toplumsal ve çevresel duyarlılıklar, öğretmenlerin rutin sınıf süreç ve gündemlerinin ötesine geçip görev fazlası davranış sergilemeleri gereken bir duruma karşılık gelmektedir. İşe angaje olma, da çalışanın işinde rutin ötesine geçip, yüksek odaklanma ve işine kendine kaptırma gibi durumları içermektedir (Alarcon ve Edwards, 2011; Bakker ve Leiter, 2010). Bu bağlamda iki durum arasındaki ilişkinin görünür hale geldiği söylenebilir.

Araştırmanın bulguları, toplumsal ve çevresel duyarlılığın öğretmenlerin işe angaje olmasında önemli bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Toplumsal ve çevresel duyarlılık, öğretmenlerin toplumsal ve çevresel gündem ve sorunları gözeterek hareket etmesini, mesleklerini yalnızca mevzuat temelli görev tanımlarıyla sınırlamadan, pedagojik ve etik sınırlar içerisinde daha kapsamlı ve anlamlı şekilde icra etmelerini sağlayacaktır. Öğretmenlerin sahip olduğu toplumsal ve çevresel duyarlılık, bir yandan öğretmenlerin bireysel olarak yerine getirdikleri öğretmenlik görevlerine karşı duydukları ilgi ve coşkuyu artırmakta, diğer yandan okul ve toplum için bir katma değer oluşturma fırsatı vermektedir. Dolayısıyla, çeşitli düzeylerdeki eğitim yöneticilerinin öğretmenlerin toplumsal ve çevresel duyarlılıklarını geliştirmeye yönelik uygulamalar ve politikalar geliştirmeleri, öğretmenlerin mesleki motivasyon ve işe angaje olma durumlarının artmasını destekleyerek, genel eğitim kalitesini de olumlu yönde etkileyecek bir katkı oluşturacaktır.

4.3.4 Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeylerinin İşe Angaje Olma Düzeylerini Yordama Etkisine Yönelik Tartışma

Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, işe angaje olma düzeyleri üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi olduğu tespit edilmiştir ($B=0.480$, $p<0.001$). Bu durum, okul ikliminin işe angaje olma düzeyleri üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuç, işe angaje olmanın yaklaşık %22'sinin okul iklimi tarafından açıklandığını göstermektedir ($R^2 =0.218$). Bu bulgu, okul ikliminin öğretmenlerin işe angaje olmalarını artıran önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, literatürde yer alan benzer çalışmalarla tutarlılık göstermekte ve okul ikliminin öğretmenlerin işe angaje olmaları üzerindeki kritik rolünü desteklemektedir.

Literatür incelendiğinde, hem genel anlamda örgüt iklimi- işe angaje olma hem de okul iklimi ile öğretmenlerin işe angaje olmaları arasındaki ilişkiyi ele alan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Okul ikliminin öğretmenlerin işe angaje olmaları üzerinde doğrudan etkisi olduğunu belirten sonuçlar literatürde sıkça vurgulanmaktadır (Collie ve ark., 2011; Hahn, 2017; Köse,2015; Prieto ve ark., 2008; Rosyanti ve ark., 2021). Bakker ve Demerouti'nin (2007) İş Kaynakları Talepleri Modeli (JD-R Model) kapsamında, destekleyici okul iklimi bir iş kaynağı olarak öğretmenlerin işe angaje olmalarında kritik bir konumda yer almaktadır. May ve arkadaşları (2004), okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı gibi destekleyici okul iklimi unsurlarının, öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerini artırmada kritik öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Harter ve arkadaşları (2002), Hughes ve arkadaşları (2008) ve Karakaya (2015) çalışmalarında, iki değişken arasındaki etki ve ilişkinin yönünün farklı olduğu, yani işe angaje olmanın okul iklimini etkilediği raporlanmıştır.

Literatürde okul iklimine ilişkin olumsuzlukların, işe angaje olmayı olumsuz etkilediğini gösteren araştırma sonuçları da yer almaktadır. Taş ve Alp (2023), toksisiteye sahip bir çalışma ortamında çalışanların işe angaje olmasını zorlaştırdığını ifade etmektedir. Köse ve Uzun (2020) ise okul çalışanlarının okul iklimini bozucu etkilerinin öğretmenlerin işe angaje olmalarını engelleyici bir rol oynadığını belirtmektedir.

Bazı çalışmalarda, okul ikliminin bazı alt boyutlarının işe angaje olmayı etkilediği belirtilmektedir. İnandır ve Kavgacı (2023), okul ikliminin samimiyet ve öğretmen liderliği boyutlarının işe angaje olmayı (işle bütünleşme) doğrudan;

destekleyici, yönlendirici ve samimi bir iklimin ise dolaylı olarak etkilediğini belirtmektedir. Kavgacı ve Çalık (2017), okul ikliminin bir unsuru olan okul müdürleriyle etkileşimlerinin kalitesinin öğretmenlerin işe angaje olmalarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Bunun yanında, eğitim dışındaki diğer alanlarda örgütsel iklimin işe angaje olma üzerindeki etkisini saptayan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Abun ve ark., 2021; Ancarani ve ark., 2019; Arı, 2011; Aslan ve Şeker-Kayar, 2023; Baykal, 2019; Chaudhary ve ark., 2014; İnce, 2016; Jovita ve Mangundjaya, 2019; Kurt, 2023; Laschinger vd., 2009).

Bu bilgiler ışığında, araştırma bulgularının okul ikliminin öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin literatürdeki genel sonuçlarla uyumlu olduğu söylenebilir. Demokratiklik, olumlu etkileşim, pozitif liderlik, yüksek samimiyet, ortak başarıya odaklanma ve düşük çatışma gibi unsurları kapsayan olumlu bir okul ikliminin, öğretmenlerin işlerine karşı daha yüksek istek duymalarına, işe adanmalarına ve yaptıkları işe daha fazla yoğunlaşmalarına neden olacağı ifade edilebilir.

Bu araştırmanın, okul ikliminin öğretmenlerin işe angaje olma düzeyleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğunu göstermesinin, eğitim yönetimi ve politikaları açısından önemli çıkarımlar sunduğu söylenebilir. Okul ikliminin; demokratiklik, olumlu etkileşim, etkili liderlik, yüksek düzeyde samimiyet, kolektif başarıya odaklanma ve düşük çatışma gibi unsurlarının, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını güçlendirerek, eğitim programlarında ön görülen hedeflere yönelik daha azimli ve istekli çalışmalarına katkı sağladığı ifade edilebilir. Olumlu bir okul iklimine sayesinde öğretmenler, demokratik bir ortamda rahatça çalışıp, zor durumlarında etkin liderlikle destekleneceklerine inanacak ve bu sayede başarıya odaklanarak mevcut enerji kapasitelerini doğrudan işlerine yöneltebileceklerdir. Benzer şekilde, olumsuz veya toksik niteliklere sahip bir okul iklimi, öğretmenleri olumsuz etkileyerek, onların işe angaje olma düzeylerini düşürebilmektedir. Bu nitelikte olumsuz bir iklimin hakim olduğu okullarda başarısız iletişim girişimleri, katı hiyerarşik yapılar, düşük aidiyet ve yüksek miktarda çatışma baş gösterecektir. Bunun sonucu olarak da öğretmenler sahip oldukları enerjilerini, eğitim öğretim süreçleri dışındaki alanlarda tüketecek ve asıl gerekli olan alanlara odaklanamayacaklardır.

Özetle, bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, eğitim kurumlarında olumlu bir okul iklimi için gereken koşullarının sağlanmasının, öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerini yükselten ve dolayısıyla okul ve genel eğitim sistemi düzeyinde eğitim kalitesinin artmasına neden olabilecek stratejik bir araç olarak işlev gösterdiği söylenebilir.

4.3.5 Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeylerinin İş Tatmini Düzeylerini Yordama Etkisine Yönelik Tartışma

Öğretmenlerin okul iklimi algı düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi olduğu tespit edilmiştir ($B=0.550$, $p<0.001$). Bu durum, okul ikliminin öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuç, iş tatmininin yaklaşık %18'inin okul iklimi tarafından açıklandığını göstermektedir ($R^2 = 0.182$). Bu bulgu, okul ikliminin öğretmenlerin iş tatmini elde etmelerini artıran önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, literatürde yer alan benzer çalışmalarla tutarlılık göstermekte ve okul ikliminin öğretmenlerin iş tatminleri üzerindeki rolünü desteklemektedir (Aldridge ve Fraser, 2016; Alonso-Tapia ve Ruiz-Díaz, 2022; Balyer ve Özcan, 2017; Borg, 1990; Butt ve ark., 2005; Collie ve ark., 2012; Çekmecelioğlu, 2005; Dang ve ark., 2024; De Nobile ve McCormick, 2005; Dou, ve ark., 2017; Farooqi ve ark., 2015; Güneş ve ark., 2023; Gök, 2009; Heinla ve Kuurme, 2022; Hoy ve Woolfolk, 1993 ; Jiang ve ark., 2019; Karadağ ve ark., 2008; Katsantonis, 2019; Malinen ve Savolainen, 2016; Price, 2012; Sürmeli, 2018; Taylor ve Tashakkori, 1994; Toplu ve Toplu, 2023; Treputtharat ve Tayiam, 2014; Xiaofu ve Qiwen, 2007; Yılmaz ve ark., 2023; Zakariya, 2020). Tersine bir durum olarak, olumsuz okul ikliminin de, düşük iş tatmini ve kötü duygular (kaygı ve depresyon) ile ilişkili olduğu bilinmektedir (Otrębski, 2022). Eğitim dışındaki alanlarda da örgütsel iklimin çalışanların iş tatminlerini yordadığına ilişkin çok sayıda araştırma sonucu yer almaktadır (Abdul-Rahim ve ark., 2014; Çekmelioğlu, 2005; Doğan ve Üngüren 2012; Korkmaz ve Bağcı, 2020; Yangınlar ve Kabul, 2020; Yılmaz ve ark., 2023). Bu sonuçlar, bu çalışmada eğitim bağlamında elde edilen bulgularla tutarlılık göstermekte ve olumlu bir okul ikliminin iş tatminini artırmadaki rolünü daha geniş bir perspektiften doğrulamaktadır.

Bu bağlamda, araştırma bulgularının okul ikliminin iş tatmini üzerindeki etkisine ilişkin literatürdeki araştırma sonuçlarla uyumlu olduğu ifade edilebilir. Demokratik, destekleyici, samimi ve pozitif liderlik odaklı bir okul ikliminin, öğretmenlerin iş tatminini artırabileceği; buna karşılık toksik, çatışmalı ve olumsuz bir okul ikliminin elde edilecek iş tatminini düşürebileceği söylenebilir. Daha olumlu bir okul iklimi algısına sahip öğretmenler, okula ilişkin olumsuz duygu ve düşüncelere daha az sahip olacaklardır. Bu sayede, bu okullarda sinizm gibi istenmeyen örgütsel davranışların azaldığı görülmektedir (Yıldırım, Akan ve Yalçın, 2017). Bunun yanında, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin olumlu algılarıyla birlikte mevcut okullarından iş tatmini elde etmeleri okulda daha uzun süre çalışma eğilimlerini destekleyerek okuldan ve öğretmenlikten ayrılma davranışının ortaya çıkma olasılığını azaltıcı rol oynayacaktır (Ingersoll, 2001). Öğretmenlerin, çalıştıkları okul ortamından ve işlerinden memnun olması genel yaşam memnuniyetini de destekleyecek (Aşan ve Erenler, 2008; Dikmen, 1995; Güneşli, ve ark., 2023), öğretmenlerin ruh ve beden sağlıklarını da olumlu yönde etkileyecektir (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2014).

Elde edilen bulgu, olumlu okul ikliminin öğretmenlerin iş tatmini düzeyini artıran önemli bir okul değişkeni olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır. Bir başka deyişle, öğretmenlerin çalıştıkları ortamın atmosferine ilişkin genel algılarının, o ortamda çalıştıkları süre sonunda elde edecekleri tatmin hissini doğrudan etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin okulun örgütsel yapısı içerisinde kendilerini değerli ve mutlu hissetmelerini sağlayan karar süreçlerine katılabilme, fikirlerini rahatlıkla beyan edebilme, destekleyici bir liderlik anlayışı, etkin iletişim, birlikte başarıya yönelme ve yıkıcı çatışmalardan uzak bir okul ortamı bireysel mutluluğun yanında örgütsel başarının da anahtarı olacaktır. Bu bağlamda, okul ortamlarının atmosferini iyileştirici liderlik yaklaşımları, çatışma yönetim becerileri, açık ve pozitif iletişim programları gibi konuların eğitim yöneticilerinin gündeminde olması gereken önemli başlıklar arasında yer almalıdır. Bu yönde atılacak adımlar hem okul bireylerinin refahına hem de okul süreçlerinin daha etkili hale getirilmesine hizmet edecektir.

4.3.6 Öğretmenlerin İşe Angaje Olma Algı Düzeylerinin İş Tatmini Düzeylerini Yordama Etkisine Yönelik Tartışma

Öğretmenlerin işe angaje olma algı düzeylerinin, iş tatmini düzeyleri üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisi olduğu tespit edilmiştir ($B=0.948$, $p<0.001$). Bu durum, işe angaje olmanın iş tatmini düzeyleri üzerinde doğrudan çok güçlü bir etkisi olduğunu göstermektedir (Kline, 2015). Elde edilen sonuç, iş tatmininin yaklaşık %59'unun işe angaje olma tarafından açıklandığını göstermektedir ($R^2 =0.587$). Bu bulgu, öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, iş tatminlerini belirleyen en önemli faktörlerden biri olduğunu ortaya koymaktadır. İşe angaje olmanın, öğretmenlerin mesleklerinden memnuniyet duymalarını sağlayan duygusal ve bilişsel süreçleri için önemli bir rol oynamakta ve bu süreçleri desteklemektedir.

İşe angaje olmanın iş tatmini üzerindeki etkisi üzerine hem öğretmenler hem de diğer mesleklere ilişkin geniş bir literatür bulunmaktadır. Bu literatür incelendiğinde, okul dışı örgütlerde çalışan öğretmen dışı meslek mensuplarının işe angaje olmalarının iş tatminleri üzerinde doğrudan ilişkili olduğunu gösteren çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Adekola, 2011; Alarcon ve Edwards, 2011; Alzyoud, 2018; Arlı ve Yolcu, 2022; Ateş, 2019; Baran, 2019; Blatný ve ark., 2018; Christian ve ark., 2011; Collins, 2009; Chan ve ark., 2020; Jeanson ve Michinov, 2020; Kanten, 2012; Karanika-Murray, ve ark., 2015; Kenek ve Sökmen, 2022; Mache ve ark., 2013; Mróz ve Kaleta, 2016; Öztürk ve ark., 2021; Özyılmaz ve Süner, 2015; Rich ve ark., 2010; Schaufeli, 2018; Şahin, 2019). Hinojosa-López, (2022), Nasrul ve Masdupi, (2020) ile Pološki Vokić ve Hernaus, (2015) çalışanların iş tatmini düzeylerinin işe angaje olmalarını yordadığını belirtmektedir. Akkaya ve Polat (2022) ise ilgili literatürden farklılaşarak, halk kütüphanesi çalışanları üzerinde yürüttüğü araştırmasında bu çalışanların işe angaje olmaları ile iş tatminleri arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, okul örgütleri ve öğretmenler bağlamında oluşan literatürde yer alan benzer çalışmalarla tutarlılık göstermekte ve öğretmenlerin işe angaje olmalarının iş tatminleri üzerindeki rolünü desteklemektedir (Butakor ve ark., 2021; Futeve ark., 2022; Güler ve Çapri, 2020; Granziera ve Perera, 2019; Han ve ark., 2020; Høigaard ve ark., 2012; Manalove ark., 2020; Mérida-López ve Extremera, 2020; Park ve Johnson, 2019; Wang ve

Dapat, 2023; Zang ve Feng, 2023). Pepe ve arkadaşları (2019) ise öğretmenlerin iş tatmininin işe angaje olmalarını yordadığını belirtmektedir.

Araştırmada elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin, iş tatmini üzerinde son derece belirleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin yüksek düzeyde işe angaje olmaları sayesinde, mesleklerine yönelik adanmışlıkları ve işlerine karşı sahip oldukları yüksek enerji, hem öğretmenlik performanslarını hem de iş tatminlerini olumlu yönde etkileyecektir. Öğretmenlerin işe angaje olmalarının iş tatminleri üzerindeki güçlü etkisini açıklayan mekanizmalar arasında, öğretmenlerin yaptıkları işe yüksek adanmışlık gösterip kendilerini işlerine kaptırmaları sonucu öğretimsel başarıya ulaşmaları ve bu sayede yaptıkları işten memnuniyet duymaları yer alabilir. Ayrıca işe angaje olma durumunun birlikte getirdiği yüksek motivasyon ve mesleki sorumluluk, öğretmenlerde görevlerini hakkıyla yerine getirmenin neden olabileceği içsel tatmine ulaşılmasını sağlayabilir. Sonuç olarak, bu araştırma, öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin iş tatminleri üzerindeki belirleyici etkisini açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

4.4 Değişkenler Arasındaki Aracılık Rollerine İlişkin Tartışma

Bu bölümde araştırmada ele alınan ve geliştirilen alt modellerde değişkenler arasındaki aracılık etkisinin test edilmesiyle ulaşılan bulgular tartışılmıştır.

4.4.1 Öğretmen Duyarlılığı ile İş Tatmini Arasındaki İlişkide İşe Angaje Olmanın Etkisine Yönelik Tartışma

Araştırma kapsamında oluşturulan alt modellerden biri olan öğretmen duyarlılığı ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın aracılık rolü incelenmiş ve bu rolün tam aracılık şeklinde ortaya çıktığı sonucu elde edilmiştir. Bu sonucun, öğretmen duyarlılığı, işe angaje olma ve iş tatmini arasındaki karmaşık ilişkiyi ortaya koyan önemli bir bulgu olduğu söylenebilir. Saptanan bu tam aracılık etkisi öğretmen duyarlılığı ile iş tatmini arasındaki ilişkiyi güçlendiren başka bir değişkenin (işe angaje olma) varlığına işaret etmektedir. Buna göre, öğretmen duyarlılığının iş tatmini üzerindeki etkisinin tamamının işe angaje olma üzerinden gerçekleştiği görülmektedir.

Literatür incelendiğinde, bu çalışmadakine benzer şekilde iş tatmininin bağımlı değişken, işe angaje olmanın ise aracılık rolü oynadığı pek çok çalışma bulunmaktadır (Arılı ve Yolcu, 2022; Blatný, ve ark., 2018; Chan ve ark., 2020; Fute

ve ark., 2022; Granziera ve Perera, 2019; Han ve ark., 2020). Belirtilen çalışmaların tamamında işe angaje olmanın kısmi aracılık rolü oynadığı raporlanmıştır. Karanika-Murray ve arkadaşları (2015) ise çalışmasında örgütsel özdeşleşmenin iş tatminine etkisinin tamamının işe angaje olma yoluyla gerçekleştiğini, yani işe angaje olmanın, örgütsel özdeşleşme ve iş tatmini arasındaki ilişkide tam aracılık rolü oynadığını raporlamaktadır. Karanika-Murray ve arkadaşlarının (2015) elde ettiği bulgu, bu araştırmada elde edilen tam aracılık rolü ile benzerlik göstermektedir. Örgütsel özdeşleşme çalışanın, örgütünü kendi kimliğinin bir parçası olarak görmesi ve örgütünün değerleriyle bütünleşmesini kapsayan psikolojik bağ ifade etmektedir (Nartgün ve Kalay, 2014). Öğretmen duyarlılığı ise öğretmenlerin mesleki kimliklerini benimseyip, okul gereklerine yüksek hassasiyet göstermelerini kapsamaktadır. Örgütsel özdeşleşmesi yüksek öğretmenler, okullarına daha fazla aidiyet ve bağlılık duyacak, okul başarıları için daha fazla gayret gösterip sorumluluk alacaklardır. Benzer şekilde öğretmen duyarlılığı yüksek bireyler de, meslekleri ve örgütleriyle yoğun anlam bağı hissedecek ve eğitimsel süreçlerde daha aktif davranacaklardır. Bu bağlamda örgütsel özdeşleşme ve öğretmen duyarlılığı arasında, bireyin duygusal bağ kurması, bağlılık geliştirmesi ve örgütsel süreçlerde aldığı sorumluluklar açısından bir benzerlik olduğu söylenebilir. Örgütsel özdeşleşmede kurulan bağ ve geliştirilen bağlılık örgüte karşı iken, öğretmen duyarlılığında öğrenciler ve mesleki sorumluluklara yöneliktir. Yine örgütsel özdeşleşme, bireyin örgütün misyon, vizyon ve değerleriyle uyumunu içerirken, öğretmen duyarlılığı da kurumsal duyarlılık bağlamında benzer unsurlarla uyumu kapsamaktadır. Yine her iki değişkenin de örgüt ve görev hedeflerine yönelik motivasyon artışına neden olup, bu hedeflere ulaşma noktasında çaba gösterilmesini sağlayıcı bir rolü olduğu ifade edilebilir. Neticede her iki değişken de bireylerin yüksek iş performansı sergileyip, daha fazla iş tatmini yaşamalarına neden olacaklardır. Sonuç olarak, çalışma kapsamında elde edilen bulgunun literatürde yer alan benzer çalışmaların bulgularıyla paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda hem örgütsel özdeşleşmenin hem de öğretmen duyarlılığının işe angaje olma üzerinden iş tatminini etkilediği anlaşılmaktadır.

Li ve arkadaşları (2017) çalışmalarında proaktif kişilik ile öğretmenlerin iş tatmini arasındaki ilişkiye işe angaje olmanın basit aracılık ettiğini raporlamışlardır. Temel olarak proaktif kişilik, bireyin kendi çevresini olumlu etkileyebileceğine ilişkin inancı nedeniyle aktif bir şekilde harekete geçme ve sorunları çözmek için

inisiyatif alma eğilimini ifade etmektedir (Crant, 2000). Öğretmen duyarlılığı ile proaktif kişilik değişkenlerinin, empati, çevresel ihtiyaçları fark etme, sorumluluk alma, çözüm üretme kapasitesi ve durumlara anlamlı bir şekilde tepki verme bağlamlarından benzerlik gösterdikleri söylenebilir. İki kavram arasındaki teorik benzerlik bağlamında düşünüldüğünde, Li ve arkadaşlarının (2017) sonuçlarının da bu araştırmada elde edilen bulguyu destekleyici bir nitelikte olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgu, öğretmen duyarlılığının doğrudan bir etkiyle değil, işe angaje olma mekanizması üzerinden iş tatminini etkilediğini göstermektedir. Öğretmen duyarlılığı, bireyin işine olan aidiyet, enerji ve yoğunlaşma unsurlarını destekleyecek ve angaje olma durumunda artışa neden olacaktır. Artan işe angaje olma da kişinin iş tatminine dönüşecektir. Bu durum, öğretmen duyarlılığının işsel bir psikolojik mekanizma görevi görerek, öğretmenin duygusal ve zihinsel süreçlerini harekete geçirdiğini, böylelikle öğretmenin iş algısı, işine yönelik motivasyonu ve duygusal aidiyetinin harekete geçmesine neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen duyarlılığının iş tatminine etkisinin tümünün işe angaje olma üzerinde gerçekleşmesi, öğretmenlerin duyarlılıklarının işe angaje olma durumu gerçekleşmeden iş tatminine dönüşmeyeceği şeklinde yorumlanabilir. Bir başka deyişle, öğretmen duyarlılığına sahip bireylerin iş tatmini yaşamak için yaptıkları işe angaje olmaları gerektiğini söylenebilir. Öğretmen duyarlılığı, öğrencilerin duygu durum ve gelişimsel ihtiyaçlarını anlama, empati kurma, mesleki sorumluluklara hassasiyet gösterme, okulun kurumsal yapısına ilişkin kültür ve çevresinin farkında olup bu farkındalığı işine yansıtma ile çevresel ve toplumsal konulara karşı duyarlı olmayı içermektedir. Ancak bu duyarlılık, iş tatminini doğrudan değil, öğretmenin işine istek duyması, işe karşı adanmışlık göstermesi ve öğretimsel süreçlere odaklanması vasıtasıyla işe angaje olma durumunu artırarak etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Elde edilen bulgunun örneklendirilmesi gerekirse; öğretmen duyarlılığına sahip bir öğretmen, temel olarak öğrencilerine ve mesleğine daha fazla özen gösterecektir. Bu özen, öğretmenin öğrencilerine ve öğretimsel süreçlere daha fazla sarılmasına (angaje olmasına) neden olacaktır. Sonuçta, işine daha fazla bağlanan ve odaklanan öğretmen yaptığı işten daha fazla tatmin ve iyi oluş hissi elde edecektir. Elde edilen bu bulgunun, öğretmenlerin iş tatmininin artırılması için yalnızca öğretmen duyarlılığının yeterli olmadığı, bunun yanında işe angaje olmayı

destekleyecek örgütsel ve yönetsel stratejilerin geliştirilmesinin gerekliliğini gösterdiği söylenebilir. Özetle, öğretmen duyarlılığının iş tatminini doğrudan değil, psikolojik bir süreç içinde işe angaje olmayı etkinleştirerek iş tatminine ulaşılmasını sağladığı ifade edilebilir.

4.4.2 Okul İklimi ile İş Tatmini Arasındaki İlişkide Öğretmen Duyarlılığının Etkisine Yönelik Tartışma

Çalışmada test edilen bu alt modelde, okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide, öğretmen duyarlılığının kısmi aracılık rolü oynadığı tespit edilmiştir. Kısmi aracılık, değişkenler arasında çoklu etki mekanizmalarının olduğuna işaret etmektedir. Bu bulgu, okul ikliminin iş tatmini üzerinde doğrudan etkisinin yanında, öğretmen duyarlılığı üzerinden de dolaylı bir etkide bulunduğunu göstermektedir. Elde edilen ilişkinin mekanizması irdelendiğinde, olumlu okul ikliminin öğretmenlerin duyarlılık düzeylerini artırdığı, artan duyarlılığın da öğretmenlerin iş tatmini elde etmelerini kolaylaştırdığı tüm bunlarla birlikte, okul ikliminin öğretmenlerin iş tatminleri üzerinde müstakil bir etkisinin de olmasıyla gerçekleştiği söylenebilir.

