



**ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ İLE İŞ YAŞAM
KALİTESİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE MESLEKİ
ÖZ YETERLİĞİN ARACILIK ROLÜ**

Temel GÜNAL

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2024

(Her hakkı saklıdır.)

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

**ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ İLE İŞ YAŞAM KALİTESİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE
MESLEKİ ÖZ YETERLİĞİN ARACILIK ROLÜ**

(The Mediating Role of Professional Self-Efficiency in The Relationship Between Teacher
Leadership and Quality of Work Life)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Temel GÜNAL

Danışman: Doç. Dr. İsa YILDIRIM

Erzurum
Temmuz, 2024

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Temel GÜNAL tarafından hazırlanan “Öğretmen Liderliği ile İş Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Mesleki Öz Yeterliğin Aracılık Rolü” başlıklı çalışması 30 / 07 / 2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Doç. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR <i>Fırat Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Danışman:	Doç. Dr. İsa YILDIRIM <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. Ahmet AYIK <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 202..

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Öğretmen Liderliği ile İş Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Mesleki Öz Yeterliğin Aracılık Rolü” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

30 / 07 / 2024

Temel GÜNAL

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecimde sabrı, anlayışı, güler yüzü, bilgisi ve tecrübesi ile sürekli yanımda olan değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. İsa YILDIRIM'a teşekkürlerimi sunarım. Bu tezimi canım oğlum Muhammed Hamza GÜNAL'a, canım kızlarım Zeynep Serra GÜNAL ve Aslı Hüma GÜNAL'a ve sevgili eşim Şahide GÜNAL'a ithaf ediyorum.

Temel GÜNAL



ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ İLE İŞ YAŞAM KALİTESİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE MESLEKİ ÖZ YETERLİĞİN ARACILIK ROLÜ Temel GÜNAL

Temmuz 2024, 150 Sayfa

Amaç: Bu araştırmada, resmi okullarda (temel eğitim ve ortaöğretim kurumları) görevli öğretmenlerin algılarına göre öğretmen liderliği ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkide mesleki öz yeterliğin aracılık rolünün ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda ileri sürülen hipotezleri sınamak amacıyla iki farklı istatistik paket programdan yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler, Pearson Monmentler Çarpımı Korelasyon Analizi ve Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır. Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili merkez ilçelerinde (Aziziye, Palandöken, Yakutiye) bulunan resmi okullarda görev yapan 592 öğretmenden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri; “Öğretmen Liderliği Ölçeği”, “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” ve “İş Yaşam Kalitesi Ölçeği” olmak üzere üç farklı veri toplama aracı ile elde edilmiştir.

Bulgular: Araştırmada ileri sürülen dört hipotezin tamamı kabul edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin sergilemiş oldukları öğretmen liderlik davranışlarının mesleki öz yeterliği ve iş yaşam kalitesini pozitif yönde etkilediği anlaşılmıştır. Başka bir şekilde ifade edilirse, öğretmen liderliğinin artması hem mesleki öz yeterliği hem de iş yaşam kalitesini artıracak sonuca ortaya çıkmıştır. Yine öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerinin iş yaşam kalitesini pozitif yönde etkilediği, mesleki öz yeterliğin artmasının iş yaşam kalitesini artırdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın son bulgusu ise; öğretmen liderliğinin iş yaşam kalitesini mesleki öz yeterliğin aracılığı ile dolaylı olarak pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile öğretmen liderliği ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkide mesleki öz yeterliğin aracılık rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuçlar: Öğretmen liderliğinin mesleki öz yeterlik aracılığı ile iş yaşam kalitesini dolaylı olarak etkilediği anlaşılmıştır. Bu sonuç mesleki öz yeterliğin öğretmen liderliği ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkide aracılık rolünün olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler: liderlik, öğretmen liderliği, mesleki öz yeterlik, iş yaşam kalitesi, pozitif psikoloji, sosyal öğrenme kuramı

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE MEDIATING ROLE OF PROFESSIONAL SELF-EFFICIENCY IN THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER LEADERSHIP AND QUALITY OF WORK LIFE

Temel GÜNAL

July 2024, 150 Pages

Purpose: In this study, it was aimed to reveal the mediating role of professional self-efficacy in the relationship between teacher leadership and quality of work life according to the perceptions of teachers working in public schools (primary and secondary education institutions).

Method: This research was carried out with the relational method, one of the quantitative research methods. Two different statistical package programmes were used to test the hypotheses put forward for the purpose of the research. In the analysis of the research data, descriptive statistics, Pearson Product-Moment Correlation Analysis and Structural Equation Modelling were used. The research was conducted with the data obtained from 592 teachers working in public schools in the central districts of Erzurum province (Aziziye, Palandöken, Yakutiye) in the 2023-2024 academic year. Research data were obtained with three different data collection tools: 'Teacher Leadership Scale', 'Teacher Self-Efficacy Scale' and 'Quality of Work Life Scale'.