Literatür incelendiğinde okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının rolüne ilişkin bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak, önceki bölümlerde vurgulandığı üzere okul ikliminin iş tatmini üzerindeki doğrudan etkisini tespit eden çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bununla birlikte, okul ikliminin eksojen (dışsal) ve iş tatmininin endojen (içsel) değişken konumunda olduğu (Dang ve ark., 2024; Katsantonis, 2019; Malinen ve Savolainen, 2016; Türker ve Kahraman 2021; Zakariya, 2020) araştırmalar da bulunmaktadır. Belirtilen araştırmalarda okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öz yeterliliğin aracılık rolü oynadığı raporlanmaktadır. Öğretmen duyarlılığı ile öğretmenlerin öz yeterliklerinin modellerde oynadığı roller arası benzerlik, değişkenlerin teorik bağlamları arasında da kurulabilir. Öz yeterlilik, öğretmenlik mesleği için düşünüldüğünde, bir öğretmenin sahip olduğu yetenekler sayesinde, karşılaştığı eğitimsel durumların üstesinden gelebileceğine duyduğu inanca karşılık gelmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Öğretmen duyarlılığı ise öğretmenin sınıf içi ve dışı süreçlerde mevcut durumun farkında olma ve durumun gerektiği biçimde öğretmen davranışı gösterebilmeye ilişkilidir. Her iki değişkenin yüksek olması da öğretmenlerin okul iklimi algılarından etkilenecek ve yaptıkları

işlerden elde edecekleri memnuniyeti belirleyecektir. Bu bağlamda okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öz yeterliliğin aracılık rolü oynadığını ortaya koyan araştırma sonuçlarının bu araştırmada elde edilen sonuçlarla örtüştüğü söylenebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgu, okul ikliminde yapılacak iyileştirmelerin hem doğrudan hem de öğretmen duyarlılığı üzerinden iş tatmini elde edilmesini destekleyeceği ifade edilebilir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin iş tatminlerini artırmaya yönelik daha bütüncül yaklaşımların benimsenmesi gerektiği söylenebilir. İş tatminini artırmak amacıyla okul iklimine yapılan müdahalelerde, öğretmen duyarlılığının da dikkate alınması elde edilecek iş tatmini düzeyinin daha yüksek seviyede gerçekleşmesine katkı sağlayabileceği unutulmamalıdır. Öğretmenin huzurla çalışacağı bir okul iklimi, mesleki motivasyonlarını artırarak duyarlılık gösterme eğilimlerini destekleyecektir. Huzurlu bir okul iklimi öğretmenlerin iyi oluşlarına da katkı sunarak iş tatmini elde etmelerini sağlayacaktır. Ayrıca olumlu bir iklim öğretmenlerin duyarlılığının sağlanmasına da katkı sunarak öğretmenlerin iş süreçlerinden daha fazla doyum elde etmelerinde önemli bir rol oynayacaktır.

Benzer şekilde okul ikliminin olumsuzluğuna ilişkin algı, öğretmenlerin duyarlı tutum ve davranış göstermelerinin önüne geçerken, yaptıkları iş sonunda elde edecekleri iş tatmini düzeyini de olumsuz etkileyecektir. Okul ortamındaki antidemokratik uygulamalar, otoriter ve başarısız liderlik anlayışı, sağlıksız iletişim ve yüksek çatışma düzeyi gibi okul ikliminin olumsuzluğuna işaret eden unsurlar, öğretmenlerin sahip oldukları enerjiyi bu olumsuz süreçlere yönlendirmelerine neden olacak ve öğretmenlerin mesleklerinin gerektirdiği gibi okul kişi, süreç ve durumlarına hassasiyet gösterebilmelerine olanak tanımayacaktır. Bunun sonunda, hem okul iklimine ait olumsuzlukların doğrudan etkisiyle hem de bu etkinin neden olacağı duyarsızlaşma sonucunda öğretmenlerin işlerinden elde edecekleri iş tatmini düzeyi de düşük seyredecektir.

4.4.3 Okul İklimi ile İş Tatmini Arasındaki İlişkide İşe Angaje Olmanın Etkisine Yönelik Tartışma

Araştırma kapsamında test edilen alt modellerden biri olan okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide, işe angaje olmanın kısmi aracılık rolü oynadığı tespit edilmiştir. Tespit edilen kısmi aracılık, değişkenler arasında çoklu etki mekanizmalarının olduğuna işaret etmektedir. Bu bulgu, okul ikliminin

öğretmenlerin iş tatminleri üzerinde doğrudan bir etkisinin olduğunu, bunun yanında bireylerin işe angaje olma düzeylerinin artırarak elde ettikleri tatmini dolaylı olarak da desteklediğini göstermektedir. Öğretmenlerin işlerine karşı tutku, enerji ve bağlılıkları gibi unsurların bir birleşimi olan işe angaje olma, olumlu ve destekleyici bir okul iklimi sayesinde öğretmenlerin tatmin düzeylerini yükseltecektir.

Literatür incelendiğinde, önceki bölümlerde ayrıntılı bir biçimde ifade edildiği üzere okul ikliminin hem işe angaje olma hem de iş tatmini üzerindeki etkisini ortaya koyan çokça araştırma bulunmaktadır. Yine literatürde, okul ikliminin eksojen (dışsal) ve iş tatmininin endojen (içsel) değişken konumunda olduğu (Dang ve ark., 2024; Katsantonis, 2019; Malinen ve Savolainen, 2016; Türker ve Kahraman 2021; Zakariya, 2020), iş tatmininin endojen (içsel) değişken, işe angaje olmanın aracı rolü oynayan değişken konumunda olduğu (Jeanson ve Michinov 2020; Li ve ark., 2017) çalışmalar da bulunmaktadır. Bunlarla birlikte, Eldor ve Shoshani (2017) hizmet ikliminin öğretmenlerin işe angaje olmaları üzerinden iş tatminlerini etkilediğini sonucuna ulaştığı araştırma ile Parsakia ve arkadaşlarının (2022) psikolojik iklim ve iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın aracı rolünü tespit ettikleri araştırma sonuçlarının, bu çalışmada sınanan model ve elde edilen sonuçla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Olumlu bir okul iklimi, adalet, destekleyicilik, açıklık ve kapsayıcılık gibi nitelikleri sayesinde öğretmenlerin işe angaje olma süreçlerini kolaylaştırarak angaje olma düzeylerini artırabilir. İşe angaje olan öğretmenlerin işlerine karşı duydukları yoğun anlamlılık ve yüksek düzeyde odaklanma, işlerinden elde edecekleri çıktıları da olumlu etkileyebilir. Bu durumun, öğretmenlerin iş yaşamlarından elde edecekleri doyum miktarını artırıcı bir rol oynayacağı açıktır. Ayrıca, olumlu bir okul iklimi algısına sahip öğretmenler, çalışma ortamının fiziksel, bilişsel ve duygusal bağlamlarından daha olumlu etkilenecek ve okul yaşamlarında daha mutlu olacaklardır. Pozitif bir okul iklimi algısı, öğretmenlerin iş tatminlerini doğrudan etkileyerek, öğretmenlerin kendilerini desteklenmiş, iş ilişkilerini daha olumlu, mesleklerini daha anlamlı ve değerli görmelerine hizmet edecektir. Okul iklimi kaynaklı bu iyi oluş hali öğretmenlerin eğitimsel gayretlerinde daha fazla tatmin elde edilmesini destekleyecektir. Böylelikle okul iklimi, iş tatminini hem doğrudan hem de işe angaje olma üzerinden dolaylı olarak etkilemiş olacaktır.

Elde edilen bu sonuç, hem politika yapıcıların hem de uygulayıcı konumundaki eğitim yöneticilerinin okul iklimi konusuna odaklanmasının önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Okul iklimlerini iyileştirmeye yönelik yerel ve ulusal düzeyde politikaların oluşturulması ve bu politikaların strateji ve uygulamalara dönüştürülmesi gerekmektedir. Ortaya çıkan strateji ve uygulamaların okul düzeyinde hayata geçirilmesi sürekli olarak izlenip, takip edilmelidir. Elde edilen sonuç, okul ikliminin sadece politika yapıcılar için değil okul yöneticileri için de son derece önemli bir okul değişkeni olduğunu bir kez daha vurgulamaktadır. Etkili liderlik, açık, sağlıklı ve çift yönlü iletişim mekanizmaları, meslektaşlar arası iş birliği imkanları, katılımın öncelendiği demokratik bir okul ortamı, okul mensupları arasında samimi ilişkiler ve mümkün olduğunca düşük çatışma düzeyi okul yöneticilerinin, okul ikliminin iyileştirilmesinde sorumluluk almaları gereken bazı başlıklardır. Öğretmenlerin okulun genel atmosferine ilişkin olumlu algıları üzerinden hem işlerine daha fazla odaklanarak daha iyi bir öğretmenlik performansı ortaya koymaları desteklenecek hem de işlerinde daha mutlu olup, daha fazla tatmin duygusu yaşamaları sağlanacaktır. Aksi durumda, antidemokratik bir ortamda, başarısız liderlik ve yoğun çatışmanın yer aldığı bir iklim, öğretmenlerin sahip oldukları tüm enerji ve kaynaklarını eğitim öğretim süreçlerine odaklamaları anlamındaki işe angaje olmalarını imkansız kılacaktır. Bu sürecin sonunda, kişi hem ortamın olumsuzlukları hem de iş süreçlerinde angaje olmamasına bağlı olarak anlam ve doyum duygusundan uzaklaşacak ve nihayetinde süreç iş tatminsizliği ile sonuçlanacaktır.

4.4.4 İşe Angaje Olma ile İş Tatmini Arasındaki İlişkide Öğretmen Duyarlılığı Etkisine Yönelik Tartışma

Araştırma kapsamında test edilen alt modellerden biri olan işe angaje olma ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının etkisidir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda öğretmen duyarlılığının, öğretmenlerin işe angaje olmaları ve iş tatminleri arasındaki ilişkide bir rolünün olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka deyişle, test edilen bu alt modelde işe angaje olmanın iş tatminini doğrudan etkilediği, bu ilişkide öğretmen duyarlılığı üzerinden dolaylı bir etkinin oluşmadığı görülmüştür. Önceki bölümlerde öğretmen duyarlılığı ve iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın tam aracı rolüne sahip olduğu belirtilmektedir. Buradan yola çıkarak, araştırma kapsamında test edilen iki alt modelin sonuçlarının

örtüştüğü, üç değişkenin birlikte ele alındığı bir alt modelde etki yönünün sırasıyla öğretmen duyarlılığı, işe angaje olma ve iş tatmini şeklinde olduğu ifade edilebilir.

Literatür incelendiğinde, öğretmen duyarlılığının bu çalışma kapsamında geliştirilen bir kavram olması nedeniyle, angaje olma ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının etkisini sınavan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Ancak, Li ve arkadaşları (2021) tarafından özerklik-destekleyici ve kontrol edici stiller ile işe angaje olma ve iş tatmini arasındaki ilişkiye aracılık etkisini ele aldıkları çalışmanın, bu bölümde ele alınan modele benzerlik gösterdiği söylenebilir. Li ve arkadaşları (2021) işe angaje olma ve iş tatmini arasındaki ilişkide her iki öğretmenlik stilinin de aracılık rolü oynadığı sonucuna ulaşmışlardır. İki araştırmanın sonuçları bakımından ayrıştığı görülmektedir. Bu farklılaşmanın nedeni, araştırmanın gerçekleştiği farklı kültürel bağlamlar veya metodolojik yaklaşım farklılıkları olabileceği gibi iki kavram arasındaki içerik farkı da olabilir. Öğretmen duyarlılığı daha çok kişisel bir özellikken, belirtilen öğretmenlik stillerinin daha bağlamsal ve örgüt odaklı faktörler olduğu söylenebilir. İki kavramın içerik ve nitelikleri arasındaki bu farklılık, elde edilen sonuçların doğasını etkilemiş olabilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgu, öğretmen duyarlılığının, öğretmenlerin işe angaje olmaları ve iş tatminleri arasındaki ilişkide bir rolünün olmadığını, model kapsamında işe angaje olmanın iş tatmini üzerindeki etkisin doğrudan gerçekleştiğini göstermektedir. Önceki bölümlerde basit doğrusal regresyon analizi yardımıyla, işe angaje olmanın öğretmen duyarlılığı ve öğretmen duyarlılığının iş tatmini üzerinde doğrudan etkisi olduğunu gösteren bulgulara yer verilmiştir. Değişkenlerin ikili gruplar halinde birbirlerini etkiledikleri ancak üçlü modelde sadece işe angaje olmanın iş tatmini üzerinde doğrudan etkisini olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni, daha önceki bölümlerde ifade edildiği gibi, modelde yer alan değişkenlerin birbirlerine etkilerinde bir etkinin diğerlerine göre çok daha anlamlı ve yüksek düzeyde gerçekleşerek diğer etkileri gölgede bırakması olabilir (Hair ve ark, 2014; Tabachnick ve ark., 2013). Bu modelde de, öğretmen duyarlılığının aracılık etkisi, işe angaje olmanın iş tatmini üzerindeki yüksek etkisi yanında düşük düzeyde kaldığı ve bu nedenle anlamsız görülmüş olabilir.

4.4.5 Okul İklimi ile İş Tatmini Arasındaki İlişkide Öğretmen Duyarlılığı Alt Boyutlarının Etkisine Yönelik Tartışma

Bu bölümde, okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının alt boyutlarının aracılık rolüne ilişkin analiz sonuçları tartışılmaktadır. Daha önce oluşturulan alt modellerin birinde, okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının aracılık rolü olduğu tespit edilmiştir. Oluşturulan bu alt modelde ise öğretmen duyarlılığının alt boyutları birlikte ele alındığında okul iklimi ve iş tatmini arasındaki ilişkide hangi boyutun ne düzeyde bir aracılık etkisi oluşturduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının öğrenci odaklı duyarlılık ve kurumsal duyarlılık boyutlarının kısmi aracılık rolünü göstermektedir. Ancak mesleki duyarlılık ve toplumsal ve çevresel duyarlılık boyutlarının aracılık rolünü anlamlı bir şekilde taşımadığı tespit edilmiştir.

Önceki bölümlerde değişkenler arasındaki doğrudan ilişkiler basit regresyon yöntemiyle analiz edilmiş ve okul ikliminin, öğretmen duyarlılığının tüm boyutları üzerinde doğrudan etkisini olduğu tespit edilmiştir. Ancak okul ikliminin doğrudan etkisinin, öğrenci odaklı duyarlılık ve kurumsal duyarlılık boyutları üzerinde diğer boyutlara nazaran daha güçlü bir şekilde ortaya çıktığı görülmüştür. Yine basit regresyon yöntemiyle analiz edilen doğrudan ilişkilerde okul iklimi alt boyutlarının iş tatmini üzerine etkileri sınanmış ve yine öğrenci odaklı duyarlılık ve kurumsal duyarlılık boyutlarının daha güçlü bir etkiye sahip oldukları saptanmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının alt boyutlarının aracılık rolüne ilişkin GLM (Genelleştirilmiş Doğrusal Model) analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz türünden birden fazla değişkenin aynı anda etkisi gözlemlendiğinde, daha büyük etkiye sahip değişkenler arası ilişkinin, daha düşük etkiye sahip ilişkileri gölgeleyerek daha anlamsız görünmelerine yol açacağı açıktır (Hair ve ark, 2014; Tabachnick ve ark., 2013). Öğretmen duyarlılığının alt boyutlarının doğrudan etkilerine ilişkin regresyon sonuçları ve aracılık etkisine yönelik GLM analizi sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, çalışmanın bu kısmında elde edilen bulguların anlaşılabilirliği güçlenmektedir. Sonuç olarak okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının öğrenci odaklı duyarlılık ve kurumsal duyarlılık boyutlarının kısmi aracılık rolünü göstermesi; ancak mesleki duyarlılık ve toplumsal ve çevresel

duyarlılık boyutlarının aracılık rolünü oynamaması sonucu, değişkenler arası doğrudan etki sonuçlarıyla paralellik gösterdiği hatta bu doğrudan etkinin büyüklüğüne göre şekillendiği söylenebilir.

Okul ikliminin iş tatmini üzerindeki etkiye öğretmen duyarlılığının bazı alt boyutlarının kısmen aracılık ettiği görülmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgu, öğrenci odaklı duyarlılık ve kurumsal duyarlılık boyutlarının olumlu bir okul iklimi ve yüksek düzeyde iş tatmini arasındaki bağı güçlendirdiğine işaret etmektedir. Bu durum, istendik bir okul ikliminde gerçekleşen, öğretmenlerin öğrencilere karşı duyarlı yaklaşımlarının ve okul kültürü ve çevrenin beklentilerine yönelik hassasiyetlerinin kendi iş tatminlerine önemli katkı sunabileceğini göstermektedir. Bunun yanında, diğer iki boyut olan mesleki duyarlılık ve toplumsal ve çevresel duyarlılık boyutlarının aracılık rolünün istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu farklılık, öğretmen duyarlılığının çok boyutlu yapısında her boyutun aynı ölçüde belirleyici olmadığını ve bu alt boyutların birlikte yer aldığı bir modelde bazı alt boyutlarının etkilerinin öne çıktığını düşündürmektedir. Sonuç olarak, öğretmen duyarlılığının öğrenci odaklı duyarlılık ve kurumsal duyarlılık boyutlarının, okul iklimi ve öğretmenlerin iş tatminleriyle birlikte dikkate alan uygulama ve politikaların, eğitim kurumlarında öğretmen, öğrenci, lider, kültür ve dış paydaş gibi unsurların bütüncül iyileşmesine katkı sunabileceği düşünülmektedir.

4.5 Geliştirilen Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Tartışma

Araştırma kapsamında geliştirilen modelin test edilmesi amacıyla yapısal eşitlik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu model ile öğretmenlerin okul iklimi ile iş tatmini algıları arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olma algılarının ayrı ayrı ve birlikteki aracılık rolü analiz edilmiştir. Ayrıca modelde yer alan değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkilere de yer verilmiştir. Geliştirilen modelde, okul ikliminin öğretmen duyarlılığı, işe angaje olma ve iş tatmini; öğretmen duyarlılığının işe angaje olma ve işe angaje olmanın iş tatmini üzerinde doğrudan etkisinin olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle, öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olmanın, okul iklimi ve iş tatmini arasındaki ilişkiyi güçlendirdiği tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında geliştirilen ve sınanan modelin, literatürde daha önce ele alınmamış ilişkileri ortaya koyması, özellikle öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olma gibi değişkenlerin eş zamanlı rolünü vurgulaması önemli bir durum

olarak görülebilir. Elde edilen bulgunun, Milton (1981) ile Hoy ve Miskel (2020) tarafından okul iklimi ile iş tatmini arasındaki dinamikleri açıklayan çalışmalarına teorik bir genişlik kazandırdığı söylenebilir.

Elde edilen bulguların literatürde yer alan okul ikliminin öğretmenlerin iş tatminleri üzerindeki rolünü ortaya koyan araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. (Aldridge ve Fraser, 2016; Alonso-Tapia ve Ruiz-Díaz, 2022; Borg, 1990; Butt ve ark., 2005; Collie ve ark., 2012; Dang ve ark., 2024; De Nobile ve McCormick, 2005; Dou, ve ark., 2017; Farooqi ve ark., 2015; Güneş ve ark., 2023; Heinla ve Kuurme, 2022; Hoy ve Woolfolk, 1993 ; Jiang ve ark., 2019; Karadağ ve ark., 2008; Katsantonis, 2019; Malinen ve Savolainen, 2016; Price, 2012; Taylor ve Tashakkori, 1994; Toplu ve Toplu, 2023; Treputtharat ve Tayiam, 2014; Xiaofu ve Qiwen, 2007; Yılmaz ve ark., 2023; Zakariya, 2020). Benzer şekilde işe angaje olmalarının öğretmenlerin iş tatminleri üzerinde etkisini belirten sonuç, benzer çalışmalarda elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir (Adekola, 2011; Alarcon ve Edwards, 2011; Alzyoud, 2018; Arlı ve Yolcu, 2022; Ateş, 2019; Baran, 2019; Blatný ve ark., 2018; Christian ve ark., 2011; Collins, 2009; Chan ve ark., 2020; Jeanson ve Michinov, 2020; Kanten, 2012; Karanika-Murray, ve ark., 2015; Kenek ve Sökmen, 2022; Mache ve ark., 2013; Mróz ve Kaleta, 2016; Öztürk ve ark., 2021; Özyılmaz ve Süner, 2015; Rich ve ark., 2010; Schaufeli, 2018; Şahin, 2019). Yine modelin sınanması sonucunda elde edilen okul ikliminin öğretmenlerin işe angaje olmaları üzerinde doğrudan etkisi olduğu sonucu, literatürde yer alan benzer araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Collie ve ark., 2011; Hahn, 2017; Köse, 2015; Prieto ve ark., 2008; Rosyanti ve ark., 2021). Ayrıca, okul ikliminin, öğretmenlerin duygusal ve mesleki algı ve tutumlarında belirleyici bir rol oynadığı (Hoy ve Miskel, 2020) ve yine, öğretme- öğrenme süreçlerini daha ilgi çekici ve eğlenceli bir hale getirilmesine katkı sunarak, öğretim etkililiği ve öğrenci öğrenmelerini desteklediği (Çela, 2014) düşüldüğünde, okul ikliminin öğretmen duyarlılığına etkisinin literatürdeki teorik zeminle uyumlu olduğu söylenebilir.

Yine model kapsamında öğretmen duyarlılığının iş tatmini üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Önceki bölümlerde basit doğrusal regresyon yöntemiyle yapılan analiz sonucunda öğretmen duyarlılığının iş tatmini üzerinde doğrudan ve anlamlı bir etkisinin olduğu belirtilmiştir. Buna karşın, model içerisinde iki değişken arasında doğrudan etkinin tespit edilememesinin nedeni, öğretmen duyarlılığının iş tatmini üzerindeki etkisinin diğer değişkenler arası

etkilere nazaran zayıf kalması ve bu nedenle anlamsız görünmesi olabilir. Belirtilen durum birçok değişkenin birlikte yer aldığı model testlerinde sıklıkla görülebilen bir durumdur (Dursun ve Kocagöz, 2010; Hair ve ark, 2014; Tabachnick ve ark., 2013).

Model kapsamında yer alan dolaylı ilişkiler incelendiğinde; okul ikliminin işe angaje olma üzerinden iş tatminini ve öğretmen duyarlılığının yine işe angaje olma üzerinden iş tatminini etkilediği tespit edilmiştir. Bir başka deyişle, okul iklimi ve iş tatmini arasındaki ilişkiye işe angaje olmanın; öğretmen duyarlılığı ile iş tatmini arasındaki ilişkiye yine işe angaje olmanın aracılık ettiği söylenebilir. Literatür incelendiğinde, modelde yer alan değişkenler arası ilişkinin aynı şekilde ele alındığı bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Ancak, bu araştırmada kullanılan değişkenlerle benzerlik gösteren başka değişkenlerin iş tatmini ile ilişkilerinde işe angaje olmanın aracılık rolü oynadığı çalışmalara ulaşılmıştır. Önceki bölümlerde ayrıntılı biçimde tartışıldığı üzere, öğretmen duyarlılığının, proaktif kişilik ve örgütsel özdeşleşme kavramları ile olan teorik benzerliklerinden yola çıkılarak bazı, benzer araştırmalara rastlanmaktadır. Buna göre, öğretmen duyarlılığı ile iş tatmini arasındaki ilişkiye işe angaje olmanın aracılık rolüne ilişkin; Li ve arkadaşlarının (2017), proaktif kişilik ile öğretmenlerin iş tatmini arasındaki ilişkiye işe angaje olmanın aracılık ettiğini; Karanika-Murray ve arkadaşlarının (2015) örgütsel özdeşleşme ve iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın aracılık rolü oynadığına ilişkin bulguların araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Yine, okul iklimi ve iş tatmini arasındaki ilişkiye işe angaje olmanın etkisine ilişkin bulgunun; okul iklimi ile hizmet iklimi ve psikolojik iklim benzerlikleri bağlamında ele alındığında literatürle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Eldor ve Shoshani (2017) hizmet ikliminin öğretmenlerin işe angaje olmaları üzerinden iş tatminlerini etkilediğini belirtirken; Parsakia ve arkadaşlarının (2022) psikolojik iklim ve iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olmanın aracı rolünü oynadığını raporlamaktadır.

Yine model kapsamında, okul iklimi ve iş tatmini ilişkisinde ise öğretmen duyarlılığının tek başına aracılık etkisinin olmadığı sonucu elde edilmiştir. Önceki bölümlerde belirtildiği üzere, okul iklimi, öğretmen duyarlılığı ve iş tatmininin üçünün birlikte ele alındığı alt modelde öğretmen duyarlılığının da aracılık rolü oynadığı tespit edilmiştir. Ancak çok değişkenin aynı anda etkisi gözlemlendiğinde, daha büyük etkiye sahip değişkenler arası ilişkinin, daha düşük etkiye sahip

ilişkileri gölgeleyerek daha anlamsız görünmelerine yol açtığı bilinmektedir. Bu bilgi ışığında, dörtlü model içerisinde okul iklimi ve iş tatmini ilişkisinde ise öğretmen duyarlılığının tek başına aracılık etkisinin, diğer çoklu etkiler arasında yeterince anlamlı görünmediği söylenebilir (Dursun ve Kocagöz, 2010).

Model testi kapsamında son olarak, okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide önce öğretmen duyarlılığı, ardından işe angaje olma üzerinden gerçekleşen bir seri/ardışık aracılık durumu tespit edilmiştir. Tespit edilen seri/ardışık aracılık, bir eksojen (dışsal) değişkenin diğer bir endojen (içsel) değişken üzerindeki etkisinin, arka arkaya birbirini etkileyen araçlar yoluyla nasıl gerçekleştiğini açıklamaktadır. Bu durum, okul ikliminin öğretmen duyarlılığını, öğretmen duyarlılığının işe angaje olmayı, işe angaje olmanın da iş tatmini harekete geçirerek, desteklediği bir yapıya işaret etmektedir. Saptanan bu ilişkinin, okul ikliminin öğretmenler üzerindeki dolaylı, çok katmanlı ve sistematik etkisini gösterdiği söylenebilir.

Literatür incelendiğinde okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olmanın aracılık rolünü elen alan bir çalışma olmadığı görülmektedir. Bu durum, çalışmanın özgünlüğünü ortaya koyarken, literatürde dolduracağı boşluk üzerinden alana yapacağı katkıyı daha anlamlı kılmaktadır. Modelin test edilmesiyle elde edilen bulguların, önceki bölümlerde ifade edildiği üzere literatürde yer alan, ancak bu çalışma kapsamında ele alınan değişkenlerin bazıları arasındaki ilişki inceleyen çalışmaların bulgularıyla paralellik gösterdiği söylenebilir (Eldor ve Shoshani, 2017; Dang ve ark., 2024; Jeanson ve Michinov, 2020; Karanika- Murray ve ark., 2015; Katsantonis, 2019; Li ve ark., 2017; Malinen ve Savolainen, 2016; Parsakia ve ark., 2022; Türker ve Kahraman, 2021; Zakariya, 2020). Modelin analiz edilmesi sonucunda, değişkenler arası doğrudan etkiler ve tekli aracılık etkilerinin yanı sıra seri/ ardışık aracılık etkisinin de bulunduğu, karmaşık bir yapı elde edilmiştir.

Test edilen modelin gerçekleşme mekanizması şu şekilde yorumlanabilir: Demokratiklik, olumlu etkileşim, pozitif liderlik, yüksek samimiyet, ortak başarıya odaklanma ve düşük çatışma gibi unsurları barındıran olumlu bir okul ikliminin öğretmenlerin bilişsel, duygusal ve psikolojik dinamiklerini şekillendiren temel bir faktör olduğu bilinmektedir. Destekleyici ve olumlu bir okul iklimi, öğretmenlerin mesleki algı ve duygusal tepkilerini doğrudan etkileyecektir. Öğretmenin huzurla çalıştığı bir okul iklimi, öğretmenlerin empati ve farkındalık becerilerini

destekleyerek, öğrencilerin ihtiyaçlarına, mesleklerinin profesyonel gereklerine, okul ve çevresine ilişkin dinamiklerle, toplumsal ve çevresel konulara karşı daha fazla duyarlılık göstermelerine neden olacaktır. Ortaya çıkan yüksek düzeydeki öğretmen duyarlılığı da öğretmenlerin örgütlerine, mesleklerine ve yaptıkları işe karşı daha yüksek düzeyde enerji ile daha güçlü bir bağlılık ve adanmışlık duygusu ile karakterize edilen işe angaje olma durumunun ortaya çıkmasını destekleyecektir. İşe angaje olma ise öğretmenlerin mesleki olarak daha fazla motive olmalarına, daha olumlu performans sergileme eğilimi göstermelerine ve daha fazla mesleki özveri ortaya koymalarına neden olacaktır. Ayrıca öğretmenlerin sahip olduğu duyarlılık ve işe angaje olma öğretmenlerin yaptıkları işi anlamlı bir iş olarak nitelendirmelerini sağlayacaktır. Rosso ve arkadaşları (2010) bir bireyin yaptığı işin, kişisel değerleriyle, amaçlarıyla ve topluma sağladığı katkılarla uyum içinde olmasını anlamlı iş (meaningful work) olarak ifade etmektedir. Kişinin işini anlamlı bir iş olarak nitelendirmesi, o işten sadece maddi kazanç değil, duygusal, zihinsel ve ruhsal olarak tatmin elde edebileceği bir iş olarak anlamlandırmasına neden olmaktadır (Michaelson ve ark., 2014). Tüm bu süreçlerin sonunda öğretmenlerde ortaya çıkan başarıma hissi, mesleki mutluluk ve anlamlılık duygusu onların işlerinden daha fazla tatmin elde etmeleriyle nihayetlenecektir.

Elde edilen bulgudan yola çıkarak, olumlu bir okul iklimin, öğretmen duyarlılığı ve öğretmenlerin işe angaje olmalarının iyileştirilmesinde ve nihayetinde iş tatmini elde etmelerinde temel oluşturduğunu söylenebilir. Olumlu bir okul iklimi sahip olduğu, demokratiklik, okula adanmayı kolaylaştırma, destekleyici liderlik, etkili iletişim, başarıya birlikte yönelim, meslektaşlar arası samimiyet ve başarılı çatışma yönetimi gibi unsurlar sayesinde öğretmenlerin öğrencilerine, mesleki gerekliliklerine, okulun kurumsal yapısı ile çevresel ve toplumsal konulara daha fazla farkındalık geliştirip bu doğrultuda davranış göstermelerini desteklemektedir. Olumlu algılanan bir okul iklimi, öğretmen duyarlılığının yanında öğretmenlerin, fiziksel ve zihinsel anlamda enerjik bir durum, işe adanma hali ve görevlere yoğunlaşmayı beraberinde getiren işe angaje olmayı kolaylaştıracaktır. Bunun sonunda, hem okul ikliminin barındırdığı olumluluklar hem de öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olma sayesinde elde edilen anlamlılık ve başarı hissi, olumlu duygulanımla sonuçlanacak ve öğretmenlerde iş tatmini meydana gelecektir.

Benzer şekilde, okul ikliminin istendik düzeyde olmaması, öğretmenlerin duyarlılık ve işe angaje olma düzeylerinin sınırlı kalmasına neden olacaktır. Bu da, hem öğretmenlerin kişisel açıdan tatmin elde edememesine hem de duyarsız ve işine odaklanamayan öğretmenler nedeniyle okulun amaçlarından uzaklaşmasıyla sonuçlanabilir. Yazıcıoğlu (2010), yönetimin en temel iki hedefinin, işin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi ve iş görenlerin tatmininin sağlanması olduğunu aktarmaktadır. Bu bağlamda okullardan beklenen etkinlik ve öğretmenlerin refahının sağlanması için okul ikliminin kritik bir okul değişkeni olduğu ve hem okul yöneticileri hem de sistem yöneticilerinin okul iklimine odaklanmalarının gerekliliği ifade edilebilir.

Sonuç olarak, modelde yer alan dört değişken arasındaki ilişki, okul ikliminden başlayarak iş tatminine ulaşan kapsamlı ve çok katmanlı bir yapıya işaret etmektedir. Model kapsamında ele alınan değişkenlerin tümü bir arada değerlendirildiğinde, okul ikliminin iş tatmini üzerindeki etkisinin, öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olma algıları üzerinden dolaylı ve çok katmanlı bir ilişki zinciri ile gerçekleştiği görülmektedir. Bu ilişki, olumlu bir okul ikliminin öğretmen duyarlılığını doğrudan artırmasıyla başlamaktadır. Yükselen öğretmen duyarlılığı ise işe angaje olma durumlarını güçlendirerek nihayetinde öğretmenlerin iş tatmini düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Bir başka deyişle, okul ikliminin iş tatmini üzerindeki doğrudan etkisinin yanı sıra öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olmanın hem tek başına hem de birbirlerini tamamlayarak sergiledikleri ardışık aracılık rolleri, değişkenler arası ilişkilerin derinliğini ve karmaşıklığını vurgulamaktadır. Bu doğrultuda geliştirilen model, öğretmenlerin iş tatminini belirleyen psikolojik ve örgütsel dinamiklerin iç içe geçmiş, sistematik ve bütüncül bir yapıya sahip olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlara ve sonuçlar ışığında sunulan öneriler yer almaktadır.

5.1 Sonuçlar

5.1.1 Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğinin Geliştirilmesine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin algıladıkları duyarlılık düzeylerini ölçmek amacıyla Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği (ÖDÖ) geliştirilmiştir. Toplam 24 madde ve 4 boyuttan oluşan ölçeğin hedef kitlesi, tüm kademelerde görev yapan öğretmen ve okul yöneticileridir. Ölçekte yer alan faktörler öğrenci odaklı duyarlılık, mesleki duyarlılık, kurumsal duyarlılık ile toplumsal ve çevresel duyarlılık olarak isimlendirilmiştir. Ölçeği oluşturan faktörlerin toplam varyansın % 56,191'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Öğretmen Duyarlılığı Ölçeği 5'li Likert formatında olup, ölçeğin tepki seçenekleri “Asla (1)”, “Nadiren (2)”, “Ara sıra (3)”, “Sıklıkla (4)” ve “Her zaman (5)” şeklindedir. Ölçekten alınan yüksek puan öğretmenlerin duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğunu, düşük puan ise öğretmenlerin düşük öğretmen duyarlılığına sahip olduklarını göstermektedir.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde; kapsam geçerliliğini sağlamasına yönelik uzman görüşlerine başvurularak Lawshe tekniği benimsenmiştir. Yapı geçerliliğine yönelik açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve 4 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ardından doğrulayıcı faktör analizi ile 4 faktörlü bu yapının veri uyum değerlerini sağladığı ve yapının doğrulandığı sonucuna varılmıştır. Ölçek güvenilirliğine yönelik Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline ilişkin hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,917 olarak belirlenmiştir. Ölçekte yer alan tüm maddeler için düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerleri 0,30'un üzerindedir. Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğine yönelik gerçekleştirilen geçerlilik ve güvenirlik sınamaları sonucunda ölçeğin öğretmenlerin duyarlılıklarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir yapıda olduğu belirlenmiştir.

5.1.2 Geliştirilen Yapısal Modele İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada okul iklimi, öğretmen duyarlılığı, işe angaje olma ve iş tatmini değişkenleri arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modeli vasıtasıyla test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

5.1.2.1 Betimsel Sonuçlar

- ✓ Öğretmenlerin okul ikliminin bütününe ve alt boyutlarına ilişkin algıları çatışma boyutu dışında “çoğunlukla” ile yüksek düzeydedir. Çatışma boyutunda ise “hiçbir zaman” düzeyindedir.
- ✓ Öğretmenlerin öğrenci duyarlılıkları, mesleki duyarlılıkları, kurumsal duyarlılıkları, toplumsal ve çevresel duyarlılıkları ile bunların bütününden oluşan öğretmen duyarlılıklarına ilişkin algıları “her zaman” ile yüksek düzeydedir.
- ✓ Öğretmenlerin işe angaje olma algı düzeyleri “çok sık” ile yüksek düzeydedir.
- ✓ Öğretmenlerin iş tatmini algı düzeyleri “katılıyorum” ile yüksek düzeydedir.
- ✓ Araştırma değişkenleri ve bu değişkenlerin alt boyutlarının tümü arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

5.1.2.2. Değişkenler Arası Doğrudan İlişkilere Yönelik Sonuçlar

- ✓ Okul iklimi, öğretmen duyarlılığı ve alt boyutlarının tümünü pozitif yönlü ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
- ✓ Öğretmen duyarlılığı ve alt boyutları, iş tatminini pozitif yönlü ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
- ✓ Öğretmen duyarlılığı ve alt boyutları işe angaje olmayı pozitif yönlü ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
- ✓ Okul iklimi, işe angaje olmayı pozitif yönlü ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
- ✓ Okul iklimi, iş tatminini pozitif yönlü ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
- ✓ İşe angaje olma, iş tatminini pozitif yönlü ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

5.1.2.3. Değişkenler Arası Aracılık Rollerine İlişkin Sonuçlar

- ✓ Öğretmen duyarlılığı ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olma tam aracılık rolü oynamaktadır.
- ✓ Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığı kısmi aracılık rolü oynamaktadır.

- ✓ Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olma kısmi aracılık rolü oynamaktadır.
- ✓ Okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığının alt boyutları olan öğrenci odaklı duyarlılık ve kurumsal duyarlılık kısmi aracılık rolü oynamaktadır.

5.1.2.3. Geliştirilen Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Sonuçlar

- ✓ Model kapsamında, okul iklimi öğretmen duyarlılığını pozitif yönlü ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
- ✓ Model kapsamında, okul iklimi işe angaje olmayı pozitif yönlü ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
- ✓ Model kapsamında, öğretmen duyarlılığı işe angaje olmayı pozitif yönlü ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
- ✓ Model kapsamında, işe angaje olma iş tatminini pozitif yönlü ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
- ✓ Model kapsamında, okul iklimi iş tatminini pozitif yönlü ve anlamlı bir biçimde yordamaktadır.
- ✓ Model kapsamında, okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olma kısmi aracılık rolü oynamaktadır.
- ✓ Model kapsamında, öğretmen duyarlılığı ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe angaje olma kısmi aracılık rolü oynamaktadır.
- ✓ Model kapsamında, okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide öğretmen duyarlılığı ve işe angaje olma seri/ardışık aracılık rolü oynamaktadır.

5.2 Öneriler

5.2.1 Ölçme Aracının Geliştirilmesine İlişkin Öneriler

- ✓ Ölçek geliştirme sürecinde kullanılan veriler, Türkiye'deki resmi devlet okulu öğretmen ve yöneticilerinin oluşturduğu örneklemden elde edilmiştir. Bu nedenle ölçeğin psikometrik nitelikleri özel okul öğretmenlerinden oluşan bir örneklem üzerinde de test edilebilir.
- ✓ Duyarlılık kavramı diğer örgütler ya da yükseköğretim kurumları bağlamlarında yeniden ele alınarak, bu örgüt çalışanlarının duyarlılıklarını ölçecek yeni bir ölçme aracı geliştirilebilir.

5.2.2 Geliştirilen Yapısal Modele İlişkin Öneriler

5.2.2.1 Eğitim Örgütlerine Yönelik Öneriler

- ✓ Araştırmada okul ikliminin öğretmenlerin duyarlılıkları, işe angaje olmaları ve iş tatminleri üzerinde doğrudan etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan yola çıkarak, politika yapıcıların ve eğitim yöneticilerinin okul iklimlerini iyileştirici politika ve müdahaleler geliştirmeleri önerilebilir.
 - Bu amaçla okul örgütlerinin demokratiklik düzeyinin geliştirilmesi için öğretmenlerin görüş ve önerileri düzenli olarak dikkate alınarak, okul, ilçe, il ve ulusal düzeyinde kararlara katılımları desteklenebilir.
 - Okul yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitimlerle onların etkili liderlik ve etkileşim becerileri desteklenebilir. Bu sayede okul iklimini destekleyici bir liderlik performansı ve sağlıklı etkileşim mekanizmaları geliştirilebilir.
 - Okul bireylerine yönelik çatışma yönetimi konulu hizmet içi eğitimlerle, okul bireylerinin okul iklimi algılarını olumsuz etkileyebilecek çatışma algıları ve bunun doğuracağı olumsuzluklar azaltılabilir.
 - Genel olarak okul iklimini destekleyecek fiziksel iyileştirmeler yapılarak, daha konforlu okul alanları oluşturup öğretmenlerin okula yönelik daha olumlu hisler edinmeleri desteklenebilir.
 - Dezavantajlılık ve kültürel farklılıkları gibi öğrenci ve öğretmenler arası farklılıkları kapsayıcı politikalar hayata geçirilmelidir. Okul düzeyinde ise bu farklılıklara saygı gösteren bir okul kültürü inşa edilmeye çalışılmalıdır.
 - Bu araştırma sonuçlarıyla bir kez daha doğrulandığı üzere, öğretmenlerin okul iklimi algıları hem öğretmenlerin bireysel düzeydeki sonuçlarıyla hem de okulun amaçlarının istendik şekilde gerçekleştirilmesinde kritik bir konumdadır. Bu nedenle ülke geneli okul iklimi sürekli izleme ve değerlendirme araştırmaları yapılmalıdır.

- Bu araştırmalara yönelik Amerikan Ulusal Okul İklimi Merkezi (National School Climate Center- NSCC) benzeri bir kuruluş ihdas edilerek ulusal düzeyde okul iklimi araştırmaları gerçekleştirilebilir.
- ✓ Araştırma kapsamında ğretmen duyarlılığının hem işe angaje olmaları yoluyla mesleki performanslılarını hem de iş tatminleri yoluyla bireysel iyi oluşlarını destekleyici etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda öğretmenleri duyarlılığını artırıcı politika ve uygulamalar hayata geçirilmelidir. Ayrıca, okul yöneticilerinin, sistem yöneticilerinin ve politika yapıcıların, olumlu bir okul iklimi oluşturma çabalarına odaklanmaları, öğretmenlerin duyarlılıkları üzerinden genel performanslarının ve nihayetinde okul etkililiğinin artmasına katkı sağlayacaktır.
- Öğretmenlerin ğrencilerine yönelik duyarlılıklarını geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir. Bu kapsamda, öğrencilerin duygu durumları ve çeşitli boyutlardaki ihtiyaçları anlamaya yönelik empati ve farkındalık becerilerini destekleyici içerikler kullanılabilir. Bunun yanında ğretmen yetiştirme programlarında, empati, duygusal zekâ ve duyarlılık becerileri gibi içeriklerin güçlendirilmesi ve zenginleştirilmesi öğretmenlerin öğrencilerine yönelik duyarlılıklarını geliştirecektir.
- Okullarda, yönetsel bir gereklilik olarak, ğretmen-ğrenci etkileşimleri destekleyici uygulamalara ağrılık vererek, ğrenci odaklı bir okul iklimi oluşturma gayret edilmelidir.
- Öğretmenlerin mesleki duyarlılıklarını geliştirmek amacıyla, öğretmenlik mesleğini etik bağlamı, mesleki kimlik, yeni uygulama, mevzuat ve sistemsel değişiklikler konularında sürekli eğitimler düzenlenebilir, bu konularda farkındalık oluşturacak mekanizmalar ihdas edilebilir.
- Öğretmenlerin kurumsal duyarlılıklarını artırmak amacıyla çeşitli uygulamalar gerçekleştirilebilir. Bu kapsamda,

öğretmenler okul misyon ve vizyonun oluşturulması sürecinde rol almaya teşvik edilmeli, mevcut okul misyon ve vizyona ilişkin farkındalıkları güçlendirilmelidir. Yine öğretmenlerin çevresel ihtiyaç ve beklentilerin farkında olmalarını ve bu beklenti ve ihtiyaçlara yönelik sorumluluk almaları teşvik edilmelidir.

- Öğretmen duyarlılığının çevresel ve toplumsal boyutuna yönelik, çevre kirliliği, iklim değişikliği, doğal afetler ve doğal kaynakların kullanımı konularında etkin bilgilendirici faaliyetler düzenlenmeli ayrıca öğretmenlerin bu konularda gönüllü bir şekilde faaliyet göstermeleri teşvik edilmelidir. Yine bu kapsamda kültürel farklılıklar, göçmenlik, engellilik ve sosyoekonomik dezavantajlar gibi farklılıklara yönelik farkındalık oluşturacak eğitimlerle birlikte kapsayıcı bir anlayışın teşvik edilmesi faydalı olacaktır.
 - Çeşitli düzeylerdeki eğitim yöneticilerinin öğretmenlerin toplumsal ve çevresel duyarlılıklarını geliştirmeye yönelik uygulamalar ve politikalar geliştirmeleri, öğretmenlerin mesleki motivasyon ve işe angaje olma durumlarının artmasını destekleyerek, genel eğitim kalitesini de olumlu yönde etkileyecek bir etki oluşturacaktır.
- ✓ Okul düzeyinde uygulanacak doğru ödüllendirme stratejileri, işlevsel bir performans değerlendirme sistemi, açık bir vizyon, öğrenme ve gelişim fırsatları ve makro sistem içerisindeki kariyer imkanları gibi unsurlar çalışanın angaje olma durumlarını olumlu etkileyecektir. Yine örgütsel düzeyde iletişim mekanizmalarının etkililiğinin sağlanması, öğretmenlerin işe angaje olmaları açısından önemlidir. Okul yönetimi tarafından, öğretmenlerin özerklik çalışmaları ve iş birliği olanaklarını birlikte kolaylaştırıcı imkanlar da öğretmenlerin işe angaje olmalarını destekleyecektir.
- ✓ Öğretmenlerin duyarlılık, anlam ve bağlılıklarını engelleyici uygulamalardan uzak durulması ve bu unsurları destekleyici hizmet içi eğitim ve teşvik edici politikaların tasarlanması öğretmenlerin işe angaje olma düzeylerinin desteklenmesi açısından faydalı olacaktır.

- ✓ Öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi, sistemin angarya niteliği taşıyan bürokratik karmaşıklıktan kurtararak sadeleştirilmesi, ücret ve özlük haklarında gerçekleştirilecek iyileştirmeler ile öğretmenlik mesleğinin itibar ve saygınlığını artıracak politikaların hayata geçirilmesi gibi durumlar öğretmenlerin iş tatmin düzeylerini olumlu etkileyecektir.

5.2.2.2 İleride Yapılabilecek Çalışmalara Yönelik Öneriler

- ✓ Modelin test edilmesinde kullanılan veriler, devlet okulu öğretmen ve yöneticilerinin oluşturduğu örneklemden elde edilmiştir. Aynı model özel okul öğretmenlerinden oluşan bir örneklem üzerinde de test edilebilir.
- ✓ Bu araştırmada nicel paradigma benimsenmiş ve bu doğrultuda analizler gerçekleştirilmiştir. Konunun daha derinlemesine irdelenmesine yönelik nicel ve nitel yöntemlerin birlikte yer aldığı karma yöntemin benimsendiği araştırmalar tasarlanabilir.
- ✓ Araştırmada kullanılan verileri Bolu ilinde görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinden elde edilmiştir. Sonuçların genellenebilirliğini artırmaya yönelik farklı coğrafi, kültürel ve sosyo- ekonomik bağlamlara sahip evren ve örneklemeler üzerinde çalışma gerçekleştirilebilir.
- ✓ Öğretmen duyarlılığının bu çalışma kapsamında geliştirilen yeni bir kavram olması nedeniyle, bireysel ve psikolojik değişkenler (öz yeterlik, örgütsel bağlılık, duygusal zeka, stres, tükenmişlik, motivasyon vb.), okul ve çevresel değişkenler (liderlik stilleri, mesleki gelişim fırsatları, öğretmen özerkliği toplumsal destek vb.) öğrenci odaklı değişkenler (öğrenci başarısı, öğrenci memnuniyeti, okula bağlılık ve disiplin sorunları vb.), organizasyonel değişkenler (kariyer yönetimi, performans yönetimi vb.) ve çeşitli demografik değişkenlerle birlikte ele alınabilir.
- ✓ Bu araştırmada okul iklimi, öğretmen duyarlılığı, işe angaje olma ve iş tatmini değişkenleri arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modeli vasıtasıyla test edilmiştir. Bu araştırmada yer alan bağımlı bağımsız

ve aracı değişkenler, yukarıda yer alan farklı değişkenlerle birlikte ele alınabilir.

- ✓ Bu araştırma kapsamında iře angaje olmanın ile iř tatmini üzerinde oldukça yüksek bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle yapılacak araştırmalarda iře angaje olmanın iř tatmini üzerindeki etkisinde bazı değişkenlerin aracılık ve dűzenleyicilik etkisi sınanabilir.