Findings: All four hypotheses put forward in the study were accepted. According to the research findings, it is understood that teacher leadership behaviours exhibited by teachers positively affect professional self-efficacy and quality of work life. In other words, it is concluded that the increase in teacher leadership behaviours will increase both professional self-efficacy and quality of work life. It was also concluded that teachers' professional self-efficacy positively affects the quality of work life, and an increase in professional self-efficacy increases the quality of work life. The last finding of the study was that teacher leadership positively affects quality of work life indirectly through professional self-efficacy. In other words, it was concluded that professional self-efficacy has a mediating role in the relationship between teacher leadership and quality of work life.

Conclusions: It was understood that teacher leadership indirectly affected quality of work life through professional self-efficacy. This result revealed that professional self-efficacy has a mediating role in the relationship between teacher leadership and quality of work life.

Keywords: Leadership, teacher leadership, professional self-efficacy, quality of work life, positive psychology, social learning theory

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	8
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	8
Araştırmanın Sınırlılıkları	9
Varsayımlar	10
Terim ve Tanımlar.....	10
İKİNCİ BÖLÜM	11
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	11
Lider ve Liderlik Kavramı	11
Liderlik Yaklaşımları	12
Liderlikte Yeni Yaklaşımlar.....	17
Öğretmen Liderliği.....	22
Öğretmen Liderliği Kavramı.....	22
Öğretmen Liderliğinin Temelleri	23
Öğretmen Liderliğinin Önemi.....	25
Öğretmen Liderliğinin Boyutları.....	26
Öğretmenlerin Liderlik Rollerı	27
Öğretmen Liderliğini Etkileyen Faktörler.....	29
Öğretmen Liderliği ile İlgili Yapılan Çalışmalar	31

Mesleki Öz Yeterlik	39
Öz Yeterlik Kavramı ve Önemi	39
Öz Yeterliğin Temelleri	40
Öz Yeterliğin Boyutları.....	42
Öz Yeterlik İnançları Süreçleri	42
Öz Yeterliğin Kaynakları	44
Mesleki Öz Yeterlik	45
Öğretmen Öz Yeterliği.....	46
Öğretmen Öz Yeterliğinin Boyutları.....	49
Öğretmen Öz Yeterliğini Etkileyen Faktörler.....	49
Mesleki Öz-Yeterlik ile İlgili Yapılan Çalışmalar	51
İş Yaşam Kalitesi	58
İş Yaşam Kalitesi Kavramı	58
İş Yaşam Kalitesinin Tarihsel Gelişimi ve Temelleri	59
İş Yaşam Kalitesinin Önemi	63
İş Yaşam Kalitesi Boyutları	65
İş Yaşam Kalitesini Etkileyen Faktörler	66
İş Yaşam Kalitesini Geliştirmeye Yönelik Programlar.....	69
Eğitim Kuruluşlarında ve Öğretmenlerde İş Yaşam Kalitesi.....	71
İş Yaşam Kalitesi ile İlgili Yapılan Çalışmalar.....	73
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	79
Yöntem	79
Araştırma Yöntemi.....	79
Araştırmada Test Edilecek Yapısal Eşitlik Modelleri (YEM)	79
Evren ve Örneklem	82
Veri Toplama Araçları	86
Kişisel Bilgi Formu	87
Öğretmen Liderliği Ölçeği	87
Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği.....	89
İş Yaşam Kalitesi Ölçeği.....	91
Ölçme Modelinin Test Edilmesi	93
Süreç ve Uygulama	94
Verilerin Analizi.....	94
Araştırmacı Rolü	95
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	96

Bulgular	96
Araştırma Modeline (Hipotezlerin Test Edilmesine) İlişkin Bulgular.....	98
BEŞİNCİ BÖLÜM	102
Tartışma ve Sonuç	102
Öneriler.....	107
KAYNAKÇA	108
EKLER	128
Ek 1. Katılımcı Bilgilendirme ve Kişisel Bilgi Formu	128
Ek 2. Ölçekler.....	129
Öğretmen Liderliği Ölçeği	129
Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği.....	130
İş Yaşam Kalitesi Ölçeği.....	131
Ek 3. Araştırma ve Uygulama İzni.....	132
Ek 4. Etik Kurul Kararı	133
Ek 5. Ölçek Kullanma İzinleri	136
ÖZ GEÇMİŞ.....	137