KAYNAKLAR

- Abay, M., ve Çelen, A. (2024). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki profesyonellikleri ile öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeyleri: Bolu ili örneği. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19(2), 109-129.
- Abdulahi, B. A. (2020). Determinants of teachers' job satisfaction: School culture perspective. *Humaniora*, 32(2), 151-163. <https://doi.org/10.22146/jh.52685>
- Abry, T., Rimm-Kaufman, S., Larsen, R., ve Brewer, A. (2013). The influence of fidelity of implementation on teacher-student interaction quality in the context of a randomized controlled trial of the responsive classroom approach. *Journal of School Psychology*, 51(4), 437-453. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.03.001>Get rights and content
- Abun, D., Menor, R. I., Catabagan, N. C., Magallanes, T., ve Ranay, F. B. (2021). Organizational climate and work engagement of employees of Divine Word Colleges in Ilocos Region, Philippines. *International Journal of Research in Business and Social Science* (2147-4478), 10(1), 107-121. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v10i1.1017>
- Abós, Á., Sevil-Serrano, J., Haerens, L., Aelterman, N., & García-González, L. (2019). Towards a more refined understanding of the interplay between burnout and engagement among secondary school teachers: A person-centered perspective. *Learning and Individual Differences*, 72, 69-79. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.008>
- Acaray, A., ve Pelenk, S. E. (2018). İşe adanmışlığın güçlendirme iklimi ve bireysel performans ile ilişkisinin incelenmesi: Hizmet sektöründe bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 154-177. <https://doi.org/10.15869/itobiad.465929>
- Ada, Ş., ve Akan, D. (2010). Değişim sürecinde etkili okullar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 343-373.
- Adekola, B. (2011). Antecedents and consequences of work engagement among managers and professionals in Nigeria. *British Journal of Management and Economics*, 1(2), 83-99. <http://eprints.go2submission.com/id/eprint/1421>
- Adıyaman, S. (2022). Öğretmenlerin örgütsel destek algıları ile işe angaje olmaları arasındaki ilişki. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Siirt üniversitesi. Siirt
- Akan, D., ve Kılıç, M. E. (2019). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, (80), 123-136.
- Akbaba-Altun, S., ve Memişoğlu, S. P. (2011). Çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmenin okul iklimine etkisi. *İlköğretim Online*, 10(2), 743-756.
- Akbulut, B. (2015). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile iş doyumu düzeyi arasındaki ilişki [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Akhan-Çağırtekin, G. (2022). Öğretmenlerin örgütsel değer algıları ile örgütsel bağlılık ve okul iklimi arasındaki ilişki [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akkaya, M. A., ve Polat, Ö. (2022). Türkiye’de halk kütüphanesi çalışanlarında işe angaje olma ve iş tatmini arasındaki ilişki: Sözleşmeli statüde mesleğe başlayan kütüphanecilere dair bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 36(4), 423-450. <https://doi.org/10.24146/tk.1108780>
- Akman, Y. (2019). The role of strategic leadership in occupational professionalism. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(2), 114-127. <https://doi.org/10.33710/sduijes.602214>

- Akpolat, T., ve Oğuz-Canol, E. (2023). İnfomal ilişki algısının mesleki profesyonelliğe etkisinde psikolojik dayanıklılığın aracı etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(2), 240-257. <https://doi.org/10.17244/eku.1267615>
- Akpınar, M., ve Cantürk, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel farklılık, kültürlerarası duyarlılık algıları ve kültürlerarası eğitime yönelik görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 444-470. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.855873>
- Aküzüm, C., ve Özmen, F. (2014). Eğitim denetmenlerinin mesleki gelişim, tükenmişlik ve iş doyumuna ilişkin bir meta-sentez çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 31-54. <https://doi.org/10.17755/esosder.88173>
- Akın Arıkan, Ç. (2022). Örneklem ortalamalarının karşılaştırılması (parametrik tekniklerle). Ş. Avşar (Ed.), *Jamovi ile kolay istatistik*. Nobel Yayıncılık.
- Akın, U., Akın, A., ve Abacı, R. (2007). Özduyarlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 1-10.
- Akın, A. (2009). *Akılcı duygusal davranışçı terapi (ADDT) odaklı grupla psikolojik danışmanın psikolojik iyi olma ve öz-duyarlılık üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Akşit Aşık, D. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, 467, 31-51.
- Alarcon, G. M., ve Edwards, J. M. (2011). The relationship of engagement, job satisfaction and turnover intentions. *Stress and Health*, 27(3), 294-298. <https://doi.org/10.1002/smi.1365>
- Albaş, F. (2023). Web of Science (WoS) veri tabanında işe angaje olma konulu çalışmaların bibliyometrik analiz yöntemi ile incelenmesi. *Artuklu Kaime Uluslararası İktisadi ve İdari Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 131-155. <https://doi.org/10.55119/artuklu.1363537>
- Aldridge, J., ve Fraser, B. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19, 291-307. <https://doi.org/10.1007/S10984-015-9198-X>
- Aldrup, K., Klusmann, U., ve Lüdtke, O. (2020). Reciprocal associations between students' mathematics anxiety and achievement: Can teacher sensitivity make a difference? *Journal of Educational Psychology*.
- Aliazas, J. V., Panoy, B. R., ve Baguna, A. (2023). Person-environment fit: Empowering leadership practices on teachers' work engagement and motivation. *International Journal of Academe and Industry Research*, 4(3), 20. <https://doi.org/10.53378/353008>
- Allen, N., Grigsby, B., ve Peters, M. (2015). Does leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and student achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10, 1-22. EISSN-2155-9635
- Almessabi, A. (2021). Culturally foreign teachers' perceptions of school climate and its relationship to their self-efficacy. *SAGE Open*, 11, 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244021104392>
- Alonso-Tapia, J., & Ruiz-Díaz, M. (2022). School Climate and Teachers Motivational Variables: Effects on Teacher Satisfaction and Classroom Motivational Climate Perceived by Middle School Students. A Cross-cultural Study. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 28(2), 151-163. <https://doi.org/10.5093/psed2022a4>
- Alsat, O. Ç. (2016). *Çalışan motivasyonunu etkileyen faktörlerin iş tatminine etkisini belirlenmesine yönelik bir uygulama* [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Selçuk Üniversitesi, Konya

- Altinkurt, Y., ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71. <https://doi.org/10.19126/suje.46033>
- Alzyoud, A. A. Y. (2018). Job satisfaction and work engagement moderated by trust. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 6(11), 125-139. ISSN 2348 0386
- Ancarani, A., Mauro, C. D., ve Giammanco, M. D. (2019). Linking organizational climate to work engagement: A study in the healthcare sector. *International Journal of Public Administration*, 42(7), 1-12. <https://doi.org/10.1080/01900692.2018.1491595>
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420. <https://doi.org/10.3102/00346543052003368>
- Andres, L., ve Grayson, J. P. (2002, April). Educational attainment, occupational status and job satisfaction: A ten-year portrait of Canadian young women and men. *En Annual Meeting of American Educational Research Association*. 6(2), 181-202. <https://doi.org/10.1080/1367626032000110309>
- Annakkaya, E. E. (2022). *Lise öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel destek ve psikolojik sermaye ile iş doyumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi. İstanbul
- Ardıç, K., ve Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: İşle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, 21-46.
- Argon, T., ve Eren, A. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Arifin, F., Troena, E. A., Djumahir, M., ve Rahayu, M. (2014). Organizational culture, transformational leadership, work engagement and teacher's performance: Test of a model. *International Journal of Education and Research*, 2(1), 1-14.
- Arlı, H., ve Yolcu, İ. U. (2022). Psikolojik sermaye ile iş tatmini arasındaki ilişkide işe gönülden adanmanın aracılık rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 1781-1794. <https://doi.org/10.20491/isarder.2022.1471>
- Arnolds, C. A., ve Boshoff, C. (2002). Compensation, esteem valence and job performance: An empirical assessment of Alderfer's ERG theory. *International Journal of Human Resource Management*, 13(4), 697-719.
- Arslan, E. T., ve Demir, H. (2017). İşe angaje olma ve iş tatmini arasındaki ilişki: Hekim ve hemşireler üzerine nicel bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 24(2), 371-389. <https://doi.org/10.18657/yonveek.335232>
- Arı, S. (2011). *Örgüt ikliminin işle bütünleşme üzerine etkisi ve bir araştırma* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Aslan, C. (2013). Duyarlık ve düşünceyi geliştirmede çocuk/gençlik edebiyatı. *Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 12, 29-32.
- Aslan, M., ve Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301. <https://doi.org/10.21076/vizyoner.638479>
- Aslan, M., ve Şeker Kayar, M. (2023). Destekleyici örgüt ikliminin işe adanmışlık üzerine etkisinde psikolojik iyi oluşun rolü. *RveS - Research Studies Anatolia Journal*, 6(3), 307-330. <https://doi.org/10.33723/rs.1318350>
- Aslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50(50), 195-212.
- Aslanargun, E. (2011). Türkiye'de okul yönetimi ve atama yönetmelikleri. *Education Sciences*, 6(4), 2646-2659.

- Asmaz, A., ve Bilgivar, O. O. (2022). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumu düzeylerine etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 176-193.
- Asıcı, E., ve Akyavuz, E. K. (2021). Sosyal duyarlılık dersinin yardımseverlik ve kültürlerarası duyarlılık üzerindeki etkisi. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 8(2), 355-369. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.959544>
- Atasoy, A. U., ve İrge, N. T. (2019). Eğitim sektöründe örgütsel adaletin iş tatmini üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma. *Kesit Akademi Dergisi*, (19), 133-149.
- Ateş, A. (2019). *Farklılıkların yönetimi ile iş doyumu ve örgütsel bağlılık ilişkisinde algılanan örgütsel desteğin aracılık rolü* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya
- Attridge, M. (2009). Measuring and managing employee work engagement: A review of the research and business literature. *Journal of Workplace Behavioral Health*, 24(4), 383-398.
- Atçioğlu, E. (2018). *Okulların etkililik düzeyleri ile çalışanların işe angaje olma düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş
- Aydın, A. S., Akyüz, K. C., Yıldırım, İ., ve Köse, Ş. (2017). İlk ve orta okullarda görev yapan öğretmenlerin iş tatmini ve örgütsel bağlılık düzeylerinin analizi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, (18), 23-52. <https://doi.org/10.18092/ulikidince.279889>
- Ayık, A., ve Altay, T. (2023). Okul iklimi, işe yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 711-734. <https://doi.org/10.24315/tred.1085515>
- Ağırman, Ü. H. Ç., ve Naktiyok, A. (2018). Psikolojik sermaye ve profesyonellik ilişkisinde işe angaje olmanın düzenleyici rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(Özel Sayı 3), 2665-2683.
- Aşan, Y., ve Erenler, A. (2008). İş tatmini ve yaşam tatmini ilişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 203-216.
- Back, L., Polk, E., Keys, C., ve McMahon, S. (2016). Classroom management, school staff relations, school climate, and academic achievement: Testing a model with urban high schools. *Learning Environments Research*, 19, 397-410. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-016-9213-x>
- Bakan, İ., ve Büyükbeşe, T. (2004). Örgütsel iletişim ile iş tatmini unsurları arasındaki ilişkiler: Akademik örgütler için bir alan araştırması. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 4(7), 1-30.
- Bakker, A. B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20(4), 265-269. <https://doi.org/10.1177/0963721411414534>
- Bakker, A. B., ve Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13(3), 209-223. <https://doi.org/10.1108/13620430810870476>
- Bakker, A. B., ve Leiter, M. P. (2010). *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203853047>
- Bakker, A. B., ve Schaufeli, W. B. (2008). Positive organizational behavior: Engaged employees in flourishing organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 29(2), 147-154. <https://doi.org/10.1002/job.515>
- Bakker, A., ve Albrecht, S. (2018). Work engagement: Current trends. *Career Development International*, 23, 4-11. <https://doi.org/10.1108/CDI-11-2017-0207>
- Bakker, A., Albrecht, S., ve Leiter, M. (2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20, 28-46. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2010.485352>

- Bakker, A., Schaufeli, W., Leiter, M., ve Taris, T. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work ve Stress*, 22, 187-200. <https://doi.org/10.1080/02678370802393649>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., ve Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD-R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 389-411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Balbes, C. A. J., & Quines, L. A. (2022). The mediating effect of job satisfaction on the relationship between work engagement and individual work performance among public school teachers. *American Journal of Multidisciplinary Research and Innovation*, 1(5), 102-113. <https://doi.org/10.54536/ajmri.v1i5.882>
- Balcı, A. (1985). *Eğitim yöneticisinin iş doyumunu* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Pegem A.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul, okul geliştirme, kuram, uygulama ve araştırma*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balyer, A., ve Özcan, K. (2017). Organizational climate at primary schools and its influences on teachers' job satisfaction. *Kastamonu Education Journal*, 25(5), 1737-1752.
- Baran, H. (2019). *İşyeri nezaketsizliğinin işe adanmaya etkisinde psikolojik sermayenin rolü* [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya
- Baron, J. V. (2023). Level of cultural sensitivity and its influence on teachers' performance. *Journal of Social, Humanity, and Education*, 3(4), 271-283. <https://doi.org/10.35912/jshe.v3i4.1392>
- Baycar, A. (2019). Dini ve sosyolojik boyutlarıyla dayanışma-yardımlaşma olgusu. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 21(39), 199-225.
- Baykal, E. (2019). Yenilikçi örgüt iklimi: İşe adanma üzerine etkisi. *Ekonomi İşletme ve Maliye Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 266-279. <https://doi.org/10.38009/ekimad.612630>
- Baykara, E. (2009). *Öğretmen ve yöneticilerin okul iklimine ilişkin algıları ile toplam kaliteye ilişkin tutumları arasındaki ilişki (Üsküdar örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bayramlık, H., Bayık, M. E., ve Güney, G. (2015). Kişi-örgüt uyumunun iş tatmini üzerine etkisi: Ankara ilinde iş makineleri sektörü işgörenleri üzerinde bir uygulama. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25(2), 1-28. ISSN (Basılı) : 1302-2741 ISSN (Online): 2148-4945
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri* (1. Baskı). Nobel Yayınları.
- Başol, O., ve Çömlekçi, M. F. (2020). İş tatmini ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 1(2), 17-31.
- Bear, G., Yang, C., Pell, M., ve Gaskins, C. (2014). Validation of a brief measure of teachers' perceptions of school climate: Relations to student achievement and suspensions. *Learning Environments Research*, 17, 339-354. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-014-9162-1>
- Benson, S., ve Dundis, S. (2003). Understanding and motivating health care employees: Integrating Maslow's hierarchy of needs, training and technology. *Journal of Nursing Management*, 11(5), 315-320. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2834.2003.00409.x>
- Berg, J., Mastenbroek, N., Scheepers, R., ve Jaarsma, D. (2017). Work engagement in health professions education. *Medical Teacher*, 39, 1110-1118. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1359522>

- Berkowitz, M. W., Sherblom, S., Bier, M., ve Battistich, V. (2006). Educating for positive youth development. En *Handbook of Moral Development* (pp. 701-720). Psychology Press.
- Bezuidenhout, A., ve Cilliers, F. V. (2010). Burnout, work engagement and sense of coherence in female academics in higher-education institutions in South Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 36(1), 1-10. <https://hdl.handle.net/10520/EJC89197>
- Bil, E. (2018). *Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara
- Bilal, A., Fatima, T., Dost, K., ve Imran, M. (2020). I am engaged, therefore my students are satisfied! Unleashing the role of teachers' interaction and sensitivity based on self-determination perspective. *International Journal of Educational Management*, 35(1), 341-361. <https://doi.org/10.1108/ijem-05-2020-0258>
- Bilginoğlu, E., ve Yozgat, U. (2019). Ultra-kısa işe angaje olma ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Business ve Management Studies: An International Journal*, 7(5), 2863-2872. <https://doi.org/10.15295/bmij.v7i5.1354>
- Blatný, M., Květon, P., Jelinek, M., Šolcová, I., Záborská, K., Mudrák, J., ve Machovcová, K. (2018). The influence of personality traits on life satisfaction through work engagement and job satisfaction among academic faculty members. *Studia Psychologica*, 60(4), 274-286. doi: 10.21909/sp.2018.04.767
- Bodur, E., ve Argon, T. (2019). Yenilikçi okul ve örgüt iklimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 75-88. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijolt/issue/45248/566931>
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37, 662-683. <https://doi.org/10.1177/00131610121969460>
- Borg, M. G. (1990). Occupational stress in British educational settings: A review. *Educational Psychology*, 10(2), 103-126.
- Borkar, V. (2016). Positive school climate and positive education: Impact on students' well-being. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7, 861-862.
- Borup, J., Graham, C. R., ve Drysdale, J. S. (2014). The nature of teacher engagement at an online high school. *British Journal of Educational Technology*, 45(5), 793-806. <https://doi.org/10.1111/bjet.12089>
- Bozkurt, B. (2023). Social justice leadership as a predictor of school climate. *Pedagogical Research*, 8(2), em0160. <https://doi.org/10.29333/pr/13078>
- Boštjančič, E., ve Petrovčič, A. (2019). Exploring the relationship between job satisfaction, work engagement, and career satisfaction: The study from a public university. *Human Systems Management*, 38(4), 411-422. <https://doi.org/10.3233/HSM-190580>
- Bradshaw, C., Waasdorp, T., Debnam, K., ve Johnson, S. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *The Journal of School Health*, 84(9), 593-604. <https://doi.org/10.1111/josh.12186>
- Britt, T., Adler, A. B., ve Bartone, P. T. (2001). Deriving benefits from stressful events: The role of engagement in meaningful work and hardiness. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6(1), 53-63.
- Brock, L., Nishida, T., Chiong, C., Grimm, K., ve Rimm-Kaufman, S. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the Responsive Classroom approach. *Journal of School Psychology*, 46(2), 129-149. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.02.004>

- Brophy-Herb, H., Lee, R., Nievar, M., ve Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 134-148. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.12.004>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). Guilford Publications.
- Brust Nemet, M., ve Velki, T. (2019). Some demographic, personal, and class characteristics as predictors of school climate. *Education and New Development*, 1, 17-21. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:141:208068>
- Budak, F., ve Karasu, F. (2020). Hemşirelik öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık algıları ve klinik liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Healthcare Management and Leadership*, (1), 15-27. <https://doi.org/10.35345/johmal.606037>
- Buhs, E., Rudasill, K., Kalutskaya, I., ve Griesse, E. (2015). Shyness and engagement: Contributions of peer rejection and teacher sensitivity. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 12-19. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.07.010>
- Bursalioğlu, Z. (2018). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Burton, W., Chen, C., Li, X., ve Schultz, A. (2017). The association of employee engagement at work with health risks and presenteeism. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 59, 988-992. <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000001108>
- Butakor, P. K., Guo, Q., ve Adebajji, A. O. (2021). Using structural equation modeling to examine the relationship between Ghanaian teachers' emotional intelligence, job satisfaction, professional identity, and work engagement. *Psychology in the Schools*, 58(3), 534-552. <https://doi.org/10.1002/pits.22462>
- Buyruk, H., ve Akbaş, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özerkliği arasındaki ilişkiye dair bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 46(208). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.9996>
- Büyükgöze, H., ve Özdemir, M. (2017). İş doyumu ile öğretmen performansı ilişkisinin Duygusal Olaylar Kuramı çerçevesinde incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 311-325. DOI: 10.17679/inuefd.307041
- Büyükoztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorumları*. Pegem Akademi Yayınları.
- Cai, Y., Wang, L., Bi, Y., ve Tang, R. (2022). How can the professional community influence teachers' work engagement? The mediating role of teacher self-efficacy. *Sustainability*, 14(16), 10029. <https://doi.org/10.3390/su141610029>
- Can, E., ve Işık Can, C. (2019). Okul yöneticilerinin etik dışı uygulamalarının belirlenmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 5(16), 406-422. DOI : [10.31589/JOSHAS.130](https://doi.org/10.31589/JOSHAS.130)
- Canlı, S., Demirtaş, H., ve Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 17(4), 1797-1811. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506842>
- Canlı, M. G., ve Tepeli, Y. (2022). Türkçenin kullanımına yönelik Öğretmen Duyarlılığı Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması: Pilot uygulama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 277-290. <https://doi.org/10.16916/aded.981852>
- Canlı, S. (2016). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Capp, G. P., Avi Astor, R., ve Moore, H. (2022). Positive school climate for school staff? The roles of administrators, staff beliefs, and school organization in high and low resource school

- districts. *Journal of Community Psychology*, 50(2), 1060-1082. <https://doi.org/10.1002/jcop.22701>
- Cavrini, G., Chianese, G., Bocch, B., ve Dozza, L. (2015). School climate: Parents', students', and teachers' perceptions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2044-2048. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.641>
- Chan, E. S., Ho, S. K., Ip, F. F., & Wong, M. W. (2020). Self-efficacy, work engagement, and job satisfaction among teaching assistants in Hong Kong's inclusive education. *SAGE Open*, 10(3). <https://doi.org/10.1177/2158244020941008>
- Charlton, C. T., Moulton, S., Sabey, C. V., ve West, R. (2021). A systematic review of the effects of schoolwide intervention programs on student and teacher perceptions of school climate. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(3), 185-200. <https://doi.org/10.1177/1098300720940168>
- Chaudhary, R., Rangnekar, S., ve Barua, M. K. (2014). Organizational climate, climate strength and work engagement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 133, 291-303. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.195>
- Chen, C. Y., Yen, C. H., ve Tsai, F. C. (2014). Job crafting and job engagement: The mediating role of person-job fit. *International Journal of Hospitality Management*, 37, 21-28. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2013.10.006>
- Chen, L., Li, X., ve Xing, L. (2022). From mindfulness to work engagement: The mediating roles of work meaningfulness, emotion regulation, and job competence. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.997638>
- Chen, Y. (2022). Connotation, structure, and optimization strategy of teaching sensitivity. *Journal on Education*, 4(3), 980-989. <https://doi.org/10.31004/joe.v4i3.508>
- Cheong Cheng, Y. (1994). Teacher leadership style: A classroom-level study. *Journal of Educational Administration*, 32(3), 54-71.
- Cheon, S., Reeve, J., ve Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103004. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103004>
- Chiriac, E., Forsberg, C., ve Thornberg, R. (2023). Teachers' perspectives on factors influencing the school climate: A constructivist grounded theory case study. *Cogent Education*, 10 (2). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2245171>
- Christian, M. S., Garza, A. S., ve Slaughter, J. E. (2011). Work engagement: A quantitative review and test of its relations with contextual performance. *Personnel Psychology*, 64, 89-136. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01203.x>
- Clark, A. E. (1996). Job satisfaction in Britain. *British Journal of Industrial Relations*, 34(2), 189-217. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8543.1996.tb00648.x>
- Cohen, J. (2012). Improving school climate and culture: Recognizing the child and the whole school community, a positive social strategy that educates and supports. En P. M. Brown, M. W. Corrigan, ve A. Higgins-D'Alessandro (Eds.), *The handbook of prosocial education* (pp. 227-270). Rowman and Littlefield Publishing Group.
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Routledge.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., ve Aiken, L. S. (2013). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). Routledge.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., ve Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>

- Collie, R., Shapka, J., ve Perry, N. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48, 1034-1048. <https://doi.org/10.1002/pits.20611>
- Collie, R., Shapka, J., ve Perry, N. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Collins, K. K. (2009). *Examining a strengths-based approach to employee engagement and the mediating effects of strengths self-efficacy* [Tesis Doctoral]. Alliant International University
- Conderman, G., Walker, D., Neto, J., ve Kackar-Cam, H. (2013). Student and teacher perceptions of middle school climate. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 86, 184-189. <https://doi.org/10.1080/00098655.2013.802214>
- Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26(3), 435-462.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Çalık, T., Kurt, T., ve Çalık, C. (2016). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Çapan, E. (2022). Lider üye etkileşimi ile iş tatmini arasındaki ilişkide yaş ve cinsiyetin rolü: İstanbul'da sigorta sektörü örneği. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 137-151. <https://doi.org/10.54429/sevad.1128447>
- Çayak, S. (2021). The mediating role of organizational happiness in the relationship between work engagement and life satisfaction: A study on teachers. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4), 27-46.
- Çağlayan, E. (2014). *Okul binaları ve örgüt iklimi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Çağlıyan, Y. (2007). *Tükenmişlik sendromu ve iş doyumuna etkisi: Devlet ve vakıf üniversitelerindeki akademisyenlere yönelik alan araştırması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Çekmecelioglu, H. G. (2005). Örgüt ikliminin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: Bir araştırma. *CÜ İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(2), 23-39.
- Çela, R. (2014). Perceptions of pupils and teachers on class climate. *Journal of Educational and Social Research*, 4, 161. <https://doi.org/10.5901/jesr.2014.v4n6p161>
- Çelik Ağırman, Ü. H., ve Nakliyok, A. (2018). Psikolojik sermaye ve profesyonellik ilişkisinde işe angaje olmanın düzenleyici rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2665-2683. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/42067/495697>
- Çetin, S., ve Polat, S. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algı düzeyleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 171-182. <https://doi.org/10.33206/mjss.800081>
- Çetinkaya, İ., ve Koşar, D. (2022). Öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1605-1639. <https://doi.org/10.17152/gefad.1109136>
- Çevik, M. N. (2022). *Okulların örgüt yapısıyla örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide okul ikliminin aracı rolü* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çevik, N. K., ve Korkmaz, O. (2014). Türkiye'de yaşam doyum ve iş doyum arasındaki ilişkinin iki değişkenli sıralı probit model analizi. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 126-145.

- Çiner, S., ve Göksoy, S. (2022). Mesleki ve teknik Anadolu lisesi yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişki. *International Journal of Arts and Social Studies*, 5(8), 1-21.
- Çoban, A. E., Karaman, N. G., ve Doğan, T. (2016). Öğretmen adaylarının kültürel farklılıklara yönelik bakış açılarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 125-131. <https://dergipark.org.tr/en/pub/abaje/issue/23106/247119>
- Çıpa, D., Afacan Fındıklı, M., ve Altındağ, E. (2021). Duygusal ve kültürel zekânın iş tatmini ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: Sosyal sermayenin aracılık rolü. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 457-476. <https://doi.org/10.53506/egitim.977077>
- Daft, R. L. (2000). *Management* (5th ed.). The Dryden Press.
- Daft, R. L., ve Marcic, D. (2009). *Understanding management* (6th ed.). South-Western College.
- Daily, S., Mann, M., Kristjansson, A., Smith, M., ve Zullig, K. (2019). School climate and academic achievement in middle and high school students. *The Journal of School Health*, 89(3), 173-180. <https://doi.org/10.1111/josh.12726>
- Dang, V. H., Nguyen, L. T., ve Pham, H. T. (2024). The mediating role of self-efficacy and stress on school climate and teachers' job satisfaction linkages. *Journal of General Management*. <https://doi.org/10.1177/03063070241280432>
- Dary, T., ve Pickeral, T. (2013). *School climate: Practices for implementation and sustainability*. National School Climate Center.
- Dağlı, A. (2018). *Örgütsel iklim*. Pegem Akademi Yayınları.
- De Nobile, J. J., ve McCormick, J. (2005, November). Job satisfaction and occupational stress in Catholic primary schools. En *Annual Conference of the Australian Association for Research in Education* (Vol. 27), Sydney, Australia. <https://doi.org/10.1111/josh.12726>
- Deci, E. L., ve 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
- Demir, A. (2008). *Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Demir, E., ve Köse, M. (2016). Öğretmenlerin rol modelliği hakkında öğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (53), 38-57.
- Demir, K. (2021). Motivasyon. En N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Eds.), *Eğitim yönetimi* (4. ed.). Pegem Akademi.
- Demir, S., ve Çobanoğlu, N. (2022). Eğitim örgütlerinde iş yaşamında yalnızlık ile yaşam doyumu ilişkisi: İşle bütünleşmenin aracı rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(82), 546-558. <https://doi.org/10.17755/esosder.1011832>
- Demirtaş, Z., ve Çağan, H. (2021). Öğretmenlerin örgütsel çekicilik ile iş doyumu algıları arasındaki ilişki. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(20), 295-309. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejedus/issue/65989/960964>
- Denny, K., ve Steiner, H. (2009). External and internal factors influencing happiness in elite collegiate athletes. *Child Psychiatry and Human Development*, 40, 55-72.
- Dere, R. (2022). Öğretmenlerin iş doyumu kaynaklarına ilişkin görüşlerin incelenmesi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 202-223.

- Desimone, L. M., ve Le Floch, K. C. (2004). Are we asking the right questions? Using cognitive interviews to improve surveys in education research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(1), 1-22. <https://doi.org/10.3102/01623737026001001>
- Dewitt, P., ve Slade, S. (2014). *School climate change: How do I build a positive environment for learning?* ASCD.
- Di Giovanni, E., ve Greco, C. (2015). Clima scolastico e variabili soggettive dei docenti di scuola secondaria. *Italian Journal of Educational Research*, (14), 115-126.
- Dikmen, A. A. (1995). İş doyumu ve yaşam doyumu ilişkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50(03). https://doi.org/10.1501/SBFder_0000001851
- Dikmen, M., ve Tuncer, M. (2020). Öğrenme stiline dayalı eğitimin akademik başarıya etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 21(1), 71-88. <https://doi.org/10.12984/eggefd.695452>
- Dilbaz Sayın, S. S. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- Dobson, A. J., ve Barnett, A. G. (2018). *An introduction to generalized linear models* (4th ed.). Chapman and Hall/CRC.
- Dou, D., Devos, G., ve Valcke, M. (2017). The relationships between school autonomy gap, principal leadership, teachers' job satisfaction, and organizational commitment. *Educational Management Administration ve Leadership*, 45(6), 959-977. <https://doi.org/10.1177/1741143216653975>
- Dozier, C., Garnett, S., ve Tabatabai, S. (2011). Responsive teaching through conversation. *The Reading Teacher*, 64, 636-638. <https://doi.org/10.1598/RT.64.8.13>
- Doğan, E. (2002). *Çalışanın işine cezbolması: Dönüştürücü liderlik tarzının, lidere olan güvenin, güçlenmenin ve negatif/pozitif duygulanımın etkileri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Doğan, H., & Üngüren, E. (2012). Örgüt iklimi ve iş tatmini ilişkisi: Hemşirelere yönelik karşılaştırmalı bir analiz çalışması. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 4(8), 105-119. <https://doi.org/10.18092/ijeas.71427>
- Doğan, S. (2011). Genel lise öğrencilerinin algılarına göre okul tahripçiliği ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 36(385), 24-31.
- Doğan, T., ve Sapmaz, F. (2012). Kişiler arası ilişki tarzları ve öznel iyi oluş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 585-602.
- Doğan, Ü., ve Aslan, M. (2022). Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1482-1499. <https://doi.org/10.24315/tred.993218>
- Doğru-Oral, N. (2022). *Dönüştürücü öğrenme modeliyle lise öğrencilerinde toplumsal duyarlılık, eleştirel okuryazarlık ve yansıtma becerisi geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi. Adana.
- Duan, X., Du, X., ve Yu, K. (2018). School culture and school effectiveness: The mediating effect of teachers' job satisfaction. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(5), 2-15. <https://doi.org/10.26803/IJLTER.17.5.2>
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S., ve Çinko, M. (2013). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi* (5.ª ed.). Beta Yayıncılık.
- Durmuş, S. (2020). *8. sınıf öğrencilerinin küresel sorunlara dair sorumluluk ve duyarlılıklarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trabzon Üniversitesi. Trabzon

- Dursun, İ. E., Yıldız, B. B., ve Yüksel, S. (2022). The effect of school principals' critical leadership behaviors on school climate according to teacher perceptions. *OPUS Journal of Society Research*, 19(47), 528-537. <https://doi.org/10.26466/opusjsr.1098233>
- Dursun, Y., ve Kocagöz, E. (2010). Yapısal eşitlik modellemesi ve regresyon: karşılaştırmalı bir analiz. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (35), 1-17.
- Dutta, V., ve Sahney, S. (2016). School leadership and its impact on student achievement: The mediating role of school climate and teacher job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 941-958. <https://doi.org/10.1108/ijem-12-2014-0170>
- Dwijayanthi, M., Riasnugrahani, M., ve Maria, C. (2023). Job crafting: Work engagement and teacher happiness. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 15(2). <https://doi.org/10.35445/alishlah.v15i2.3242>
- Dölen, Ö. (2016). *Okul yöneticilerinin öğretim liderliği rolleri ile öğretmenlerin işe angaje olması arasındaki ilişki (Mersin ili örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Zirve Üniversitesi. Gaziantep.
- Dönmez, Ş. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 1-17. <http://dergipark.gov.tr/aduefebder614798>
- Dündar, S., Özutku, H., ve Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 105-119.
- Eren, E. (2006). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Esen, E. (2011). Çalışanların örgüte cezbolması. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30(1), 377-390.
- Elban, M., ve Aslan, S. (2022). Manevi duyarlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 215-224. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1132545>
- Eldor, L., ve Shoshani, A. (2017). Are you being served? The relationship between school climate for service and teachers' engagement, satisfaction, and intention to leave: A moderated mediation model. *The Journal of Psychology*, 151(4), 359-378. <https://doi.org/10.1080/00223980.2017.1291488>
- Eldor, L., Harpaz, I., ve Westman, M. (2020). The work/nonwork spillover: The enrichment role of work engagement. *Journal of Leadership ve Organizational Studies*, 27, 21-34. <https://doi.org/10.1177/1548051816647362>
- Elma, C., Kesten, A., Kiroğlu, K., Uzun, E. M., ve Dicle, A. N. (2010). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 231-252.
- Emerce, A., Şahin, S., Gündüz, R., ve Timur, Ş. (2022). Örgütsel iletişim ve okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre tespiti. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(13), 1-39.
- Erceylan, N., Öztürk, M., Uludağ, K., Uzunbacak, H. H., ve Akçakanat, T. (2021). İçsel motivasyon ve öznel iyi oluş arasındaki ilişki: İş becerikliliği ve akış deneyiminin seri aracılık rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 19(40), 413-436. <https://doi.org/10.35408/comuybd.755959>
- Erdoğan, H. (2017). Okul kültürünün etkilendiği ve etkilediği faktörler. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 51-68.

- Erkasap, A. (2024). Lise öğretmenleri bağlamında iş tatmini ve örgüt kültürü ilişkisinin incelenmesi. *International Journal of Sustainability*, 2(2), 169-192. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14008199>
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler* (2. ed.). Pegem Akademi.
- Ertekin, Y. (1978). Örgüt iklimi. *Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü*, (174).
- Ertem, H., ve Gökalp, G. (2018). Velilerin okul iklimi ve veli katılımı algılarının velilerin eğitim durumu ve çocuklarının öğrenim kademesine göre incelenmesi. *Hacettepe University Journal of Education*, 1-18. <https://doi.org/10.16986/huje.2018040670>
- Ertuğrul, S. S. (2020). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlılıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Tokat.
- Ertürk, R., ve Aydın, B. (2018). Yeniçağa ve Dörtdivan ilçelerindeki okullarda örgütsel iletişim ve işe angaje olma davranışı: Öğretmen görüşlerine dayalı ilişkisel bir analiz. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 86-99.
- Eryılmaz, İ. (2022). Genelleştirilmiş doğrusal model. En Ö. L. Antalyalı ve A. M. Alparlan (Eds.), *Jamovi uygulamalı istatistik analizleri*. Nobel Yayıncılık.
- Esen, E. (2011). Çalışanların örgüte cezbolması. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30(1), 377-390.
- Evkaya, C. (2019). *Lise öğretmenlerinde iş etiği ve iş tatmini algısının karşılaştırmalı analizi: İstanbul ili Pendik ilçesi örneği* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi. Sakarya.
- Eğriboyun, D. (2015). *Çok faktörlü liderlik uygulamaları ve iş doyumunu*. Etki Yayınları.
- Farooqi, M. T. K., Iqbal, A., ve Tahir, M. S. (2015). Relationship of organizational climate with teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Research* (1027-9776), 18(1). ISSN:1027-9776
- Fathi, J., Zhang, L. J., ve Arefian, M. H. (2024). Testing a model of EFL teachers' work engagement: The roles of teachers' professional identity, L2 grit, and foreign language teaching enjoyment. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 62(4), 2087-2119. <https://doi.org/10.1515/iral-2023-0024>
- Febriantina, S., Suparno, S., Marsofiyati, M., ve Aliyyah, R. (2020). How school culture and teacher's work stress impact teacher's job satisfaction. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19, 409-423. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.8.22>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage Publications.
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(23), 157-172. <https://doi.org/10.17130/ijmeh.2014.10.23.437>
- Filizci, A. E. A., ve Öztaş, D. (2022). Klasik test teorisi mantığı ile ölçme aracı geliştirme ve uyarlama akışı hakkında bilgilendirme. *Climate and Health Journal*, 2(2), 31-37.
- Firman, F. (2020). The effect of work climate and leader traits on teacher job satisfaction: Jambi City State High School. *Journal of Accounting and Finance Management*, 1(1), 8-20. <https://doi.org/10.38035/jafm.v1i1.7>
- Forehand, G. A., ve Gilmer, B. V. H. (1964). Environmental variation in studies of organizational behaviour. *Psychological Bulletin*, 62(6), 361-382.

- Fornell, C., ve Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Forsberg, C., Chiriac, E., ve Thornberg, R. (2021). Exploring pupils' perspectives on school climate. *Educational Research*, 63, 379-395. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1956988>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., ve Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Freiberg, H. J. (2005). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Routledge.
- Fridayanti, F., Kardinah, N., ve Lestari, T. A. (2022). Teachers' work engagement: The role of perceived organizational support and meaningful work. *Psymphatic: Jurnal Ilmiah Psikologi*, 9(1), 67-76. <https://doi.org/10.15575/psy.v9i1.15747>
- Fu, C., Zhao, Z., Wang, H., Ouyang, M., Mao, X., Cai, X., ve Tan, X. (2022). How perceived school culture relates to work engagement among primary and secondary school teachers? Roles of affective empathy and job tenure. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.878894>
- Fute, A., Oubibi, M., Sun, B., Zhou, Y., ve Xiao, W. (2022). Work values predict job satisfaction among Chinese teachers during COVID-19: The mediation role of work engagement. *Sustainability*, 14(3), 1353. <https://doi.org/10.3390/su14031353>
- Fındıkçı, İ. (1995). Toplumsal duyarlılık. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 40, 18-19.
- Gabel-Shemueli, R., Tzafrir, S., Rodriguez Perez, B., ve Bahamonde Canepa, D. (2023). Being present: A longitudinal study on the role of mindfulness on engagement and burnout in teachers. *Academia Revista Latinoamericana de Administración*, 36(3), 335-352. <https://doi.org/10.1108/arla-01-2023-0011>
- Gafa, İ., ve Dikmenli, Y. (2019). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumu ve iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 131-150. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.567562>
- Gagné, M., ve Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Garcia, K. A., ve Pantao, J. G. (2021). Cultural sensitivity and classroom management of teachers. *International Journal of Professional Development, Learners and Learning*, 3(1), a2108. <https://doi.org/10.30935/ijpdll/11093>
- Gawel, J. E. (2019). Herzberg's theory of motivation and Maslow's hierarchy of needs. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 5(1), 11.
- Gaziel, H., ve Ifanti, A. (2021). Organizational and personal factors in teachers' engagement to work activities. *Educational Practice and Theory*, 43(2), 53-67. <https://doi.org/10.7459/ept/43.2.05>
- George, E., Louw, D., ve Badenhorst, G. (2008). Job satisfaction among urban secondary-school teachers in Namibia. *South African Journal of Education*, 28(2), 135-154. <https://hdl.handle.net/10520/EJC32165>
- Gerber, E., Whitebook, M., ve Weinstein, R. (2007). At the heart of child care: Predictors of teacher sensitivity in center-based child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 327-346. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.12.003>
- Getmez, D. (2018). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

- Gilbert, P. (2009). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in Psychiatric Treatment*, 15(3), 199-208. <https://doi.org/10.1192/apt.bp.107.005264>
- Gniewosz, B., ve Noack, P. (2008). Classroom climate indicators and attitudes towards foreigners. *Journal of Adolescence*, 31(5), 609-624. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.10.006>
- Goetz, J. L., Keltner, D., ve Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: An evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 136(3), 351.
- Goetz, K., Campbell, S. M., Broge, B., Dörfer, C. E., Brodowski, M., ve Szecsenyi, J. (2012). The impact of intrinsic and extrinsic factors on the job satisfaction of dentists. *Community Dentistry and Oral Epidemiology*, 40(5), 474-480. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0528.2012.00693.x>
- Gomez, R. D., Yazon, A. D., Buenvinida, L. P., Tan, C. S., ve Bando, M. M. (2022). School head's conflict resolution skills, organizational school climate, and teacher work engagement in the new normal: An input to principal and teacher development program. *International Journal of Management, Entrepreneurship, Social Science and Humanities*, 5(2), 127-146. <https://doi.org/10.31098/ijmesh.v5i2.1216>
- Gorgievski, M. J., Bakker, A. B., ve Schaufeli, W. B. (2010). Work engagement and workaholism: Comparing the self-employed and salaried employees. *The Journal of Positive Psychology*, 5(1), 83-96. <https://doi.org/10.1080/17439760903509606>
- Gorsuch, R. L. (2014). *Factor analysis: Classic edition*. Routledge.
- Granziera, H., ve Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 75-84. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003>
- Gray, C., Wilcox, G., ve Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education, and student learning: A review. *Canadian Psychology*, 58(3), 203. <https://doi.org/10.1037/cap0000117>
- Grayson, J., ve Alvarez, H. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349-1363. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>
- Greenier, V., Derakhshan, A., ve Fathi, J. (2021). Emotion regulation and psychological well-being in teacher work engagement: A case of British and Iranian English language teachers. *System*, 97, 102446. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102446>
- Gruenert, S. (2008). School culture, school climate: They are not the same thing. *Principal*, 87(4), 56.
- Guo, P. (2012). *School culture: Validation and investigation of teachers' relationship with the work environment* [Tesis Doctoral]. Fordham University, New York
- Guo, P., ve Higgins-D'Alessandro, A. (2011, October). The place of teachers' views of teaching in promoting positive school culture and student prosocial and academic outcomes. *Association for Moral Education Annual Conference*.
- Gülbahar, B. (2024). Öğretmenlerin yönetici desteği, işe angaje olma, okul etkililiği ve iş doyumu algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal*, 6(63), 2277-2299. DOI : [10.26449/sssj.2345](https://doi.org/10.26449/sssj.2345)
- Güler, M., ve Çapri, B. (2020). Analysis of job satisfaction of home teachers in terms of life satisfaction, work engagement, and socio-demographic variables. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5(11), 2340-2377. (ISSN: 2602-4047)

- Güven, M., Bakan, İ., ve Yeşil, S. (2005). Çalışanların iş ve ücret tatmini boyutlarıyla demografik özellikler arasında ilişkiler: Bir alan çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 131.
- Gödelek, E., ve Çiçek, U. (2005). İş doyumu, monotonluk, otonomi ve kazaya yatkınlık. *TTB Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 6(21), 37-43.
- Gök, R., ve Tarayan, M. (2023). Olumlu okul iklimi oluşturmada ilkökul öğretmenlerinin görüşleri. *Asya Studies*, 7(24), 43-66. <https://doi.org/10.31455/asya.1256048>
- Gök, R., ve İdem, B. (2022). Okul ikliminin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin motivasyonuna etkisi. *Asya Studies*, 6(22), 1-12. <https://doi.org/10.31455/asya.1210359>
- Göksoy, S. (2017). Okul yöneticilerinde iş doyum ve doyumsuzluğuna neden olan faktörler. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 145-163.
- Görgülü, H. (2022). *Algılanan örgütsel destek ve örgütsel adaletin örgütsel sinizm, örgütsel bağlılık ve iş doyumu üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Gözütok, D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları (Teachers' ethical behaviours). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 32(1), 1-18. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000021
- Gültekin, C. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerine etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Güneyli, K., Akdoğan, E., Akyol, A., ve Salık, H. (2023). Eğitim yöneticilerinin yaşam doyumu ile iş tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 64-70.
- Güneş, Y., Özkan, H., ve Sever, M. (2023). Örgüt ikliminin iş tatmini üzerindeki etkisi: İlkokul ve ortaokul üzerinde bir araştırma. *Journal of Management and Educational Sciences*, 2(1), 1-11.
- Gürbüz, S., ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (4. ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Hahn, E. (2017). *Leadership characteristics, school climate, and employee engagement in high performing, high-needs schools* [Doctoral dissertation]. Department of Educational Policy Studies, Georgia.
- Hair, J. F., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Black, W. C. (2014). Multivariate data analysis, 7th Pearson new international ed. Harlow: Pearson.
- Hakanen, J. J., ve Schaufeli, W. B. (2012). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of Affective Disorders*, 141(2-3), 415-424. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.02.043>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., ve 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>
- Hakanen, J. J., Perhoniemi, R., ve Toppinen-Tanner, S. (2008). Positive gain spirals at work: From job resources to work engagement, personal initiative, and work-unit innovativeness. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 78-91. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.01.003>
- Halawa, F., Anggraini, E. N., ve Yulianti, P. (2023). The antecedents and consequences of work engagement on teacher: A systematic literature review. *Maker: Jurnal Manajemen*, 9(1), 27-38. <https://doi.org/10.37403/mjm.v9i1.536>
- Halawah, I. (2005). The relationship between effective communication of high school principals and school climate. *Education*, 126(3), 334-345.

- Halbesleben, J., Harvey, J., ve Bolino, M. (2009). Too engaged? A conservation of resources view of the relationship between work engagement and work interference with family. *Journal of Applied Psychology*, 94(6), 1452-1465. DOI: 10.1037/a0017595
- Halis, M., ve Uğurlu, Ö. Y. (2008). Güncel çalışmalar ışığında örgüt iklimi. *ISGUC: The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 10(2), 101-123.
- Hamid, F., Gulzar, A., ve Rashid, K. (2020). Association of school climate with teachers' motivation and self-esteem in division Gujranwala. *Pakistan Social Sciences Review*.4(2), 78-89. O-ISSN 2664-0430
- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., ve Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development*, 85(3), 1257-1274. <https://doi.org/10.1111/cdev.12184>
- Han, J., Yin, H., Wang, J., ve Zhang, J. (2020). Job demands and resources as antecedents of university teachers' exhaustion, engagement, and job satisfaction. *Educational Psychology*, 40(3), 318-335. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1674249>
- Handsome, J. (2009). *The relationship between leadership style and job satisfaction* [Unpublished Doctoral Dissertation], Applied Management and Decision Sciences Faculty, Walden University, Minnesota, USA.
- Hanuliaková, J., ve Barnová, S. (2015). Positive school climate: A theoretical empirical conspectus. *Acta Technologica Dubnicae*, 5, 68-73. DOI: 10.1515/atd-2015-0035
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., ve Hayes, T. L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(2), 268-279. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.2.268>
- Hayes, A. F. (2016). *Regression analysis and linear models: Concepts, applications, and implementation*. Guilford Publications.
- Hayes, A. F., & Preacher, K. J. (2013). Conditional process modeling: Using structural equation modeling to examine contingent causal processes. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (2nd ed., pp. 219–266). IAP Information Age Publishing..
- Heinla, E., ve Kuurme, T. (2024). The impact of school culture, school climate, and teachers' job satisfaction on the teacher-student relationship: A case study in four Estonian schools. *Research Papers in Education*, 39(3), 439-465. <https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2150883>
- Hernandez, M., ve Guarana, C. (2018). An examination of the temporal intricacies of job engagement. *Journal of Management*, 44, 1711-1735. <https://doi.org/10.1177/0149206315622573>
- Hidayat, D., Maitimo, V., ve Suwu, S. (2020). Increasing teachers' work engagement through servant leadership, organizational culture, and job satisfaction. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 53(1), 90. <https://doi.org/10.23887/jpp.v53i1.24911>
- Hinojosa-López, J. I. (2022). The mediating role of job satisfaction between quality in work factors and work engagement. *Revista de Administração de Empresas*, 62, e2021-0153. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020220410x>
- Hofmans, J., De Gieter, S., ve Pepermans, R. (2013). Individual differences in the relationship between satisfaction with job rewards and job satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 82(1), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.06.007>
- Holmström, A., Tuominen, H., Laasanen, M., ve Veermans, M. (2023). Teachers' work engagement and burnout profiles: Associations with sense of efficacy and interprofessional

- collaboration in school. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104251. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104251>
- Howard, E. R. (1974). School climate improvement. *Thrust for Educational Leadership*, 3(3), 12-14.
- Howard, E., Howell, B., ve Brainard, E. (1987). *Handbook for conducting school climate improvement projects*. Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2020). *Educational administration: Theory, research, and practice* (S. Turan, Ed.). Nobel.
- Hoy, W. K., ve Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary School Journal*, 93, 355. <https://doi.org/10.1086/461729>
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0102_4
- Hu, L. T., ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huang, F., Cornell, D., Konold, T., Meyer, J., Lacey, A., Nekvasil, E., Heilbrun, A., ve Shukla, K. (2015). Multilevel factor structure and concurrent validity of the teacher version of the Authoritative School Climate Survey. *The Journal of School Health*, 85(12), 843-851. <https://doi.org/10.1111/josh.12340>
- Hughes, L. W., Avey, J. B., ve Norman, S. M. (2008). A study of supportive climate, trust, engagement, and organizational commitment. *Journal of Business ve Leadership: Research, Practice, and Teaching*, 4(2), 51-59. Doi: [10.58809/BOOU2138](https://doi.org/10.58809/BOOU2138)
- Høigaard, R., Giske, R., ve Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.633993>
- Iacocca, J., Schumacher, P., ve Li, H. (1995). Factors contributing to job satisfaction in higher education. *Education 3-13*, 116, 51.
- Inceoglu, I., ve Warr, P. (2011). Personality and job engagement. *Journal of Personnel Psychology*, 10, 177-181. <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000045>
- Ing, M. (2018). What about the "instruction" in instructional sensitivity? Raising a validity issue in research on instructional sensitivity. *Educational and Psychological Measurement*, 78(4), 635-652. <https://doi.org/10.1177/0013164417714846>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Isiklar-Purcek, K. (2015). *Ankara city state school principals' coaching behavior and correlation with elementary school teachers' job satisfaction level* [Tesis doctoral]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Itskowitz, R., Alon, M., ve Strauss, H. (1989). Increasing sensitivity in teachers toward pupils' behavior by means of structured sensitivity training. *Small Group Research*, 20, 302-319. <https://doi.org/10.1177/104649648902000302>
- Işık, F., ve Baytürk, A. (2023). Öğretmen görüşlerine göre okul iklimi ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 384-392. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10685400>

- İdi, A. (2017). *İlkokul ve ortaokullarda örgütsel iklim ve öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- İhtiyaroğlu, N. (2014). *Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara
- İkis, M. (2020). *Öğretmenlerde öz-duyarlılık ile psikolojik iyi oluşun dini yönelimle etkileşiminin incelenmesi (Kayseri örneği)*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- İnanır, B., ve Kavgacı, H. (2023). Öğretmenlerin işle bütünleşmesi, okul iklimi ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 2031-2061. <https://doi.org/10.17152/gefad.1297970>
- İnce, A. R. (2016). Algılanan örgütsel desteğin işe adanmışlık üzerindeki etkisinde yönetici desteğinin aracılık rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 1177-1190. <https://doi.org/10.17755/esosder.03486>
- İnceoğlu, S. Ö. (2020). *Okul öncesi dönemdeki çocukların erken akademik ve sosyal becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana
- İnceoğlu, İ., ve Warr, P. (2012). Personality and job engagement. *Journal of Personnel Psychology*, 10(4), 1-9. <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000045>
- İrban, D., ve Aydın, İ. (2024). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 8(2), 608-626. <https://doi.org/10.34056/aujef.1336820>
- J, Nikkie, C., Maquidato., Rammel, T., ve Bayani. (2024). Workload and work engagement among the teachers: A descriptive-correlational study. *EPRA International Journal of Environmental, Economics, Commerce and Educational Management*. <https://doi.org/10.36713/epra17756>
- Jain, S., Cohen, A., Huang, K., Hanson, T., ve Austin, G. (2015). Inequalities in school climate in California. *Journal of Educational Administration*, 53, 237-261. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2013-0075>
- Jeanson, S., ve Michinov, E. (2020). What is the key to researchers' job satisfaction? One response is professional identification mediated by work engagement. *Current Psychology*, 39(2), 518-527. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9778-2>
- Jeon, L., ve Ardeleanu, K. (2020). Work climate in early care and education and teachers' stress: Indirect associations through emotion regulation. *Early Education and Development*, 31(7), 1031-1051. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1776809>
- Jeong, S., Hsiao, Y., Song, J., Kim, J., ve Bae, S. (2016). The moderating role of transformational leadership on work engagement: The influences of professionalism and openness to change. *Human Resource Development Quarterly*, 27, 489-516. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21265>
- Jiang, Y., Li, P., Wang, J., ve Li, H. (2019). Relationships between kindergarten teachers' empowerment, job satisfaction, and organizational climate: A Chinese model. *Journal of Research in Childhood Education*, 33, 257-270. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1577773>
- Johnson, B., ve Stevens, J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environments Research*, 9, 111-122. <https://doi.org/10.1007/s10984-006-9007-7>
- Jones, T. M., Fleming, C., ve Research and Evaluation Team. (2021). A multilevel model of the association between school climate and racial differences in academic outcomes. *Psychology in the Schools*, 58(5), 893-912. <https://doi.org/10.1002/pits.22477>