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Geleneksel Öğretmen ve Lider Öğretmen Rollerinin Karşılaştırılması (Beycioğlu, 2009, s. 40).....</i>	28
Tablo 2. <i>İlçelere Göre Örneklem Sayısını Temsil Eden Öğretmen Sayısı</i>	83
Tablo 3. <i>İlçelerdeki Okul Türlerine Göre Örneklem Sayısını Temsil Eden Öğretmen Sayısı ..</i>	84
Tablo 4. <i>Örnekleme İlişkin Demografik Bilgiler</i>	85
Tablo 5. <i>Öğretmen Liderliği Ölçeği (ÖLÖ)Alt Boyutları Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları.....</i>	87
Tablo 6. <i>Öğretmen Liderliği Ölçeğine İlişkin Uyum İndeksleri</i>	89
Tablo 7. <i>Öğretmen Mesleki Öz Yeterlik Ölçeği (ÖMÖÖ)Alt Boyutları.....</i>	89
Tablo 8. <i>Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğine İlişkin Uyum İndeksleri</i>	91
Tablo 9. <i>İş Yaşam Kalitesi Ölçeği (İYKÖ)Alt Boyutları</i>	91
Tablo 10. <i>İş Yaşam Kalitesi Ölçeğine İlişkin Uyum İndeksleri</i>	92
Tablo 11. <i>Ölçme Modeline İlişkin Uyum İndeksleri</i>	93
Tablo 12. <i>Değişkenlere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i>	94
Tablo 13. <i>Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....</i>	96
Tablo 14. <i>Değişkenler Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular.....</i>	97
Tablo 15. <i>Araştırma Modeline İlişkin Uyum İndeksleri</i>	99
Tablo 16. <i>Araştırma Modelinde Yordayıcılık Etkilerine İlişkin Bootstrap Analizi Sonuçları</i>	100

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Pozitif Psikoloji ve Bileşenleri (Luthans vd. , 2006).....	61
Şekil 2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Piramidi (Maslow, 1943)	62
Şekil 3. İş Yaşam Kalitesi Boyutları (Bektaş, 2015)	66
Şekil 4. Araştırmada Test Edilecek Modele İlişkin Kavramsal Diyagram (Temel Aracılık	81
Şekil 5. Araştırmaya İlişkin Tabakalı Örneklemeye	82
Şekil 6. Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular	88
Şekil 7. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular	90
Şekil 8. İş Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular	92
Şekil 9. Ölçme Modelinin İlişkin Bulgular.....	93
Şekil 10. Araştırma Modeline İlişkin Bulgular	99
Şekil 11. Araştırma Modeline İlişki t Değerleri.....	100

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
YEM	: Yapısal Eşitlik Modeli
ÖL	: Öğretmen Liderliği
MÖY	: Mesleki Öz Yeterlik
İYK	: İş Yaşam Kalitesi
ÖLÖ	: Öğretmen Liderliği Ölçeği
ÖÖYÖ	: Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği
İYKÖ	: İş Yaşam Kalitesi Ölçeği

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Örgütler, belirli amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen bireylerden oluşan, belli kurallar ve yapılar doğrultusunda düzenlenmiş olan topluluklardır. Örgüt, bireylerin tek başlarına başaramayacakları hedeflere ulaşabilmek için bir araya geldikleri, bilgi, yetenek ve çabalarını birleştirerek kolektif olarak hareket ettikleri bir iş bölümü ve koordinasyon yapısıdır (Koçel, 2005). Örgüt verimliliği ise, örgütün kaynaklarını ne kadar etkin veya etkili bir şekilde kullandığını gösterir. Örgütsel verimlilik, bir örgütün sahip olduğu kaynakları kullanarak en iyi sonuçlara ulaşmasıdır (Efeoğlu & Çelik, 2024). Örgütler, belirlemiş oldukları amaçları gerçekleştirmek, azami seviyede verimlilik sağlamak ve başarıya ulaşmak için etkili bir yönetim, planlama, organizasyon, liderlik ve denetim süreçlerini hayata geçirirler. Aynı zamanda, örgütler verimliliklerini, çalışanlarının katkıları sayesinde elde ederler. Oldukça karmaşık yapı ve işleyişe sahip olan örgütler, verimliliği sağlamak ve artırmak için, verimliliği olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilecek birçok faktörü dikkate alarak bu faktörlerle ilgili gerekli çalışmaları yürütürler.

Eğitim örgütleri, bireylerin bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirmek amacıyla faaliyet gösteren kurumlardır. Eğitim örgütlerinin verimliliği, verilen eğitimin kalitesi ve öğrenci başarıları ile ölçülür. Çünkü eğitim örgütleri, insanı hem girdi hem de çıktı olarak insan eliyle işleyip, yine insan aracılığıyla insana hizmet sunan örgütlerdir (Şişman, 1995). Eğitim örgütlerinin birey odaklı yapısı nedeniyle, mevcut insan kaynağını en etkili bir şekilde kullanma zorunluluğu vardır (Tabancalı & Korumaz, 2014). Eğitim örgütleri, geniş bir insan kaynağına sahip olmakla birlikte, bu kaynaklar arasında en öne çıkanlar ise öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler, eğitim örgütlerinin varlık amacına yönelik faaliyetlerin büyük bir bölümünü yürüten temel çalışanlardır. Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de başarı durumu ve verimliliği etkileyen birçok faktör söz konusudur. Fiziksel ortam, eğitim programları ve müfredat, öğrencilerin motivasyonu, veli desteği, etkili iletişim, yöneticilerin liderlik anlayışı ve öğretmenler bu faktörler arasında yer alır. Öğretmenler bu faktörler arasında öne çıkan unsurlardandır. Eğitim örgütlerinin başarısı, büyük ölçüde öğretmenlerin rolüne ve katkılarına bağlıdır. Çünkü eğitim sürecinin başarısının ve sürdürülebilirliğinin nitelikli bir duruma gelebilmesinde öğretmenler önemli unsurlardır (Altan, 2014). Eğitimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenler, eğitim faaliyetlerinin etkili bir şekilde yürütülmesinde