- Jovita, G. W., ve Mangundjaya, W. (2019). How to make you stay longer with me? The effect of organizational climate on turnover intention mediating by job satisfaction in an information technology company. *Psikodimensia*, 18(1), 74-85. <https://doi.org/10.24167/psidim.v18i1.1880>
- Judge, T. A., Zhang, S. C., ve Glerum, D. R. (2020). Job satisfaction. *Essentials of job attitudes and other workplace psychological constructs*, 207-241. ISBN: 9780429325755
- Jyoti, J. (2013). Impact of organizational climate on job satisfaction, job commitment, and intention to leave: An empirical model. *Journal of Business Theory and Practice*, 1(1), 66-82.
- Kadioğlu, S. (2018). *Eğitim kurumlarında okul kültürünün öğretmenlerin iş doyumuna etkisi* [Yayımlanmamış, Yüksek Lisans], İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Kadioğlu, S., ve Güneş, D. Z. (2019). Okul kültürünün öğretmenlerin iş doyumuna etkisi. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 1(2), 320-346. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/951949>
- Kalafat, H. (2022). *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin mesleki profesyonelliğine etkisi* [Yayımlanmamış, Yüksek Lisans], İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (Vol. 5, p. 359). Asil Yayın Dağıtım.
- Kang, H. (2022). Teacher responsiveness that promotes equity in secondary science classrooms. *Cognition and Instruction*, 40(2), 206-232. <https://doi.org/10.1080/07370008.2021.1972423>
- Kanten, P. (2012). *İşgörenlerde işe adanmanın ve proaktif davranışların oluşumunda örgütsel güven ile örgütsel özdeşleşmenin rolü* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi. Isparta.
- Kanten, P., ve Yeşiltaş, M. (2013). Pozitif örgütsel davranışlar üzerine kavramsal bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 4(8), 83-106.
- Kaplan, L. S., ve Geoffroy, K. E. (1990). Enhancing the school climate: New opportunities for the counselor. *The School Counselor*, 38, 7-12.
- Karaca, B., ve Balcı, V. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim beden eğitimi öğretmenlerinin iş tatmini üzerine ampirik bir çalışma: Ankara'daki devlet okulları ile özel okullar karşılaştırması. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 9(1), 33-40. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000197
- Karadavut, T. (2024). Doğrulayıcı faktör analizi. En A. Ş. Avşar (Ed.), *Jamovi ile kolay istatistik* (pp. 147-170). Nobel Yayıncılık.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., Korkmaz, T., ve Çalışkan, N. (2008). Eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve örgüt etkinlik algısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 63-71.
- Karadağ, E., ve Özdemir, S. (2020). *Eğitim yönetiminde güncel yaklaşımlar*. Nobel Yayıncılık.
- Karademir, A. (2013). *Bağımsız anaokulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin bakış açısından okul ikliminin eğitim-öğretim hizmetlerine yansımaları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Karademir, A., ve Ören, M. (2020). Okul iklimi: Anaokulu yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla karşılaştırmalı bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 206-236. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.18c.1s.10m>
- Karakaya Özyer, K. (2021). Ölçek geliştirme ve güvenirlik analizleri: Jamovi uygulaması/Scale development and reliability analysis: Jamovi implementation. *Turkish Academic Research Review*, 6(5), 1330-1384. <https://doi.org/10.30622/tarr.1004560>

- Karakaya, H. (2015). *İşe tutkunluk ve okul iklimi arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zirve Üniversitesi Ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Gaziantep.
- Karakoç, F. Y., ve Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-49. <https://doi.org/10.25282/ted.228738>
- Karakuyu, A. (2024). Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının mesleki profesyonelliklerini yordama gücü. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 17-37. <https://doi.org/10.33400/kuje.1317173>
- Karaman, D. (2018). Demografik özelliklerin iş tatmini üzerindeki etkisi: Eğitim sektöründe bir uygulama. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 65-78.
- Karanika-Murray, M., Duncan, N., Pontes, H. M., ve Griffiths, M. D. (2015). Organizational identification, work engagement, and job satisfaction. *Journal of Managerial Psychology*, 30(8), 1019-1033. <https://doi.org/10.1108/JMP-11-2013-0359>
- Karataş, S., Caner, M., Kahyaoğlu, R. B., ve Kahya, S. (2019). Öğretmen adaylarının gözünden etik öğretmen ve öğretmenlik meslek etiği dersi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 29-49.
- Karatepe, H. K., ve Yıldırım, A. (2020). The development of a political awareness scale and psychometric testing on nurses in Turkey: A methodological study. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 2418-2429. <https://doi.org/10.33206/mjss.724380>
- Katsantonis, I. G. (2019). Investigation of the impact of school climate and teachers' self-efficacy on job satisfaction: A cross-cultural approach. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 119-133. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010011>
- Kazak, E., ve Trabzonluoğlu, Z. (2023). Bağımsız anaokullarında okul iklimini etkileyen faktörler üzerine nitel bir çalışma. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1-23.
- Kazak, E., ve Yaylalı, E. (2023). Okul müdürlerinin okul iklimine etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 802-818. <https://doi.org/10.36362/gumus.1225114>
- Keleş, T. (2022). *Duyarlılık değerinin sosyal bilgiler dersi bağlamında farklı boyutlarıyla incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi. Rize.
- Kelly, R. C., Thornton, B., ve Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 126(1), 17-28. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200510/ai_n15641817/print2
- Kenek, G., ve Sökmen, A. (2022). Dönüştürücü liderlik ve işle bütünleşme ilişkisinde iş tatmininin aracılık rolü: Yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 1023-1040.
- Kepenekci, Y. K., ve Nayır, K. F. (2014). Okul iklimini insan haklarına duyarlılık boyutunda sorgulama: Liseler üzerine bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-16.
- Kerse, G., ve Karabey, C. N. (2019). Örgütsel sinizm ve özdeşleşme bağlamında algılanan örgütsel desteğin işe bağlanma ve politik davranış algısına etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(1), 83-108. <https://doi.org/10.17153/oguuiibf.439835>
- Keskin, Y., ve Öğretici, B. (2013). Sosyal bilgiler dersinde "duyarlılık" değerinin etkinlikler yoluyla kazandırılması: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 143-181.
- Khan, F., ve Shukla, K. (2023). Transformational leadership, school climate, work engagement, and IWB: A serial mediation analysis. In *Academy of Management Proceedings* (Vol. 2023,

No. 1, p. 12363). Academy of Management.
<https://doi.org/10.5465/AMPROC.2023.12363abstract>

Khan, F., Siraji, M., Zaman, Q., Khattak, Z., Anwar, Q., ve Minhas, A. (2022). Relationship between principals' human skills and job satisfaction of secondary school teachers with mediating role of school climate. *Journal of Social Sciences and Management Studies*. 2(1), 1-7. ISSN: 2957-8795 [tps://doi.org/10.56556/jssms.v2i1.326](https://doi.org/10.56556/jssms.v2i1.326)

Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. Edge Akademi.

Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry ve Endodontics*, 38(1), 52-54. <https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>

Kim, K. (2023). Mediating role of teacher efficacy and organizational commitment in the relationship between teacher identity and job satisfaction. *Korean Society for Holistic Convergence Education*, 27(1), 47-60. <https://doi.org/10.35184/kshce.2023.27.1.47>

Kim, N., ve Kang, S. (2017). Older and more engaged: The mediating role of age-linked resources on work engagement. *Human Resource Management*, 56, 731-746. <https://doi.org/10.1002/hrm.21802>

Kim, W., Kolb, J., ve Kim, T. (2013). The relationship between work engagement and performance. *Human Resource Development Review*, 12, 248-276. <https://doi.org/10.1177/1534484312461635>

Klassen, R. M., ve Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019237>

Klassen, R. M., ve Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>

Klassen, R. M., Aldhafri, S., Mansfield, C. F., Purwanto, E., Siu, A. F., Wong, M. W., ve Woods-McConney, A. (2012). Teachers' engagement at work: An international validation study. *The Journal of Experimental Education*, 80(4), 317-337. <https://doi.org/10.1080/00220973.2012.678409>

Kline, P. (2011). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.

Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: The Guilford Press.

Koenen, A. K., Vervoort, E., Kelchtermans, G., Verschueren, K., ve Spilt, J. L. (2019). Teacher sensitivity in interaction with individual students: The role of teachers' daily negative emotions. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 514-529. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1553876>

Koltko-Rivera, M. (2006). Rediscovering the later version of Maslow's hierarchy of needs: Self-transcendence and opportunities for theory, research, and unification. *Review of General Psychology*, 10(4), 302-317. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.10.4.302>

Konaklı, T. (2021). En N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Eds.), *Eğitim yönetimi* (4. Baskı). Pegem Akademi.

Kor, J., ve Opare, J. (2017). Role of head teachers in ensuring sound climate. *Journal of Education and Practice*, 8(29), 29-38. ISSN 2222-288X (Online)

Korkmaz, H., ve Bağcı, Z. (2020). Örgüt ikliminin iş tatmini üzerindeki etkisi: Banka çalışanları üzerinde bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1-11.

- Kotluk, N., ve Kocakaya, S. (2018). Türkiye için alternatif bir anlayış: Kültürel değerlere duyarlı eğitim. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 749-789.
- Koundyannan, T., Kadir, S., Basri, R., ve Ayub, A. (2020). Predictors of school effectiveness: School culture and climate of Sekolah Kebangsaan Malaysia. *The International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10, 866-878. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v10-i11/8148>
- Koçak, S., ve Nartgün, Ş. S. (2020). Relationship between teacher's work engagement and effectiveness of school: Öğretmenlerin işe angaje olmaları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 17(3), 792-811. <https://doi.org/10.14687/jhs.v17i3.5959>
- Kravas, C. (1977). The assessment of teacher affective sensitivity. *Journal of Educational Research*, 70, 257-263. <https://doi.org/10.1080/00220671.1977.10885000>
- Kronenberg, J., Montessori, C., ve Strahan, D. (2010). Responsive teaching: A framework for inviting success with students who "fly below the radar" in middle school classrooms. *The Journal of Invitational Theory and Practice*, 16, 78-86. <http://www.invitationaleducation.net/journal/index2.htm>
- Kubilay, S. (2020). *Geçici koruma altındaki öğrencilerin uyum sürecinde okul ikliminin rolü: Holistik bir yaklaşım*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kubilay-Baykal, Ö. (2013). *Okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* [(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kular, S., Gatenby, M., Rees, C., Soane, E., ve Truss, K. (2008). Employee engagement: A literature review. *Kingston University Working Paper Series No. 19*, 1-28. ISBN No. 1-872058-39-6/978-1-872058-39-9/9781872058399
- Kurt, D. S. (2023). *Yenilikçi örgüt iklimi ve işe adanmışlık ilişkisi: Balıkesir otel işletmelerinde bir araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Kushman, J. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 28, 42-75. <https://doi.org/10.1177/0013161X92028001002>
- Kuşcu Karatepe, H. (2019). *Hemşirelerde politik duyarlılık ve örgütsel demokrasi algısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa. İstanbul.
- Köse, A. (2015). *İşe angaje olma ile örgütsel destek algısı ve örgüt iklimi arasındaki ilişki (Kahramanmaraş ili örneği)* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Köse, A. (2016). The impact of demographic features on teachers' work engagement. *Turkish Journal of Education*, 5(4), 255-264. <https://doi.org/10.19128/turje.267924>
- Köse, A., ve Uzun, M. (2018). Kendini işe verme ile algılanan örgütsel adalet arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(3), 483-528.
- Köse, A., ve Uzun, M. (2020). Öğretmenlerin kendini işe verememe nedenleri üzerine fenomenolojik bir çözümleme. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 680-728. <https://doi.org/10.33437/ksusb.716213>
- Kılınç, A. Ç. (2014). Examining the relationship between teacher leadership and school climate. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 14(5), 1729-1742. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.5.2159>

- Kılıç, K., ve İnce, M. L. (2016). Sporda pozitif gençlik gelişimi ölçeklerinin 8-14 yaş grubu çocuk ve genç sporcular tarafından anlaşılabilirliğinin incelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 10(2), 213-225.
- Kınal, A. (2022). İlkokul öğretmenlerinin okul iklimi algısının meslektaş dayanışması ve öğretmenlikten haz alma açısından incelenmesi: Şahinbey örneği. *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 60-75.
- LaRusso, M., Romer, D., ve Selman, R. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 386-398. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9212-4>
- Larsen, E., ve Mathe, N. (2023). Teachers' perceptions of their schools' democratic character. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67, 327-343. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021437>
- Lavy, S. (2022). A meaningful boost: Effects of teachers' sense of meaning at work on their engagement, burnout, and stress. *AERA Open*, 8. <https://doi.org/10.1177/23328584221079857>
- Leech, N. L., Barrett, K. C., ve Morgan, G. A. (2014). *IBM SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. Routledge.
- Leithwood, K., ve Beatty, B. (2009). Leadership for emotionally hot climates. *International Studies in Educational Administration*, 37(1), 91-103.
- Leithwood, K., ve Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199. <https://doi.org/10.1080/15700760500244769>
- Leroy, H., Anseel, F., Dimitrova, N., ve Sels, L. (2013). Mindfulness, authentic functioning, and work engagement: A growth modeling approach. *Journal of Vocational Behavior*, 82, 238-247. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.01.012>
- Lewno-Dumdie, B. M., Mason, B. A., Hajovsky, D. B., ve Villeneuve, E. F. (2020). Student-report measures of school climate: A dimensional review. *School Mental Health*, 12, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09340-2>
- Li, J., Yao, M., Liu, H. et al. Influence of personality on work engagement and job satisfaction among young teachers: mediating role of teaching style. *Curr Psychol* 42, 1817–1827 (2023). <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01565-2>
- Li, M., Wang, Z., Gao, J., ve You, X. (2017). Proactive personality and job satisfaction: The mediating effects of self-efficacy and work engagement in teachers. *Current Psychology*, 36(1), 48-55. <https://doi.org/10.1007/s12144-015-9383-1>
- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., ve Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18, 101-122. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.758320>
- Linz, S., ve Semykina, A. (2010). What makes workers happy? Anticipated rewards and job satisfaction. *Labor: Public Policy ve Regulation eJournal*, 51(4), 811-844. <https://doi.org/10.1111/j.1468-232X.2012.00702.x>
- Lipscomb, S. T., Chandler, K. D., Abshire, C., Jaramillo, J., ve Kothari, B. (2022). Early childhood teachers' self-efficacy and professional support predict work engagement. *Early Childhood Education Journal*, 50(4), 675-685. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01182-5>

- Little, L. M., Nelson, D. L., Wallace, J. C., ve Johnson, P. D. (2011). Integrating attachment style, vigor at work, and extra-role performance. *Journal of Organizational Behavior*, 32(3), 464-484. <https://doi.org/10.1002/job.709>
- Ljubetić, M., Maglica, T., ve Reic-Ercegovac, I. (2022). Teachers' work engagement: The contribution of demographic, work-related, and social factors. *Zbornik Instituta za Pedagoska Istrazivanja*. <https://doi.org/10.2298/ZIP2201083L>
- Lobo, J. (2023). Teacher emotional support and school engagement: The case of physical education teachers and students in a prominent local college. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 98, 57-66. <https://doi.org/10.2478/pcssr-2023-0005>
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 317-345). Rand McNally.
- Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Giorgetti, M., ve Vernice, M. (2019). The impact of school climate on well-being experience and school engagement: A study with high-school students. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02488>
- Louis, K. (2003). School leaders facing real change: Shifting geography, uncertain paths. *Cambridge Journal of Education*, 33, 371-382. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122022>
- Louison, C. P. (2007). *Convergent and discriminant validity of employee engagement* [Doctoral dissertation] Alliant International University, Marshall Goldsmith School of Management.
- Lundberg, E., ve Abdelzadeh, A. (2019). The role of school climate in explaining changes in social trust over time. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 712-724. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1476402>
- Lunetti, C., Giunta, L., Fiasconaro, I., Arbel, R., Basili, E., Thartori, E., Favini, A., Gliozzo, G., Pastorelli, C., ve Lansford, J. (2022). Perception of school climate, academic performance, and risk behaviors in adolescence. *Ricerche di Psicologia*, 45(1), 1-15. <https://doi.org/10.3280/rip2022oa13629>
- Luo, J., Zhou, Y., Chen, W., Pan, Y., ve Zhao, S. Y. (2014). Teachers' professional identity and affective commitment: Mediating role of job satisfaction. *Psychology Development and Education*, 30, 322-328.
- Luthans, F. (2011). *Organizational behavior: An evidence-based approach* (12^a ed.). New York: McGraw-Hill/Irvin.
- Mache, S., Vitzthum, K., Klapp, B. F., ve Danzer, G. (2014). Surgeons' work engagement: Influencing factors and relations to job and life satisfaction. *The Surgeon*, 12(4), 181-190. <https://doi.org/10.1016/j.surge.2013.11.015>
- Malik, M. I., Akram, M., ve Qamar, A. H. (2023). Effect of school climate on school performance at secondary school level. *Global Educational Studies Review*, VIII(8), 154-167. [http://dx.doi.org/10.31703/gesr.2023\(VIII-I\).14](http://dx.doi.org/10.31703/gesr.2023(VIII-I).14)
- Malinen, O. P., ve Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
- Manalo, R. A., De Castro, B., ve Uy, C. (2020). The mediating role of job satisfaction on the effect of motivation to organizational commitment and work engagement of private secondary high school teachers in Metro-Manila. *Review of Integrative Business and Economics Research*, 9, 133-159. <http://buscompress.com/journal-home.html>
- Manen, M. (2008). Pedagogical sensitivity and teachers' practical knowing-in-action. *Peking University Education Review*, 1(1), 1-23.

- Manning, M. L., ve Saddlemire, R. (1996). Developing a sense of community in secondary schools. *NASSP Bulletin*, 80(584), 41-48. <https://doi.org/10.1177/019263659608058409>
- Mansuroğlu, Ç. D. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışları ile okul iklimi ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Markos, S., ve Sridevi, M. S. (2010). Employee engagement: The key to improving performance. *International Journal of Business and Management*, 5(12), 89-96.
- Maslach, C., ve Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.498>
- Maslach, C., ve Leiter, M. P. (2000). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. John Wiley ve Sons.
- Maurissen, L., Claes, E., ve Barber, C. (2018). Deliberation in citizenship education: How the school context contributes to the development of an open classroom climate. *Social Psychology of Education*, 21, 951-972. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9449-7>
- Maxwell, S., Reynolds, K., Lee, E., Subašić, E., ve Bromhead, D. (2017). The impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data. *Frontiers in Psychology*, 8, 2069. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02069>
- Maxwell, T., ve Thomas, A. (1991). School climate and school culture. *Journal of Educational Administration*, 29, 72-82. <https://doi.org/10.1108/09578239110003309>
- May, D. R., Gilson, R. L., ve Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety, and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(1), 11-37. <https://doi.org/10.1348/096317904322915892>
- McCarley, T., Peters, M., ve Decman, J. (2016). Transformational leadership related to school climate. *Educational Management Administration ve Leadership*, 44, 322-342.
- Melanlıoğlu, D. (2020). Çocuk edebiyatındaki kayıp mültecilerin izinde duyarlılık eğitimi. *Türkiyat Mecmuası - Journal of Turkology*, 30(1), 161-179.
- Memduhoğlu, H. B., ve Şeker, G. (2010). Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-26.
- Meristo, M., ve Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.04.003>
- Michaelson, C., Pratt, M. G., Grant, A. M., ve Dunn, C. P. (2014). Meaningful work: Connecting business ethics and organization studies. *Journal of Business Ethics*, 121, 77-90. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1675-5>
- Miller, K. (2014). *Cognitive interviewing methodology*. Hoboken, NJ: J. Wiley ve Sons.
- Milton, C. M. (1981). *Human behaviour in organisations: Three levels of behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Misnawati, T., Dalle, J., ve Suriansyah, A. (2020). School climate contribution as an intermediary variable to teacher's work through work motivation and satisfaction. *Journal of K6 Education and Management*, 3(2), 128-137. Doi: [10.11594/jk6em.03.02.04](https://doi.org/10.11594/jk6em.03.02.04)
- Mitchell, M., Bradshaw, C., ve Leaf, P. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *The Journal of School Health*, 80(6), 271-279. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00501.x>

- Morales, K., Henríquez, S. S., Carrillo, M. F., ve Bravo, P. R. (2017). The intercultural sensitivity of Chilean teachers serving an immigrant population in schools. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 6(1), 71-77. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.8.173>
- Mottaz, C. (1985). The relative importance of intrinsic and extrinsic rewards as determinants of work satisfaction. *Sociological Quarterly*, 26, 365-385. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1985.tb00233.x>
- Mróz, J., ve Kaleta, K. (2016). Relationships between personality, emotional labor, work engagement and job satisfaction in service professions. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 29(5), 767-782. DOI 10.13075/ijomh.1896.00578
- Myers, N. D., Ahn, S., ve Jin, Y. (2011). Sample size and power estimates for a confirmatory factor analytic model in exercise and sport: A Monte Carlo approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(3), 412-423. <https://doi.org/10.1080/02701367.2011.10599773>
- Mérida-López, S., ve Extremera, N. (2020). The interplay of emotional intelligence abilities and work engagement on job and life satisfaction: Which emotional abilities matter most for secondary-school teachers? *Frontiers in Psychology*, 11, 563634. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.563634>
- Müceldili, B., ve Erdil, O. (2013). Pozitif organizasyonel bilim üzerine bir araştırma: İşe cezbolmanın organizasyonel çıktılara etkileri. *21. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*. 176. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Nalipay, M. J. N. (2023). What aspects of school climate matter most to Asian teachers' job satisfaction and well-being? Evidence from the TALIS 2018. *Teachers College Record*, 125(3), 264-288. <https://doi.org/10.1177/01614681231171804>
- Nartgün, Ş. S., ve Kalay, M. (2014). Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ile örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 9(5), 1871-1887.
- Narvaez, D., Endicott, L., Back, T., ve Mitchell, C. (2001). *Ethical sensitivity activity booklet 1: Nurturing character in the middle school classroom*. Community Voices and Character Education Partnership Project. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=4f690223c78c4cd00bd7e50dc4a61c7b946d62f5>
- Nasrul, E., ve Masdupi, E. (2020). The effect of competencies and job stress on work engagement with job satisfaction as a mediating variable. In *4th Padang International Conference on Education, Economics, Business and Accounting (PICEEBA-2 2019)* (pp. 717-730). Atlantis Press. Doi: [10.2991/aebmr.k.200305.138](https://doi.org/10.2991/aebmr.k.200305.138)
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-102. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Neuber, L., Englitz, C., Schulte, N., Forthmann, B., ve Holling, H. (2021). How work engagement relates to performance and absenteeism: A meta-analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 31(2), 292-315. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2021.1953989>
- Nida, I., ve Ningsih, S. (2023). Investigating EFL teachers' perceptions towards professional engagement. *JETAL: Journal of English Teaching ve Applied Linguistics*, 4(2), 46-53. DOI: <https://doi.org/10.36655/jetal.v4i2.965>
- Ningsih, S. K. (2023). The Effect of EFL Teachers' Participation in Professional Development Program on The Change of Their Teaching Behaviour. *JETAL: Journal of English Teaching & Applied Linguistic*, 5(1), 38-45. DOI: <https://doi.org/10.36655/jetal.v5i1.1193>

- Nishi, D., Suzuki, Y., Nishida, J., Mishima, K., ve Yamanouchi, Y. (2017). Personal lifestyle as a resource for work engagement. *Journal of Occupational Health*, 59(1), 17-23. <https://doi.org/10.1539/joh.16-0167-OA>
- Ocak, G., Kaya, N., ve Hocaoglu, N. (2024). İngilizce öğretmenlerinin mesleki profesyonellikleri ile mesleki işbirliği tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (72), 381-407. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1443634>
- Onaga, F. M. (2020). Organizational culture and climate as opportunities to develop school organization. In *Challenges and opportunities to develop organizations through creativity, technology and ethics: The 2019 Griffiths School of Management Annual Conference on Business, Entrepreneurship and Ethics (GSMAC)* (pp. 269-285). Springer International Publishing.
- Ortan, F., Simuș, C., ve Simuș, R. (2021). Self-efficacy, job satisfaction and teacher well-being in the K-12 educational system. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, Article 12763. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312763>
- Orth, M., ve Volmer, J. (2017). Daily within-person effects of job autonomy and work engagement on innovative behaviour: The cross-level moderating role of creative self-efficacy. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(4), 601-612. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43449-6_15
- Osman, A. A. (2012). School climate - The key to excellence. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3, 950-954. <https://hdl.handle.net/10520/EJC132368>
- Otrębski, W. (2022). The correlation between organizational (school) climate and teacher job satisfaction—The type of educational institution moderating role. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), Article 6520. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116520>
- Ozen, H. (2018). A qualitative study of school climate according to teachers' perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(74), 81-98.
- Ozturk, A., Karatepe, O. M., ve Okumus, F. (2021). The effect of servant leadership on hotel employees' behavioral consequences: Work engagement versus job satisfaction. *International Journal of Hospitality Management*, 97, Article 102994. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2021.102994>
- O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., ve Furlong, M. J. (2014). Influence of classroom and school climate on teacher perceptions of student problem behavior. *School Mental Health*, 6, 125-136. <https://doi.org/10.1007/s12310-014-9118-8>
- Öcal, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin demografik özelliklere göre incelenmesi: İstanbul ili Maltepe ilçesi örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Öner, Z. H. (2008). *The mediating effect of organizational justice: Moderating roles of sense of coherence and job complexity on the relationship between servant leadership and work engagement* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Öngöre, Ö. (2013). İşle bütünleşme ölçeği Türkçe formunun güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 50-60.
- Örs, H., ve İlgar, M. Z. (2019). Okul yöneticilerinin otantik liderlik ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 7(2), 1-18. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/910730>