büyük sorumluluklar taşır. Toplum içinde öğretmenler, öğrencileri ile etkileşim içinde olacak şekilde, millî eğitimin, okulun ve dersin amaçlarını da dikkate alarak öğrenci davranışlarının şekillendirilmesinde sorumlulukları olan kişilerdir (Akgöl, 1994). Yine sınıf içerisinde öğretim ortamlarının düzenlenmesi, uygulanacak faaliyetlerin belirlenmesi, ders araç ve gereçlerinin, öğretim yöntemlerinin seçilmesi ve kullanılabilmesi bu sorumluluktan bazılarıdır (Cerit, 2008). Nitelikli ve motive olmuş öğretmenler, eğitim örgütlerinin verimliliğini artırır ve toplumun genel refahına katkıda bulunur.

Öğretmenler, iş ve sorumluluklarını yerine getirebilmek için günlük yaşamlarının önemli bir bölümünü okullarda geçirmektedirler. Okullarda geçirdiği süre zarfında, öğretmenlerin sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirebilmeleri için, iş hayatlarında ve özel yaşamlarında psikolojik, sosyal, ekonomik vb. açılardan kaliteli ve olumlu bir yaşam sürmeleri önem arz etmektedir. Öğretmenlerin iş yaşamlarında makul istek ve ihtiyaçlarının karşılanması, yetki alanlarının genişletilmesi ve potansiyellerini sergileyebilecekleri koşulların oluşturulması, kısacası iş yaşam kalitesine etki edebilecek önlemlerin alınması ve destekleyici politikaların uygulanması, hem öğretmenlerin mesleki tatminini yükseltecek hem de eğitim süreçlerinin verimliliğini artıracaktır.

Pozitif psikoloji bireyin hayata olan bağlılığını artırmaya ve hayatını mevcut durumundan daha iyi bir duruma dönüşmesine katkı sağlayan, olumsuzluktan ziyade daha çok neyin olumlu olduğu ile ilgilenen bilimsel bir alandır (Peterson, 2000, Akt., Demir & Türk, 2020). Pozitif psikoloji kişilerin daha çok güçlü yönleri ve problemleri çözme güçlerini odağına alan ve ilgilenen bir yaklaşımdır. Pozitif örgütsel davranış, modern iş dünyasında insan kaynaklarının potansiyelini ve psikolojik kapasitelerini ölçülebilir, geliştirilebilir ve olumlu yönde yönlendirilebilir unsurlar olarak ele alıp inceleyen, bu bağlamda elde edilen bilimsel bilgilerin uygulanmasını hedefleyen bir yaklaşımdır (Luthans, 2002). Pozitif örgütsel davranış, kısaca çalışanların zayıf veya eksik yönleri yerine güçlü yönlerini ön plana çıkarmayı hedefleyen bir yaklaşımdır (Mert, 2021). Pozitif örgütsel davranış, örgütün gelişimine, amaçlarının gerçekleştirilmesine ve örgütsel çıktılarda başarının elde edilmesine katkıda bulunan olumlu davranışlardır (Bakker & Schaufeli, 2008, s. 148). Yayılma kuramı, bir yaşam alanında, örneğin iş yaşamında edinilen deneyim, davranış ve tutumların diğer yaşam alanlarına geçişini veya bu alanları etkilemesini açıklayan bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Edwards & Rothbard, 2000, s. 180). Taşma (Yayılma) Kuramı'na göre insan yaşamının herhangi bir alanındaki olumlu ve olumsuz deneyimler yaşamın farklı alanlarını etkilemektedir (Aslan, 2021). Pozitif psikoloji ve pozitif örgütsel davranış, bireylerin ve örgütlerin güçlü yönlerini ve potansiyellerini geliştirmeye odaklanarak, çalışanların verimliliğini artırmayı ve iş

yaşam kalitesini iyileştirmeyi hedefleyen yaklaşımlardır. Pozitif psikoloji, bireylerin iyilik hâlini ve tatmin düzeylerini artırırken, pozitif örgütsel davranış ise bu bireysel iyilik hâlinin örgütsel düzeyde gelişmesini teşvik eder. Yayılma etkisi ise, bireyin iş yaşamındaki olumlu durumun diğer yaşam alanlarını pozitif yönde etkilemesi neticesinde, bireyin iş yaşam kalitesinin yükselmesini ve dolayısıyla verimliliğinin artmasını sağlar.