- Örücü, E., Yumuşak, S., ve Bozkır, Y. (2006). Kalite yönetimi çerçevesinde bankalarda çalışan personelin iş tatmini ve iş tatminini etkileyen faktörlerin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 13(1), 39-51.
- Öz, A. (2024). Okul iklimine yönelik yapılan çalışmaların özel eğitim bakış açısı ile incelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 16(1), 1-52. <https://doi.org/10.55978/sobiadsbd.1356641>
- Özdemir, D. D. S. (1996). Okula dayalı yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(7), 421-425. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10388/127097>
- Özdemir, M. (2020). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Özdoğan, M. (2021). Öğretmenler arasındaki iş birliği: Mevcut durum, engeller ve çözüm önerileri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 125-147.
- Özen, A., Sümer, N., ve Demir, M. (2011). Predicting friendship quality with rejection sensitivity and attachment security. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(2), 163-181. <https://doi.org/10.1177/0265407510380607>
- Özer, G., Müceldili, B., ve Erdil, O. (2021). İşletmelerde çalışanların psikolojik güvenliği ve psikolojik güvenliğin örgütsel çıktı olan işe angaje olmaya etkisi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 26-40.
- Özer, Ö., Saygılı, M., ve Uğurluoğlu, Ö. (2015). Sağlık çalışanlarının işe cezbolma düzeylerinin belirlenmesine ilişkin bir araştırma. *Business ve Management Studies: An International Journal*, 3(3), 261-272. <https://doi.org/10.15295/bmij.v3i3.115>
- Özgüven, İ. E. (2003). *Endüstri psikolojisi* (1. baskı). Ankara: Sistem Ofset.
- Özkalp, E., ve Meydan, B. (2015). Schaufeli ve Bakker tarafından geliştirilmiş olan işe angaje olma ölçeğinin Türkçe’de güvenilirlik ve geçerliliğinin analizi. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 17(3), 1-19.
- Öztürk, M., ve Zembat, R. (2015). Okul öncesi yöneticilerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 31, 455-467. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2653>
- Öztürk, N. (1995). *İlkokul öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları ile gerilim (stres) düzeyleri arasındaki ilişkiler (İzmir örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Öztürk, V., Çil Koçyiğit, S., ve Bal Çına, E. (2011). Muhasebe meslek mensuplarının mesleki tükenmişlik düzeyleri ile işe bağlılık arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma: Ankara ili örneği. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12(1), 84-98.
- Özuğurlu, H. Y. (2017). Toplumsal cinsiyet eşitliği temelinde cinsiyete duyarlı bütçeleme. *Journal of Awareness (JOA)*, 2(1), 19-26. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=567085>
- Özyılmaz, A., ve Süner, Z. (2015). İşe adanmışlığın işyeri tutumlarına etkisi: Hatay'daki 9 işletmede yapılan ampirik araştırmanın sonuçları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 10(3), 143-164.
- Pallas, A. M. (1988). School climate in American high schools. *Teachers College Record*, 89(4), 541-554. <https://doi.org/10.1177/016146818808900405>
- Park, J. (2012). The effects of principal’s leadership style on support for innovation: Evidence from Korean vocational high school change. *Asia Pacific Education Review*, 13, 89-102. <https://doi.org/10.1007/s12564-011-9182-9>
- Park, K. A., ve Johnson, K. R. (2019). Job satisfaction, work engagement, and turnover intention of CTE health science teachers. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6(3), 224-242. DOI: 10.13152/IJRVET.6.3.2

- Parke, M. (2018). Does it work for you? *London Business School Review*, 29(1), 14–17. <https://doi.org/10.1111/2057-1615.12207>
- Parsakia, K., Namjoo, K., Arjmand, M., Sabzvand, A., Rahyan, H., Fazli, A., & Jamshidi, M. (2022). The mediating role of work engagement in the relationship between psychological climate and productivity and job satisfaction in teachers. *International Journal of Innovation Management and Organizational Behavior (IJIMOB)*, 2(2), 8–23. <https://doi.org/10.61838/kman.ijimob.2.2.2>
- Pathardikar, A. D., Srivastava, A., Seth, P., & Sahu, S. (2023). Role-overload and self-esteem affecting work engagement among school teachers. *Management in Education*, 08920206231176047. <https://doi.org/10.1177/08920206231176047>
- Paulík, K. (2020). Some psychological factors related to work engagement in teachers. *The New Educational Review*, 59(1), 203–213. <https://doi.org/10.15804/tner.20.59.1.16>
- Peck, L., ve Joyce, B. (1972). Situational assessment of strength and sensitivity in teaching. *Journal of Teacher Education*, 23, 67–81. <https://doi.org/10.1177/002248717202300115>
- Pepe, A., Addimando, L., Dagdukee, J., ve Veronese, G. (2019). Psychological distress, job satisfaction, and work engagement among Palestinian teachers: A cross-sectional study. *The Lancet*, 393, S40. DOI: [10.1016/S0140-6736\(19\)30626-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)30626-9)
- Pepper, K., ve Thomas, L. (2002). Making a change: The effects of the leadership role on school climate. *Learning Environments Research*, 5, 155–166. <https://doi.org/10.1023/A:1020326829745>
- Peterson, C. H., Peterson, N. A., ve Powell, K. G. (2017). Cognitive interviewing for item development: Validity evidence based on content and response processes. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 50(4), 217–223. <https://doi.org/10.1080/07481756.2017.1339564>
- Pettitt, J., ve Ayers, D. (2002). Understanding conflict and climate in a community college. *Community College Journal of Research and Practice*, 26, 105–120. <https://doi.org/10.1080/106689202753385465>
- Pinkas, G. (2022). The Relationship between Perception of School Climate and Teacher Motivation. *DHS-Društvene i humanističke studije: časopis Filozofskog fakulteta u Tuzli*, 20(20), 209–228. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1073769>
- Polat, R. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde proje temelli öğretimin öğrencilerin çevresel duyarlılıklarına etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Pološki Vokić, N., ve Hernaus, T. (2015). The triad of job satisfaction, work engagement and employee loyalty – The interplay among the concepts. *EFZG Working Paper Series*, (07), 1–13. <https://hrcak.srce.hr/146725>
- Polukarov, Y., Zemlyanska, O., Prakhovnik, N., Kachynska, N., Kovtun, A., ve Kovtun, M. (2022). The teacher's pedagogical skill as the basis of achieving the standard of higher education. *Grail of Science*, (21), 183–187.
- Pommier, E. A. (2011). The Compassion Scale. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 72(4-A), 1174.
- Price, H. E. (2012). Principal–teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39–85. <https://doi.org/10.1177/0013161X11417126>
- Prieto, L. L., Soria, M. S., Martínez, I. M., ve Schaufeli, W. (2008). Extension of the Job Demands-Resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. *Psicothema*, 20(3), 354–360.

- Purnomo, J., Andri, G., Helmy, I., ve Cahyana, S. A. (2024). Transformational leadership, compensation, work environment, and employee performance: The mediating role of job satisfaction. *Journal of International Conference Proceedings*, 7(1), 14–26.
- Rahim, A., M. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International journal of conflict management*, 13(3), 206-235. <https://doi.org/10.1108/eb022874>
- Raman, A., Chang, C. L., ve Khalid, R. (2015). Relationship between school climate and teachers' commitment in an excellent school of Kubang Pasu District, Kedah, Malaysia. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(3 S1), 163-173. Doi:10.5901/mjss.2015.v6n3s1p163
- Raslan, I., ve Göçen, A. (2021). Öğretmenlerin iş tatmini ve yaşam doyumu algıları arasındaki ilişki. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(2), 45-66.
- Rathi, N., ve Rastogi, R. (2008). Job satisfaction and psychological well-being. *The Icfai University Journal of Organizational Behavior*, 7(4), 47-57.
- Ravi, C. S., ve Malligawad, S. (2023). Teachers' role in imparting quality communication skills in Karnataka state: An analysis. *International Journal for Multidisciplinary Research*. 5(4), <https://doi.org/gspcd3>
- Zia ur Rehman, D. M., Khan, M. R., ve Ali Lashari, J. (2010). Effect of job rewards on job satisfaction, moderating role of age differences: Empirical evidence from Pakistan. *African Journal of Business Management*, 4(6), 1131-1139. <http://www.academicjournals.org/AJBM>
- Reichert, F., Chen, J., ve Torney-Purta, J. (2018). Profiles of adolescents' perceptions of democratic classroom climate and students' influence: The effect of school and community contexts. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 1279-1298. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0831-8>
- Remsperger-Kehm, R. (2017). Sensitive responsiveness: An approach to the analysis and improvement of teacher-child interactions in early childhood settings. *Journal of Early Childhood Research*, 19(1), 19-36. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4879-1_3
- Rengi, Ö., ve Polat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Journal of World of Turks/Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 6(3).
- Rhodes, J., Camic, P., Milburn, M., ve Lowe, S. (2009). Improving middle school climate through teacher-centered change. *Journal of Community Psychology*, 37, 711-724. <https://doi.org/10.1002/jcop.20326>
- Rich, B. L., Lepine, J. A., ve Crawford, E. R. (2010). Job engagement: Antecedents and effects on job performance. *Academy of Management Journal*, 53(3), 617-635. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.51468988>
- Richardsen, A. M., Burke, R. J., ve Martinussen, M. (2006). Work and health outcomes among police officers: The mediating role of police cynicism and engagement. *International Journal of Stress Management*, 13(4), 555-574.
- Riekie, H., Aldridge, J., ve Afari, E. (2017). The role of the school climate in high school students' mental health and identity formation: A South Australian study. *British Educational Research Journal*, 43, 95-123. <https://doi.org/10.1002/berj.3254>
- Rimm-Kaufman, S., Voorhees, M., Snell, M., ve Paro, K. (2003). Improving the sensitivity and responsivity of preservice teachers toward young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 151-163. <https://doi.org/10.1177/02711214030230030501>

- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2019). Örgüt Kültürü,(Çeviri Editörü: İnci Erdem), Örgütsel Davranış içinde (Çeviren: Belgin Aydın) 14. *Basımdan Çeviri, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık*, 16, 519-550.
- Robinson, K., ve Lee, J. R. (2011). *Out of our minds*. Old Saybrook, US: Tantor Media, Incorporated. Online ISBN:9780857086549 |DOI:10.1002/9780857086549
- McAleer, S. R. S. (2001). What is educational climate?. *Medical teacher*, 23(4), 333-334. <https://doi.org/10.1080/01421590120063312>
- Ronkainen, R., Kuusisto, E., Eisenschmidt, E., ve Tirri, K. (2021). Ethical sensitivity of Finnish and Estonian teachers. *Journal of Moral Education*, 52, 172-188. <https://doi.org/10.1080/03057240.2021.1960491>
- Roozeboom, M. B., ve Schelvis, R. (2015). *Work engagement: Drivers and effects*. OSHwiki. http://oshwiki.eu/wiki/Work_engagement:_drivers_and_effects
- Rosenfeld, M., ve Rosenfeld, S. (2004). Developing teacher sensitivity to individual learning differences. *Educational Psychology*, 24(4), 465-486. <https://doi.org/10.1080/0144341042000228852>
- Rosenfeld, M., ve Rosenfeld, S. (2008). Developing effective teacher beliefs about learners: The role of sensitizing teachers to individual learning differences. *Educational Psychology*, 28, 245-272. <https://doi.org/10.1080/01443410701528436>
- Ross, D., ve Yeager, E. (1999). What does democracy mean to prospective elementary teachers? *Journal of Teacher Education*, 50, 255-266. <https://doi.org/10.1177/002248719905000403>
- Rosso, B. D., Dekas, K. H., ve Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior*, 30, 91-127. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2010.09.001>
- Rosyanti, D. M., Armanu, A., & Ratnawati, K. (2021). Teacher Work Engagement in Inclusive School. *Jurnal Aplikasi Manajemen*, 19(1), 92-98. <https://doi.org/10.21776/UB.JAM.2021.019.01.09>
- Rudasill, K. M., Snyder, K. E., Levinson, H., ve Adelson, J. L. (2018). Systems view of school climate: A theoretical framework for research. *Educational Psychology Review*, 30, 35-60. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9401-y>
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sarmiento, R., ve Costa, V. (2017). Factor Analysis. In *Comparative Approaches to Using R and Python for Statistical Data Analysis*; 148–178.
- Spence Laschinger, H. K., Wilk, P., Cho, J., ve Greco, P. (2009). Empowerment, engagement and perceived effectiveness in nursing work environments: Does experience matter? *Journal of Nursing Management*, 17(5), 636-646. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2008.00907.x>
- Sadeghi, K., Ghaderi, F., & Abdollahpour, Z. (2021). Self-reported teaching effectiveness and job satisfaction among teachers: the role of subject matter and other demographic variables. *Heliyon*, 7(6). e07193 <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07193>
- Safia, M., ve Ayık, A. (2022). Dönüşümcü liderlik ile okulların öğrenen örgüt olma ve öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Asya Studies*, 6(21), 67-84. <https://doi.org/10.31455/asya.1095772>
- Saks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 600-619. <https://doi.org/10.1108/02683940610690169>

- Saks, A. M., ve Gruman, J. A. (2014). What do we really know about employee engagement? *Human Resource Development Quarterly*, 25(2), 155-182. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21187>
- Salle, T., Meyers, J., Varjas, K., ve Roach, A. (2015). A cultural-ecological model of school climate. *International Journal of School ve Educational Psychology*, 3, 157-166. <https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1047550>
- Samancı, S. (2006). *Örgütsel iklim ve örgütsel vatandaşlık*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Sanchez, O. P. (2022). Influence of professional commitment and organizational climate on the work engagement of employees in the department of education. *International Journal of Scientific Research and Management*, 10(1), 2971-2998. <https://doi.org/10.18535/ijstrm/v10i1.em14>
- Sandven, J. (1979). Social sensitivity as a factor in the teaching process: A theoretical discussion and an experimental contribution. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 23, 131-150. <https://doi.org/10.1080/0031383790230304>
- Sarti, D. (2014). Job resources as antecedents of engagement at work: Evidence from a long-term care setting. *Human Resource Development Quarterly*, 25, 213-237. <https://doi.org/10.1002/HRDQ.21189>
- Sarıdaş, G., ve Nayır, F. (2024). Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü modeli önerisi. *Alanyazın*, 5(1), 105-114. <https://doi.org/10.59320/alanyazin.1442729>
- Sava, F. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: A path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, 18, 1007-1021. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00056-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00056-2)
- Sawang, S. (2012). Is there an inverted U-shaped relationship between job demands and work engagement: The moderating role of social support? *International Journal of Manpower*, 33(2), 178-186. <https://doi.org/10.1108/01437721211225426>
- Schaufeli, W. B. (2018). Work engagement in Europe: Relations with national economy, governance, and culture. *Organizational Dynamics*, 47(2), 99-106. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2018.01.003>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2003). Utrecht work engagement scale-9. *Educational and Psychological Measurement*. <https://doi.org/10.1037/t05561-000>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., ve Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. *Work engagement: A handbook of essential theory and research*, 12(2010), 10-24.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., ve Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schaufeli, W., ve Salanova, M. (2007). Work engagement. In D. L. Nelson ve C. L. Cooper (Eds.), *Positive organizational behavior: Managing social and ethical issues in organizations* (pp. 135-177). Sage Publications.
- Schaufeli, W., ve Salanova, M. (2011). Work engagement: On how to better catch a slippery concept. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 39-46. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2010.515981>

- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V., ve Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two-sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-79. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W. B., ve Salanova, M. (2006). Work engagement: An emerging psychological concept and its implications for organizations. In S. W. Gilliland, D. D. Steiner, ve D. P. Skarlicki (Eds.), *Research in social issues in management* (Vol. 5, pp. 135-177). Information Age Publishing.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., ve Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two-sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schroder, R. (2008). Job satisfaction of employees at a Christian university. *Journal of Research on Christian Education*, 17, 225-246. <https://doi.org/10.1080/10656210802433467>
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58(1), 40-45.
- Sevimli, Ö. F., ve İşcan, F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyumu. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 5(1), 55-64.
- Sezgin, F. (2005). Örgütsel vatandaşlık davranışları: Kavramsal bir çözümleme ve okul açısından bazı çıkarımlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 317-339.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.
- Shihadi, N. (2014). What is an optimal school climate? *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Ştiinţele Educaţiei)*, 79(9), 171-175.
- Shimazu, A., Schaufeli, W. B., Miyanaka, D., ve Iwata, N. (2010). Why Japanese workers show low work engagement: An item response theory analysis of the Utrecht Work Engagement Scale. *BioPsychoSocial Medicine*, 4, 1-6. <https://doi.org/10.1186/1751-0759-4-17>
- Shimazu, A., Schaufeli, W., Kubota, K., Watanabe, K., ve Kawakami, N. (2018). Is too much work engagement detrimental? Linear or curvilinear effects on mental health and job performance. *PLoS ONE*, 13(6), e0198684. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0208684>
- Shraga, O., ve Shirom, A. (2009). The construct validity of vigor and its antecedents: A qualitative study. *Human Relations*, 62(2), 271-291. <https://doi.org/10.1177/0018726708100360>
- Shu, K. (2022). Teachers' commitment and self-efficacy as predictors of work engagement and well-being. *Frontiers in Psychology*, 13, 850204. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.850204>
- Sirota, D., Mischkin, L., ve Meltzer, M. I. (2005). *The enthusiastic employee: How employees profit by giving employees what they want*. Philadelphia, PA: Wharton School Publishing.
- Skaalvik, E. M., ve Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Skaalvik, E. M., ve Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>

- Skarlicki, D. P., Gilliland, S. W., ve Steiner, D. D. (Eds.). (2006). *Research in social issues in management: Vol. 5. Managing social and ethical issues in organizations*. Greenwich, CT: Information Age Publishers.
- Slavec, A., ve Drnovšek, M. (2012). A perspective on scale development in entrepreneurship research. *Economic and Business Review*, 14(1), 3-24. <https://doi.org/10.15458/2335-4216.1203>
- Smith, K. H. (2020). Perceptions of school climate: Views of teachers, students, and parents. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 26, 5-20. <https://doi.org/10.26522/jitp.v26i.3460>
- Sökmen, Y., ve Kılıç, D. (2019). The relationship between primary school teachers' self-efficacy, autonomy, job satisfaction, teacher engagement and burnout: A model development study. *International Journal of Research in Education and Science*, 5(2), 709-721. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1223635>
- Soliman, A. A. (2020). Relationship of motivational factors and school culture to teacher engagement. *OER International Multidisciplinary Research Journal*, 2(3), 164-173. SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3717625>
- Sonnentag, S. (2003). Recovery, work engagement, and proactive behavior: A new look at the interface between nonwork and work. *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 518-528. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.3.518>
- Sun, B., Zhu, F., Lin, S., Sun, J., Wu, Y., ve Xiao, W. (2022). How is professional identity associated with teacher career satisfaction? A cross-sectional design to test the multiple mediating roles of psychological empowerment and work engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15), 9009. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159009>
- Suna, H. E., ve Özer, M. (2021). Türkiye’de sosyoekonomik düzey ve okullar arası başarı farklarının akademik başarı ile ilişkisi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 12(1), 54-70.
- Susulu, Ö. A., Demiroğlu, R., Akça, H., Aksoy, S., Canan, K., ve Tortop, T. (2023). Examining the effect of climate in educational institutions on teachers' job satisfaction: Eğitim kurumlarındaki iklimin öğretmenlerin iş doyumuna etkisinin incelenmesi. *Journal of Management and Educational Sciences*, 2(4), 526-534. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10686371>
- Sutherland, F. (1994). Teachers’ perceptions of school climate (ERIC Document Reproduction Service No. ED379214). Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED379214.pdf>
- Sönmez, H. (2018). *Okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımı ile öğretmenlerin okul iklimi algısı arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Sönmezer, M. G. (2007). *Millî Eğitim Bakanlığı’nda çalışan öğretmenler ile Millî Eğitim Bakanlığı’ndan emeklilik veya istifa nedeniyle özel eğitim kurumlarında çalışanların iş tatmin düzeylerinin karşılaştırmalı analizi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Süslü, A. (2020). Performans değerlendirmesi iş doyumunu etkileşimi: Bir alanyazın derlemesi. *The Journal of Social Science*, 4(8), 593-604. <https://doi.org/10.30520/tjsosci.780421>
- Şahin, A. (2003). Yöneticilerin iş tatmini ve memnuniyeti. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 3(5), 137-157.
- Şahin, A., ve Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.742972>

- Şahin, D. D. İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 142-167.
- Şahin, H. (2019). *Çalışmaya tutkunluk ve iş yükünün işte yaşam kalitesi üzerine etkisi: 112 acil sağlık hizmetleri çalışanları örneği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Şahin, M. (2013). Okul kültürünün bir ögesi olarak okul törenleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(199), 169-185.
- Şen, H. T., Alan, H., Demirkaya, F., ve Kasap, E. U. (2021). Hekim ve hemşirelerde işe angaje olma ve iş tatmini ilişkisi: Bir kamu hastanesi örneği. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 9(1), 78-88. <https://doi.org/10.33715/inonusaglik.731259>
- Şenel, T., ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şentürk, C., ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-43.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., ve Akgemci, T. (2014). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış* (7. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik anlayışı: Etkili okullar*. Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M., ve Turan, S. (2005). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (s. 27-43). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şleahitiçi, M. (2021). Germeii stimulative ai didactogeniei. Caracterul inadecvat al profesorului. *Psihologia. Pedagogia specială. Asistența socială = Psychology, Special Pedagogy and Social Work*, 62(1), 128-137. DOI 10.46728(<http://psihologie.upsc.md>)
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., ve Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed., pp. 497-516). Boston, MA: Pearson.
- Taber, K.S. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Res Sci Educ* 48, 1273–1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Tajasom, A., ve Ahmad, Z. (2011). Principals' leadership style and school climate: Teachers' perspectives from Malaysia. *The International Journal of Leadership in Public Services*, 7(4), 314-333. <https://doi.org/10.1108/17479881111194198>
- Tan, H. (2022). Influencing factors and intervention strategies of teachers' work engagement in primary and secondary schools. *Frontiers in Business, Economics and Management*, 3(3), 14-17. <https://doi.org/10.54097/fbem.v3i3.298>
- Tan, N. (2003). *Anadolu Lisesi öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen etmenler*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tanrıkulu, T., Kınay, H., ve Arıcak, O. T. (2013). Siber zorbalığa ilişkin duyarlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Tanrıverdi, H., ve Paşaglu, S. (2014). Dönüştürücü liderlik, örgütsel adalet ve iş tatmini arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 274-293. <https://doi.org/10.17755/esosder.71721>
- Tanrıverdi, M. (2008). *Ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çatışma yönetimi stilleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları arasındaki ilişki (Bursa ili örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Tao, W. (2022). Understanding the relationships between teacher mindfulness, work engagement, and classroom emotions. *Frontiers in Psychology*, 13, 993857. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.993857>
- Taormina, R., ve Gao, J. (2013). Maslow and the motivation hierarchy: Measuring satisfaction of the needs. *The American Journal of Psychology*, 126(2), 155-177. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.126.2.0155>
- Tari, D. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öz duyarlık ve çokkültürlülüğe yeterliklerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Taylor, D. L., ve Tashakkori, A. (1994). Predicting teachers' sense of efficacy and job satisfaction using school climate and participatory decision-making. *National Education Longitudinal Study*. ED368702 (28) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED368702.pdf>
- Tayşi, E. K. (2019). Sevim Ak'ın öykülerinin duyarlık eğitimi açısından incelenmesi. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 19(19), 303-324. <https://doi.org/10.30767/diledeara.542628>
- Taş, M. A., ve Alp, S. (2023). Örgütsel toksisitenin işe angaje olmayla ilişkisinde psikolojik dayanıklılığın aracı rolü. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 695-717. <https://doi.org/10.18074/ckuiibfd.1208482>
- Teker, N., Çelikten, M., ve Halavuk, F. (2018). Eğitim yönetiminde mizah tarzı ve iş doyumu ilişkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(1), 521-546. <https://doi.org/10.26466/opus.392902>
- Tepe, N., ve Yılmaz, G. (2020). Öğretmenlerin okul iklimi algılarının yordayıcısı olarak okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(25), 3360-3381. <https://doi.org/10.26466/opus.667320>
- Terry, H., Umbase, R. S., Pelealu, A. E., Burdam, Y., ve Dasfordate, A. (2018, October). Teacher creativity and school climate. *1st International Conference on Social Sciences (ICSS 2018)* (pp. 708-710). Atlantis Press. DOI: [10.2991/icss-18.2018.143](https://doi.org/10.2991/icss-18.2018.143)
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., ve Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Thomas, C. H. (2007). A new measurement scale for employee engagement: Scale development, pilot test, and replication. *Academy of Management Proceedings*, 2007(1), 1-6. <https://doi.org/10.5465/ambpp.2007.26501848>
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington: American Psychological Association.
- Timms, C., ve Brough, P. (2013). "I like being a teacher": Career satisfaction, the work environment and work engagement. *Journal of Educational Administration*, 51(6), 768-789. <https://doi.org/10.1108/JEA-06-2012-0072>
- Tofur, S., ve Balıkcı, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre okul iklimini etkileyen faktörlerin incelenmesi: Ortaokul örneği. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 1279-1295. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13156>
- Topchyan, R., ve Woehler, C. (2020). Do teacher status, gender, and years of teaching experience impact job satisfaction and work engagement? *Education and Urban Society*, 53, 119-145. <https://doi.org/10.1177/0013124520926161>
- Toplu, S., ve Toplu, O. (2023). Eğitim kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılık düzeylerini etkileyen faktörler. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(109), 6167-6186. DOI : [10.29228/sssj.68692](https://doi.org/10.29228/sssj.68692)

- Tran, V. D. (2023). Impact of teachers' self-efficacy on their work engagement: A case of Vietnam. *Journal of Education and e-Learning Research*, 10(4), 768-777. DOI: 10.20448/jeelr.v10i4.5202
- Treputtharat, S., ve Tayiam, S. (2014). School climate affecting job satisfaction of teachers in primary education, Khon Kaen, Thailand. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 996-1000. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.334>
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for successful schools*. John Wiley ve Sons.
- Tschannen-Moran, M., ve Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tuana, N. (2007). Conceptualizing moral literacy. *Journal of Educational Administration*, 45(4), 364-378. <https://doi.org/10.1108/09578230710762409>
- Turan, M., ve Parsak, G. (2011). Yabancılaşma ve iş tatmini ilişkisi: Bir devlet üniversitesi idari personeli üzerinde araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 1-20.
- Tymon Jr, W. G., Stumpf, S. A., ve Doh, J. P. (2010). Exploring talent management in India: The neglected role of intrinsic rewards. *Journal of World Business*, 45(2), 109-121. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2009.09.016>
- Türkdoğan, M., ve Özgenel, M. (2021). Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişki. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 190-213. DOI: 10.19160/ijer.815200
- Türker, Y., ve Kahraman, Ü. (2021). School climate and self-efficacy as predictor of job satisfaction. *Journal of Theoretical Educational Science*, 14(4), 548-569. <https://doi.org/10.30831/akukeg.901457>
- Ugwu, F., ve Onyishi, I. (2018). Linking perceived organizational frustration to work engagement. *Journal of Career Assessment*, 26, 220-239. <https://doi.org/10.1177/1069072717692735>
- Ulusal Okul İklimi Merkezi [National School Climate Center (NSCC)]. <https://schoolclimate.org>
- Uslu Divanoğlu, S., ve Usta, Ş. (2017). İş tatmini ve demografik özellikler arasındaki ilişki: Bir alan araştırması. *İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 108-129.
- Uyar, S., ve Güzel, Ş. (2019). İşe angaje olmak kavramı, tükenmişlik ile ilişkisi ve sonuçları. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*, 1, 44-52. <https://doi.org/10.35375/sayod.535183>
- Uygun, S. (2016). Pedagojik formasyon ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyarlıklarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 313-330.
- Uygun, S., Şahin, Ç., & Okur, E. (2010). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Duyarlılık Ölçeği Geliştirme Çalışmaları. In *International Symposium On Sustainable Development* (pp. 8-9).
- Uysal, A. G. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonellik düzeylerine yönelik algıları*. [Yayımlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Uysal, İ., Duman, G., Yazıcı, E., ve Şahin, M. (2014). Öğretmen adaylarının siber zorbalık duyarlılıkları ve siber zorbalık duyarlılık ölçeğinin bazı psikometrik özellikleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 191-210. <https://doi.org/10.12984/eed.54545>
- Uzunsakal, E., ve Yıldız, D. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14-28.