İş yaşam kalitesi temel olarak, çalışan bireylerin çalışma ortamı ve yaşamlarında psikolojik ve fiziksel açıdan iyi olma durumları olarak açıklanmaktadır (Bilgin, 1995). İş yaşam kalitesi örgüt içerisinde verimliliği artırmak için çalışanların refahı, huzuru, istekleri, iş doyumu kısacası her yönden ihtiyaçlarının karşılanabilme olanağı üzerinde durur. Her örgütte olduğu gibi okullarda da başarıyı ve verimi artırmak için çalışanların ve özellikle öğretmenlerin iş yaşam kalitesinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin iş yaşam kalitesini etkileyen birçok faktörden ve etkilerinden bahsetmek mümkündür. Okulların fiziki yapısı, uygulanan eğitim politikaları, eğitim alanındaki değişimler, ekonomik beklentiler, teknolojik gelişmeler, yöneticilerin liderlik anlayışları, çağdaş liderlik tarzları (dönüşümcü liderlik, dağıtımçı liderlik, öğretmen liderliği vb.) gibi birçok faktör iş yaşam kalitesini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

İş yaşam kalitesi üzerine yapılan bazı çalışmalarda, belirli faktörlerin iş yaşam kalitesini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Yurdakul ve Kosa (2023), okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik tarzlarının öğretmenlerin iş yaşam kalitesini anlamlı ve pozitif yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde, Doğan vd. (2022), Bayır (2023), Akar (2017) ile Yalçın ve Akan (2016) ise okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik tarzlarının öğretmenlerin iş yaşam kalitesini anlamlı ve pozitif yönde etkilediğini belirlemişlerdir. Liderlik dışında; Arda vd. (2014) ruhsal zekânın, Mustafayeva ve Ustun (2018) duygusal zeka becerilerinden sosyalliğin, Turan (2014) psikolojik güçlendirmenin, Yılmaz ve Yalçın (2020) psikolojik dayanıklılık düzeyinin, Yaman (2019) sınıf yönetimi becerilerinin, Çiçek (2021) ise okulların mekân kalitesinin öğretmenlerin iş yaşam kalitesi üzerinde pozitif etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. İş yaşam kalitesinin olumsuz ya da yetersiz olduğu eğitim kurumlarında öğretmenlerin işten tatmin olma durumları ve iş motivasyonları olumsuz yönde etkilenebilmektedir (İsmetoğlu, 2017). İş yaşam kalitesi üzerine yapılan bazı çalışmalarda ise, belirli faktörlerin iş yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Öztürk (2022), okul yöneticilerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin öğretmenlerin iş yaşam kalitesini olumsuz etkilediğini belirtirken, Abdurrezzak ve Akkuş (2023) ise toksik liderlik özelliklerinin hem öğretmenlerin iş yaşam kalitesini olumsuz etkilediğini hem de mesleki tükenmişliklerini artırdığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin iş yaşam kalitesinin geliştirilmesi; öğrenciyi, okul ve aile ilişkilerini, eğitim-öğretim faaliyetlerini, çalışanlar arasındaki ilişkiyi, kurum kültürünü doğrudan olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca iş yaşam kalitesinin iyileştirilmesi, öğretmenlerin kuruma ait olma ve bağlılık duygularını da olumlu yönde etkileyebilir. Çünkü iş yaşam kalitesinin maddi durumlar, sağlıklı yaşamak, ailevi hayat, kişiler arası etkileşim ve sosyal ilişkiler gibi birçok alanda kişilerin yaşam alanlarına etkisi vardır (Aydın vd., 2011). İş yaşam kalitesi üzerine yapılan bazı çalışmalarda ise, iş yaşam kalitesinin farklı değişkenler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesinin Özgöl (2023), Deveci (2021) ve Karadaş (2020) iş doyumunu, Burmansah vd. (2019) işe bağlılığı ve Yalçın vd. (2016) örgütsel bağlılığı anlamlı ve pozitif yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Yine öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile İzzati ve Mulyana (2019) işten ayrılma niyeti, Beğiş (2019) tükenmişlik arasında ters yönde bir ilişki olduğunu, iş yaşam kalitesinin artmasının işten ayrılma niyetinin ve tükenmişliğin azalmasına neden olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenler sınıf içinde olduğu gibi okulda ve okul dışında da çeşitli faaliyetlere katılarak, farklı sorumluluklar alarak daha verimli olabilir ve potansiyelini maksimum düzeyde kullanabilir. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin var olan potansiyellerini en iyi şekilde kullanabilmelerini ve daha verimli ve etkin olabilmelerini sağlamak için, onların liderlik rollerini üstlenmelerine, mesleki gelişim fırsatlarına erişimlerine ve karar alma süreçlerine aktif katılımlarına olanak tanınmalıdır. Okullarda öğretmenlere liderlik yapma olanağı sağlanmasıyla, öğretmenlerin mesleki gelişimleri desteklenir, motivasyonları artırılır ve karar alma süreçlerine aktif katılımları sağlanır. Bu durum ise öğretmenlerin kendilerini daha değerli hissetmelerine ve iş tatminlerinin artmasına katkıda bulunur. Öğretmen liderliği eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü örgütlerde gerçekleştirilen tüm faaliyetlerin daha etkin, verimli ve kaliteli bir şekilde yürütülmesi için gerekli bir liderlik anlayışıdır. Öğretmen liderliği ya da lider öğretmenlik kavramı, öğretmenlerin sınıf ortamında ve okul içinde formel ve informal olarak düzenlenen eğitimsel faaliyet ve süreçlerde görevleri istekli olarak üstlenebilme, özgürce projeler oluşturabilme, mevcut çevresini etkileyebilme, aynı meslekten çalışma arkadaşlarının gelişmelerine katkıda bulunabilme ve gerekli güveni oluşturabilme yeterliliğidir (Can, 2007). Öğretmen liderliği ile öğretmenler daha özgün ve özgür davranabilmekte, inisiyatif alabilmekte, uzmanlığını daha etkin sergileyebilmekte, iş birliğine yönelmekte, gelişmeye ve değişime daha çok açık olabilmektedir. Öğretmen liderliği uygulaması ile ortaya çıkabilecek lider öğretmenler; hayat boyu öğrenebilen, öğrenme imkânlarından maksimum düzeyde yararlanabilen, mesleki gelişimi önemseyip dikkate alan, eleştirel düşünceye insanları teşvik eden, iş birliğine dayalı ekip oluşturabilen, profesyonel kültürü sürdürebilen, güvenilen ve sır tutmayı bilen kişilerdir (Webbber & Nickel, 2021, Akt.,