- Ülker, E., ve Gülbahar, B. (2023). Türkçe öğretmenlerinin örgütsel kimlik ve okul iklimi algıları ile takım çalışması tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *SSD Journal*, 8(36), 110-136. : <http://dx.doi.org/10.31567/ssd.871>
- Ünver, G. (2003). Öğretmenlik uygulamasında işbirliği: Bir durum çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1).
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71-89. <https://doi.org/10.1080/09243450500113977>
- Van Mierlo, H., ve Bakker, A. B. (2018). Crossover of engagement in groups. *Career Development International*, 23(1), 106-118. <https://doi.org/10.1108/CDI-03-2017-0060>
- Van Wingerden, J., ve Poell, R. (2019). Meaningful work and resilience among teachers: The mediating role of work engagement and job crafting. *PLoS ONE*, 17(5): e0269347. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0269347>
- Van der Colff, J. J., ve Rothmann, S. (2009). Occupational stress, sense of coherence, coping, burnout and work engagement of registered nurses in South Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 35(1), 1-10. https://www.scielo.org.za/scielo.php?pid=S2071-07632009000100001&script=sci_arttext
- Varlı, S. (2015). İlkokul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi ilişkisi (Sakarya ili örneği). *[Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]*. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Vashdi, D., Vigoda-Gadot, E., ve Shlomi, D. (2013). Assessing performance: The impact of organizational climates and politics on public schools' performance. *Public Administration*, 91, 135-158. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2011.01968.x>
- Veldman, I., Tartwijk, J., Brekelmans, M., ve Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher–student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55-65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.005>
- Verlie, B., ve Blom, S. (2021). Education in a changing climate: Reconceptualising school and classroom climate through the fiery atmos-fears of Australia's Black summer. *Children's Geographies*, 20, 618-632. <https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1948504>
- Victor, J., ve Otis, J. (1980). Teacher strength and sensitivity behavior: Attitude personality correlates. *Journal of Experimental Education*, 49, 9-15. <https://doi.org/10.1080/00220973.1980.11011754>
- Villani, C. J. (1999). Community culture and school climate. *School Community Journal*, 9(1), 103-105. <https://www.adi.org/journal/ss99/VillaniSpring1999.pdf>
- Wang, C., Boyanton, D., Ross, A., Liu, J., Sullivan, K., ve Do, K. (2018). School climate, victimization, and mental health outcomes among elementary school students in China. *School Psychology International*, 39, 587-605. <https://doi.org/10.1177/0143034318805517>
- Wang, F., ve Dapat, R. (2023). Teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction toward teacher development program. *International Journal of Education and Humanities*, 7(2), 134-138. <https://doi.org/10.54097/ijeh.v7i2.5520>
- Wang, J., Zhang, X., ve Zhang, L. (2022). Effects of teacher engagement on students' achievement in an online English as a foreign language classroom: The mediating role of autonomous motivation and positive emotions. *Frontiers in Psychology*, 13, 950652. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.950652>
- Wang, L., Law, K., Zhang, M., Li, Y., ve Liang, Y. (2019). It's mine! Psychological ownership of one's job explains positive and negative workplace outcomes of job engagement. *Journal of Applied Psychology*, 104, 229–246. <https://doi.org/10.1037/apl0000337>

- Wang, M., ve Degol, J. (2015). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wang, Y., ve Dapat, R. O. (2023). School Principals' Leadership Styles and Organizational Climate Toward Innovative Leadership Program. *Journal of Education and Educational Research*, 2(1), 39-41. <https://doi.org/10.54097/jeer.v2i1.5178>
- Wang, Z., Jiang, H., Jin, W., Jiang, J., Liu, J., Guan, J., ... ve Bin, E. (2024). Examining the antecedents of novice STEM teachers' job satisfaction: The roles of personality traits, perceived social support, and work engagement. *Behavioral Sciences*, 14(3), 214. Doi: [10.3390/bs14030214](https://doi.org/10.3390/bs14030214)
- Warren, C. (2018). Empathy, teacher dispositions, and preparation for culturally responsive pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 69, 169-183. <https://doi.org/10.1177/0022487117712487>
- Weiqi, C. (2007). The structure of secondary school teacher job satisfaction and its relationship with attrition and work enthusiasm. *Chinese Education ve Society*, 40(5), 17-31. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932400503>
- Wertheimer, P. A. (1971). School climate and student learning. *The Phi Delta Kappan*, 52(9), 527-530. <https://www.jstor.org/stable/20372998>
- Westover, J., ve Taylor, J. (2010). International differences in job satisfaction: The effects of public service motivation, rewards and work relations. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 59, 811-828. <https://doi.org/10.1108/17410401011089481>
- Wildermuth, M. (2008). 10 Ms of employee engagement. *Training and Development*, 62(1), 50-53.
- Willis, G. B. (2014). *Analysis of the cognitive interview in questionnaire design*. Oxford University Press.
- Wolcott, M. D., ve Lobczowski, N. G. (2021). Using cognitive interviews and think-aloud protocols to understand thought processes. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 13(2), 181-188. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2020.09.005>
- Woo, S. (2023). A structural analysis on infant teachers' self-resilience, emotional intelligence, social support, and sensitivity. *Korean Association for Learner-Centered Curriculum and Instruction*. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2023.23.4.733>
- Xiaofu, P., ve Qiwen, Q. (2007). An analysis of the relation between secondary school organizational climate and teacher job satisfaction. *Chinese Education ve Society*, 40(5), 65-77. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932400507>
- Xing, H. (2021). Ontology analysis of teachers' teaching sensitivity. *Learning ve Education*, 9(4). Doi: <https://doi.org/10.18282/l-e.v9i4.1732>
- Xing, Z. (2022). English as a foreign language teachers' work engagement, burnout, and their professional identity. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.916079>
- Yalçın, A., ve Hırlak, B. (2022). Öz yeterlik algısının çalışan performansı üzerine etkisinde iş tatmininin aracılık rolü. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 21(4), 2276-2292. <https://doi.org/10.21547/jss.1164502>
- Yalçınkaya, M. (2002). Açık sistem teorisi ve okula uygulanması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6765/91019>

- Yangınlar, G., ve Kabul, N. U. (2020). Sivil havacılık işletmesinde toplam kalite yönetiminin ve örgüt ikliminin iş tatmini üzerindeki etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 15(3), p2073. Doi: 10.29228/TurkishStudies.42946
- Yay, M., Afacan, M., ve Köse, A. M. (2020). İş değerleri ve iş tatmini ilişkisinde lider üye etkileşiminin ardışık aracılık modeli. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 1-26.
- Yazıcı, A. Ş. (2021). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile mesleki profesyonelliği arasındaki ilişki. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(4), 2107-2122. <https://doi.org/10.33206/mjss.908249>
- Yazıcıoğlu, İ. (2010). Örgütlerde iş tatmini ve işgören performansı ilişkisi: Türkiye ve Kazakistan karşılaştırması. *Bilgi*, 55(1), 243-264.
- Yelboğa, A. (2007). Bireysel demografik değişkenlerin iş doyumu ile ilişkisinin finans sektöründe incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-18.
- Yeon, H., ve Park, S. (2023). The effects of early childhood teacher's job satisfaction and work environment on sensitivity. *Taegu Science University Defense Security Institute*. <https://doi.org/10.37181/JSCS.2023.7.5.069>
- Yeşiltaş, M. D., ve İmadoğlu, T. (2020). Kamu sektöründeki çalışanların etik konum algılarının makyavelizm eğilimlerinin ve işe angaje olma davranışlarının incelenmesi. *Business ve Management Studies: An International Journal*, 8(4), 204-239. <https://doi.org/10.15295/bmij.v8i4.1714>
- Yıldız, B., ve Yıldız, T. (2022). A systematic review and meta-analytical synthesis of the relationship between work engagement and job satisfaction in nurses. *Perspectives in Psychiatric Care*, 58(4). Doi: [10.1111/ppc.13068](https://doi.org/10.1111/ppc.13068)
- Yılar, M. B., Karadağ, Y., Ünal, O., ve Örtten, H. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının duyarlılık değerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2022(19), 433-453. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1167054>
- Yıldırım, F. (2007). İş doyumu ile örgütsel adalet ilişkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 62(1), 253-278. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/36063>
- Yıldırım, M. (2020). İşle bütünleşmeyi etkileyen faktörler ve işle bütünleşmenin bireysel ve örgütsel çıktıları. *Business Economics and Management Research Journal*, 3(2), 91-100.
- Yıldırım, İ., Akan, D., ve Yalçın, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumu ve okul etkililiği algıları arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 69-81. <https://doi.org/10.17556/erziefd.308643>
- Yılmaz, C., Taşkiran, Ö., ve Akay, E. (2023). Örgüt ikliminin iş tatmini üzerine etkisi: Zincir restoran işletmeleri üzerine bir uygulama. *SBEDergi*, 7(12), 42-72. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8113190>
- Yılmaz, H., Çopur, İ. T., Uzun, E., ve Koç, D. (2023). Investigation of the relationship between school climate and job satisfaction of teachers: Öğretmenlerin okul iklimi ile iş tatmini arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Journal of Management and Educational Sciences*, 2(3), 269-277. <https://jmedusci.com/index.php/pub/article/view/34>
- Yılmaz, K., ve Altınkurt, Y. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişki. *Journal of Educational Sciences ve Practices*, 14(28).
- Yin, N. (2018). The influencing outcomes of job engagement: An interpretation from the social exchange theory. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 67(5), 873-889. <https://doi.org/10.1108/IJPPM-03-2017-0054>

- Yiğit, M., ve Ağalday, B. (2022). Unutulmuş bir okul yöneticisi: Okul müdür yardımcılarının yönetim tarzları okul iklimini nasıl etkiler? *Yaşadıkça Eğitim*, 36(3), 732-750. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022363447>
- Yolak, R., Şekerler, S., Kızıltepe, Z., ve Seggie, F. (2020). Teacher attitudes and influence on student academic lives: Perceptions of high school students. *Learning and Teaching*, 9, 25-44. <https://doi.org/10.7459/lt/9.1.03>
- Yotyodying, S., Dettmers, S., ve Jonkmann, K. (2023). Teachers' prosociality and well-being at work: The mediating role of teacher engagement in family-school partnerships. *Social Psychology of Education*, 27, 1413-1430 <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09873-0>
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.
- Yusoff, M., ve Ismail, S. (2021). Instructional leadership of school leaders and its relationship to the school climate. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*. <https://doi.org/10.35631/IJEPC.640021>
- Yüksel, İ. (2003). İş stresi, işe bağlılık ve iş doyumunu arasındaki ilişkinin analizi (Tenisyonlulara yönelik bir uygulama). *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1-2), 132-224.
- Yüner, B. (2018). *Okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yüner, B., ve Burgaz, B. (2019). Okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 373-390. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7961>
- Zahed-Babelan, A., Koulaei, G., Moeinikia, M., ve Sharif, A. R. (2019). Instructional leadership effects on teachers' work engagement: Roles of school culture, empowerment, and job characteristics. *CEPS Journal*, 9(3), 137-156.. <https://doi.org/10.26529/CEPSJ.181>
- Zakariya, Y. F. (2020). Effects of school climate and teacher self-efficacy on job satisfaction of mostly STEM teachers: A structural multigroup invariance approach. *International Journal of STEM Education*, 7, 1-12. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00209-4>
- Zang, L., ve Feng, Y. (2023). Relationship between job satisfaction and work engagement in Chinese kindergarten teachers: Vocational delay of gratification as a mediator. *Frontiers in Psychology*, 14, 1114519. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1114519>
- Zembat, R., ve Küsmüş, G. İ. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(4), 1725-1739. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3621>
- Zhai, Y., Xiao, W., Sun, C., Sun, B., ve Yue, G. (2023). Professional identity makes more work well-being among in-service teachers: Mediating roles of job crafting and work engagement. *Psychological Reports*, 33(2941231189217). <https://doi.org/10.1177/00332941231189217>
- Zhang, D., He, J., ve Fu, D. (2021). How can we improve teachers' work engagement? Based on Chinese experiences. *Frontiers in Psychology*, 12, 721450. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.721450>
- Zhang, F. (2022). Toward the impact of job satisfaction and collective efficacy on EFL teachers' professional commitment. *Frontiers in Psychology*, 13, 938125. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.938125>
- Zhen, X., ve Liu, Q. (2023). The impact of a teacher's professional identity on his/her occupational happiness: The mediating role of psychological capital. *Nurture*, 17(3), 394-406. <https://doi.org/10.55951/nurture.v17i3.359>

- Zullig, K., Ward, R., Huebner, E., ve Daily, S. (2018). Association between adolescent school climate and perceived quality of life. *Child Indicators Research*, 11, 1737-1753. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9521-4>
- Čamber Tambolaš, A., Vujičić, L., ve Jančec, L. (2023). Relationship between structural and social dimensions of school culture. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 1057706). Frontiers. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1057706>
- Đurišić, M., Bunijevac, M., ve Duhanaj, N. (2023). The relationship of school climate and parental involvement in children's education: A research review. *Društvene i humanističke studije (Online)*. 8(1), 22 <https://doi.org/10.51558/2490-3647.2023.8.1.269>



EKLER

EK 1 Ölçek Geliştiricilerden Alınan Ölçek Kullanım İzinleri

Ölçek Kullanım İzni ➤ Gelen Kutusu x		✕ 🖨️ ↗
F Fatih Mehmet Gülmez 	Alıcı: canlisuzan ▼	12 Mayıs Cum 00:20 (3 gün önce) ☆ ↶ ⋮
Merhaba hocam.		
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında doktora öğrencisiyim. Geliştirmiş olduğunuz "Okul İklim" ölçeğini izniniz dahilinde doktora tezimde kullanmak istiyorum. İginiz için teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.		
Fatih Mehmet GÜLMEZ		
C Suzan CANLI		📧 14 Mayıs Paz 04:12 (1 gün önce) ☆ ↶ ⋮
Alıcı: ben ▼		
Merhaba, ölçeği tez çalışmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar.		
Ölçek Kullanım İzni ➤ Gelen Kutusu x		✕ 🖨️ ↗
F Fatih Mehmet Gülmez 	Alıcı: moomlekci, oguzbasol ▼	11 May 2023 23:27 (52 dakika önce) ☆ ↶ ⋮
Merhaba hocam.		
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında doktora öğrencisiyim. Türkçe uyarlamasını yapmış olduğunuz "İş Tatmini" ölçeğini izniniz dahilinde doktora tezimde kullanmak istiyorum. İginiz için teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.		
Fatih Mehmet GÜLMEZ		
O Oğuz BAŞOL		11 May 2023 23:31 (48 dakika önce) ☆ ↶ ⋮
Alıcı: ben, Fatih ▼		
Merhaba,		
Ölçeği kullanabilirsiniz.		
Başarılar dilerim		
ÖLÇEK KULLANIM İZİN TALEBİ ➤ Gelen Kutusu x		✕ 🖨️ ↗
F Fatih Mehmet Gülmez 	Alıcı: ulku,celik ▼	11:37 (4 saat önce) ☆ 😊 ↶ ⋮
Merhaba hocam.		
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında doktora öğrencisiyim. Sizde doktora tezinizde Türkçe uyarlamasını yapmış olduğunuz "İşe Anjahe Olma" ölçeğini izniniz dahilinde doktora tezimde kullanmak istiyorum. İginiz için teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.		
Ü Ülke Hilal Çelik		12:43 (3 saat önce) ☆ 😊 ↶ ⋮
Alıcı: ben ▼		
Sayın Gülmez,		
Elbette kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim.		

EK 2 Bolu Valiliği Araştırma Uygulama İzni



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-39307281-605.01-103357794
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Fatih Mehmet GÜLMEZ)

29/05/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) Sayılı Genelgesi
b) Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Rektörlüğünün 06.05.2024 tarih ve 2400063964 sayılı yazısı.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi "**Okul iklimi, öğretmen duyarlılığı, işe angaje olma ve iş tatminine yönelik öğretmen algıları**" konulu tez çalışmasını, aşağıda bilgileri bulunan okullarda öğrenim gören öğrenciler ile uygulama yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Cemil SARICI
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Fatih DAMATLAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 3 Uygulama Ölçeği

Değerli meslektaşım,

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı öğrencisiyim. Prof. Dr. Türkan ARGON danışmanlığında yürüttüğüm doktora tez çalışmam kapsamında gerçekleştireceğim çalışmaya değerli vaktinizi ayırarak sunacağınız katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Fatih Mehmet GÜLMEZ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı Öğrencisi

Cinsiyetiniz ...Erkek ☐Kadın ☐

Doğduğunuz yıl aralığı.... 1946-1964 ☐1965-1979 ☐1980-1995 ☐1996-2010 ☐

Göreviniz... Öğretmen ☐ Müdür Yardımcısı ☐ Müdür ☐

Görev yaptığınız okul kademesi... Okul Öncesi ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐Lise ☐

Mesleki Kıdeminiz... 0-5 yıl ☐5-10 yıl ☐ 10-20 yıl ☐20 yıl ve üzeri ☐

Son mezun olduğunuz eğitim kademesi...Lisans ☐Lisansüstü ☐

Medeni haliniz... Bekar ☐Evli ☐

Ebeveynlik durumunuz...Çocuğum var ☐Çocuğum yok ☐

Kardeş sayınız... Tek çocuğum ☐ 2 kardeşiz ☐3 kardeşiz ☐4 ve üstü kardeşiz ☐

Ailenizin kaçınıcı çocuğusunuz ? En büyük çocuk ☐ En küçük çocuk ☐ Diğer çocuk ☐

Çocukluğunuzun geçtiği yerleşim birimi... Köy ☐Kasaba/ İlçe ☐ İl ☐Büyükşehir ☐

Çalıştığınız okuldaki öğrenci sayısı... 0- 99 ☐100-249 ☐ 250- 499 ☐

500- 999 ☐ 1000 ve üstü ☐

Görev yaptığınız yer kendi memleketiniz mi ? Kendi memleketim ☐ Eşimin memleketi ☐Diğer ☐

İkamet yeriniz... Okulun bulunduğu yerleşim yeri ☐Diğer yerleşim yeri ☐

Öğretmen olmayı seçme nedeniniz... İsteyerek ve öncelikli olarak öğretmenliği seçtim.

☐ Sınav puanım nedeniyle öğretmenliği seçtim. ☐ Ailemin, _____ yakınlarımlarımın zorlamasıyla öğretmenliği seçtim. ☐

Sendika- STK üyelik durumunuz Sendika veya STK üyesi değilim. ☐ Sadece sendika

üyeyim. ☐ Sadece STK üyesiyim. ☐ Hem sendika hem de STK üyesiyim ☐

OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ

S.No	Ölçek Maddeleri	Hiçbir zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Çoğunlukla (4)	Her zaman (5)
1	Okulumuzda öğretmen-öğrenci ilişkileri demokratiktir.					
2	Okulumuzda öğretmenlerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.					
3	Okulumuzdaki çalışanlar birbirlerine anlayışlı davranırlar.					
4	Okulumuzda öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.					
5	Okulumuzdaki öğretmenler okulu sahiplenirler.					
6	Okulumuzdaki öğretmenler okula ilişkin konularda sorumluluk üstlenmeyi isterler.					
7	Okulumuzdaki öğretmenler isteklerini okul müdürüne rahatlıkla iletir.					
8	Okul müdürümüz okulla ilgili kararları almadan önce öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.					
9	Okul müdürümüz öğretmenlere yönetsel uygulamalar (disiplin uygulamaları, ders dağıtımı, görev dağıtımı vb.) açısından adil davranır.					
10	Okulumuzdaki sorunlar açık bir şekilde tartışılır.					
11	Okul müdürümüz öğretmenlerden neler beklediğini açıkça ifade eder.					
12	Okul müdürümüz öğretmenlere gerekli kaynakları sağlar.					
13	Okulumuzdaki öğrenciler başarılarını arttırmak için çabalarlar.					
14	Okulumuzdaki öğretmenlerin performansı yüksektir.					
15	Okulumuzdaki çalışanlar sorumluluklarını yerine getirirler.					

16	Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilerini desteklerler.					
17	Okulumuzdaki çalışanlar okul dışında da görüşmeye devam ederler.					
18	Okulumuzdaki çalışanlar birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar.					
19	Okulumuzdaki çalışanlar birbirleriyle uyumludur.					
20	Okulumuzda gergin bir atmosfer bulunmaktadır.					
21	Okulumuzda disiplin sorunları yaygın olarak görülür.					
22	Okulumuzdaki çalışanlar arasında sosyal gruplaşmalar bulunur.					
23	Okulumuzdaki çalışanlar arasında iletişim sorunları yaşanır.					

ÖĞRETMEN DUYARLILIĞI

S.No	Ölçek Maddeleri	Asla (1)	Nadiren (2)	Ara sıra (3)	Sıklıkla (4)	Her zaman
1	Derslerimde, öğrencilerin üzüntü ya da mutluluk gibi duygu durumlarını göz önünde bulundururum.					
2	Öğrencilerimin ihtiyaçlarını anlamak için girişimlerde bulunurum.					
3	Eğitim öğretim süreçlerinde öğrencilerimin gelişim düzeylerini dikkate alırım.					
4	Öğrencilerimin öğrenmelerine ilişkin dönütleri göz önünde bulundururum.					
5	Öğrencilerimin öğrenme süreçlerine katılmalarına özen gösteririm.					
6	Öğrencilerimin görüş ve önerilerini dikkate alırım.					
7	Öğrencilerime karşı sabırlı ve hoşgörülü davranırım.					
8	Sınıf içi etkinliklerde öğrencilerimin kültürel farklılıklarını dikkate alırım.					
9	Okuldaki ilişkilerimde etik kurallara uygun davranırım.					
10	Okul kaynaklarını kullanırken hassasiyet gösteririm.					
11	Öğretmenlik kimliğimin, davranışlarımı belirleyici bir sorumluluk getirdiğine inanırım.					

12	Okulda gerçekleştireceğim iş ve işlemlerde yasa ve yönetmelikleri dikkate alırım.					
13	Derslerimi planlarken Türk eğitim sisteminin genel amaçlarını daima dikkate alırım.					
14	Okul kurullarında alınan kararlara hassasiyetle uyarım.					
15	Okulda gerçekleştirilen sosyal etkinliklere katılmaya özen gösteririm.					
16	Okulumuzun misyonu (gerçekleştirdiği görev) okuldaki davranışlarımı etkiler.					
17	Okulumuzun vizyonu (geleceğe yönelik hedefleri) okuldaki davranışlarımı etkiler.					
18	Okul yönetiminin belirlediği program ve projelere gönüllü olarak destek veririm					
19	Ders ve uygulamalarımnda okul yönetimince alınan kararları dikkate alırım.					
20	Okulun bulunduğu çevrenin beklenti ve ihtiyaçlarını dikkate alırım.					
21	Çevre kirliliği, iklim değişikliği gibi çevresel sorunları öğrencilerimin gündemine taşırım.					
22	Öğretim süreçlerinde, doğal kaynakların kullanımında özenli davranılmasını gündemde tutarım.					
23	Doğal afetlere yönelik farkındalık oluşturmaya çalışırım.					
24	Dezavantajlı bireylere destek olmak için sorumluluk alırım.					

İŞE ANGAJE OLMA ÖLÇEĞİ						
S.No	Ölçek Maddeleri	Hiçbir zaman	Nadiren (2)	Ara sıra (3)	Çok sık (4)	Her zaman
1	Çalışırken enerjik hissedirim.					
2	İşimi yaparken güçlü ve dirençli hissedirim.					
3	Sabah işe seyerek giderim.					
4	İşıme karşı istekliyim.					
5	İşim bana ilham verir.					
6	Yaptığım işle gurur duyuyorum.					
7	Yoğun çalıştığım zaman mutlu olurum.					
8	Çalıştığım zaman işime odaklanırım.					
9	Çalıştığım zaman kendimi işime kaptırırım.					

İŞ TATMİNİ ÖLÇEĞİ						
S.No	Ölçek Maddeleri	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Ne katılıyorum ne Katılmıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
1	İşimi severek yaparım.					
2	Mutluluğu işimdeyken buluyorum.					
3	Mevcut işimden memnunum.					
4	İşimi keyifli buluyorum.					
5	İş yerinde zaman iyi geçiyor.					