Yılmaz, 2022b). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin liderlik sergilemelerini sağlamak için, onlara yetki devri yapılmalı, iş birliğine dayalı bir okul kültürü oluşturulmalı ve mesleki gelişimlerini destekleyecek programlar ve kaynaklar sunulmalıdır. Okullarda öğretmen liderliğini önünü açmak için, okul yöneticilerinin katılımcı, destekleyici ve paylaşımcı bir liderlik anlayışı geliştirmesi gerekmektedir. Buda en çok okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik anlayışı benimsemeleri ile sağlanabilir. Çünkü dağıtımcı liderlik, basit bir yetkilendirme işi olmayıp kişilerin var olan liderliklerini ortaya çıkarabilecekleri bir ortamın oluşturulmasıdır (MacBeath vd., 2004; Akt., Bozkuş & Gündüz, 2014).

Öğretmen liderliği üzerine yapılan bazı çalışmalarda, okul yöneticilerin liderlik anlayışının öğretmen liderliğini olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Kurt (2016) dağıtımcı liderlik davranışının öğretmen liderliğini doğrudan etkilediğini, Sesli (2023) ve Yılmaz (2022a) ise dönüşümsel liderlik davranışlarının öğretmen liderliğini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca Yılmaz (2022a) serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik stillerinin ise öğretmen liderliğini negatif yönde etkilediğini belirtmiştir. Okul yöneticilerin liderlik anlayışı dışında da öğretmen liderliğini etkileyen farklı değişkenler üzerine araştırmalar yapılmıştır. Yaz (2018) öz yeterliğin, Kesti ve Töre (2023) okul imajının, Öztürk ve Şahin (2017) örgüt kültürünün, öğretmen liderliğini olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Bazı çalışmalarda ise öğretmen liderliğinin etkilediği faktörler araştırma konusu olmuştur. İnandır (2020) öğretmen liderliğinin işle bütünleşmeyi anlamlı bir şekilde yordadığını tespit ederken, Tankut (2021) öğretmenlerin liderlik algıları ile okul kültürü algıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuş, Duman-Şaka (2023) ise öğretmen liderliğinin, öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını pozitif yönde anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalarda öğretmen liderliğinin olumlu etkileri, sunduğu imkânlar ve lider öğretmenlerin sergilediği davranışlar göz önüne alındığında, öğretmenlerin iş yaşam kalitesini olumlu yönde etkileyerek verimliliği artırabileceğini göstermektedir. Fakat alan yazında ulaşılabildiği kadarıyla öğretmen liderliğinin iş yaşam kalitesi üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini açıklayan herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Bir başka ifadeyle alan yazın öğretmen liderliğinin iş yaşam kalitesini etkileyip etkilemediği, olası bir etkinin nasıl gerçekleştiğine ilişkin yeterince kanıttan yoksundur. Bu nedenle öğretmen liderliği ile iş yaşam kalitesi arasındaki etkisel ilişkilerin ortaya çıkarılmasını sağlayacak olan araştırmaların yapılması bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

Eğitim örgütlerinde öğretmenler görev ve sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmeye çalışırlar. Öğretmenlerin görevlerini ve sorumluluklarını yerine getirme süreçleri, birçok içsel ve dışsal faktörden etkilenmektedir. Bu faktörler, yönetici ve veli desteği, öğrenci

tutumu, okul kültürü gibi dışsal olabileceği gibi; iş doyumu, özgüven, deneyim, öz yeterlik gibi içsel faktörlerde olabilir. Öz yeterlik kavramı, Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramının temel ilkelerinden biri olarak ortaya çıkmıştır. Öz yeterlik, bireyin belirli durumlara ilişkin hedeflere ulaşmak amacıyla gerekli motivasyonu, bilişsel kaynakları ve davranış stratejilerini geliştirme kapasitesine olan inancını ifade etmektedir (Wood & Bandura, 1989). Mesleki öz yeterlik ise kişilerin ya da bireyin işi ile alakalı olan görev ve davranışları başarılı bir şekilde yerine getirebilme yeteneği ile ilgili hissettiği yetkinlik durumudur (Füllemann vd., 2015). Öğretmenlerin mesleki öz yeterliği iş yaşamlarında başarılı olmayı ve verimliliği sağlamada son derece önem arz etmektedir. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin mesleki öz yeterliği, onların mesleklerini ne derece etkili ve verimli bir şekilde icra edebileceklerine olan inançlarını ifade eder.

Öğretmenlerin mesleki öz yeterliği, birçok değişkenle doğrudan ilişkilidir. Bazı değişkenleri etkilerken, bazı değişkenlerden de etkilenmektedir. Öğretmen öz yeterliği üzerine yapılan bazı çalışmalarda, farklı değişkenlerin öz yeterliği olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Aka (2014) okul iklimi ve Ayra (2015) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik inançları arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Uysal ve Bilgivar (2023) ile Bulduklu (2014) ise okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışları ile öz yeterlik arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca Tutkun (2017) okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarını sergileme düzeylerinin artmasıyla öğretmenlerin öz yeterlik algılarının da yükseldiğini ifade etmiş ve Dağlı ve Kalkan (2021) ise okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ile öz yeterlik arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Mesleki öz yeterlik, öğretmenlerin sınıf içi ve dışındaki tüm görevleri başarılı bir şekilde yerine getirebilme inancını pekiştirir. Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olması öğrencilerin sahip olduğu öz yeterlik inançlarını, başarı durumlarını, tutumlarını, öğretmenin eğitim süreci içindeki rolünü, sınıf içerisindeki davranışlarını olumlu yönde etkileyebilmektedir (Şenol & Ergün, 2015, s. 301). Öğretmen öz yeterliği üzerine yapılan bazı araştırmalarda ise öz yeterliğin diğer değişkenler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Abuswireh (2020) öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının motive olma düzeylerini, Türkoğlu vd. (2017) öğretmen öz-yeterliğinin iş tatminini, Mojavezi ve Tamiz (2012) öğretmenlerin öz yeterliğinin öğrencilerin motivasyonunu ve başarısını, Aslan vd. (2023) öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin algılarının değişime hazır olma düzeylerini pozitif yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Yine Bardak ve Demez (2023) ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inanç düzeyleri ile mesleki tükenmişlik algıları arasında,

Kaya ve Korucuk (2023) mesleki öz-yeterlik ile mesleki kaygı düzeyi arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca yapılan bazı çalışmalarda öğretmen liderliğinin mesleki öz yeterlik üzerindeki etkisi incelenmiştir. Kurt (2016), Kılınç vd. (2021), Gümüş vd. (2022), Li ve Liu (2022) ve Erdoğan (2023) çalışmalarında öğretmen liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Mesleki öz-yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin mücadeleci olması, başarılı olmaya dair inancının tam olması ve başarılı olabilmesi, yaptığı işten haz duyması, iş doyumunu sağlamış olması iş yaşam kalitesini olumlu yönde etkileyeceği düşünülebilir. Mensah ve Asamani (2013) ile Güneş ve Çiçek (2019) ise öz-yeterliğin öğretmenlerin iş yaşam kalitesine pozitif etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Bazı çalışmalarda ise farklı değişkenler arasındaki ilişkide öz yeterliğin aracılık rolü test edilmiştir. Seçilmiş ve Düşmezkalender (2020) kriz algısı ile girişimcilik niyeti, Bektaş ve Zehir (2022) girişimcilik niyeti ile duygusal zekâ, Hasırcı ve Örücü (2021) örgüt kültürü ile inovatif davranış eğilimleri, Durak (2021) psikolojik sağlamlık ile yaşam doyumunu, Dağlı ve Kalkan (2021) okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ile iş doyumunu arasındaki ilişkide öz yeterliğin aracılık rolünün olduğunu belirlemişlerdir.

Eğitim örgütlerinde verimliliğin artırılması, doğrudan öğretmenlerin iş yaşam kalitesinin yükseltilmesiyle ilişkilidir. İş yaşam kalitesi yüksek olan öğretmenler, hem iş yaşamlarında mutlu oldukları hem de bu yüksek kaliteyi diğer yaşam alanlarına da olumlu yansıttıkları için, eğitim süreçlerine daha aktif katılım sağlar ve öğrencilere daha etkili bir eğitim sunarlar. Bu durum, örgütün genel verimliliğini artırmada önemli bir rol oynar. Alan yazında öğretmen liderliği, mesleki öz yeterlik ve iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya yönelik herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ayrıca ilgili literatürde öğretmen liderliği ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmazken, öğretmen liderliği ile öz yeterlik ve öz yeterlik ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmaların oldukça yetersiz olduğu görülmüştür. Bunun dışında mesleki öz yeterliğin farklı değişkenler arasındaki ilişkide aracılık rolünü belirlemeye yönelik çalışmalar mevcut iken, öğretmen liderliği ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkide mesleki öz yeterliğin aracılık rolü ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Sonuç olarak; öğretmen liderliğinin iş yaşam kalitesi üzerindeki olası etkisinin nasıl gerçekleştiği ve bu ilişkide öğretmen mesleki öz yeterliğinin aracılık rolünün ortaya çıkarılmasına yönelik bir çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaçtan hareketle bu çalışma yapılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Erzurum ili merkez ilçelerinde bulunan resmi okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, öğretmen liderliği ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkide öğretmenlerin mesleki öz yeterliliğinin aracılık rolünün olup olmadığının ortaya çıkarılmasıdır.

Bu bağlamda, araştırmanın genel amacı doğrultusunda geliştirilen hipotezler aşağıda sunulmuştur:

H1: Öğretmen liderliği iş yaşam kalitesini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde pozitif yönde yordamaktadır.

H2: Öğretmen liderliği mesleki öz yeterliliği istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde pozitif yönde yordamaktadır.

H3: Mesleki öz yeterlik iş yaşam kalitesini istatistiksel anlamlı bir şekilde pozitif yönde yordamaktadır.

H4: Öğretmen liderliği, mesleki öz yeterlik aracılığı ile iş yaşam kalitesini dolaylı olarak istatistiksel anlamlı bir şekilde, pozitif yönde etkilemektedir.

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Eğitim örgütleri verimliliğini çalışanları eliyle sağlar. Eğitim örgütlerinde verim makineyle değil, insan eliyle sağlandığı için arzu edilen verimin elde edilmesinde çalışanların duyguları, coşukları, heyecanları büyük önem taşımaktadır (Kocabaş & Karaköse, 2005). Öğretmenler ise eğitim örgütlerinin en önemli paydaşlarındandır. Kavcar'a (1999) göre, Öğretmenlik mesleğinin önemi ve değeri, öğretmenin eğitim sisteminin en temel ve vazgeçilmez unsuru olmasından ileri gelmektedir (Akt., Gündüz & Korkmaz, 2014). Eğitim alanında ve anlayışında yaşanan değişim ve gelişmeler öğretmenin eğitimdeki önemini her geçen gün daha da çok artırmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenin beklenen ve istenilen verimi sergileyebilmesi için iş yaşam kalitesinin iyileştirilmesi, iş yaşam kalitesine doğrudan veya dolaylı etkileyecek olan faktörlerin dikkate alınması gerekmektedir.

Eğitim örgütlerinde öğretmen liderliği, örgütsel başarı ve öğrenme süreçlerinin niteliği açısından kritik bir rol oynamaktadır. Öğretmenler, sınıf içinde öğrencilere rehberlik etmekle kalmaz, aynı zamanda okulun genel vizyonunu ve stratejik hedeflerini de şekillendirir. Bu bağlamda, öğretmen liderliği, eğitim politikalarının etkin uygulanması, pedagojik yeniliklerin benimsenmesi ve öğrenci başarısının artırılması için gerekli olan güçlü bir etkidir. Öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımı, meslektaşlarıyla iş birliği yapmaları ve profesyonel gelişimlerini sürekli kılmaları, sadece bireysel performanslarını değil, aynı zamanda örgütün genel verimliliğini de olumlu yönde etkilemektedir.

Öğretmenlerin mesleki öz yeterliği, eğitim süreçlerinin kalitesini belirleyen temel unsurlardan biridir. Yüksek öz yeterlik düzeyine sahip öğretmenler, sınıf yönetimi, öğretim yöntemleri ve öğrenci etkileşimi konularında daha etkili ve kararlı adımlar atabilmekte; bu da öğrenme ortamının daha dinamik ve verimli hâle gelmesini sağlamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterlik duygusu, mesleki doyumlarını artırarak iş yaşam kalitesini olumlu yönde etkileyeceğinden, eğitim kurumlarında uzun vadeli başarıya ve yüksek verimliliğe katkıda bulunur.

Bu araştırma ile çağdaş liderlik anlayışlarından birisi olan öğretmen liderliğinin iş yaşam kalitesi üzerindeki doğrudan ve mesleki öz yeterlik aracılığı ile dolaylı etkisi ile mesleki öz yeterliğin iş yaşam kalitesi üzerindeki doğrudan etkisi incelenmiştir. İlgili alan yazında söz konusu bu üç değişken arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Araştırma bu yönüyle özgün olup, iş yaşam kalitesine öğretmen liderliğinin doğrudan ve dolaylı, mesleki öz yeterliğin ise doğrudan etkisini ortaya çıkararak literatürdeki bu boşluğu doldurabilecek niteliktedir. Mevcut araştırmada elde edilen sonuçların araştırmacılar tarafında dikkate alınarak incelenmesi ile bu üç değişken üzerine yeni çalışmaların yürütülerek genişletilmesi ve geliştirilmesi söz konusu olabilir. Yine araştırma sonuçları uygulayıcılar tarafından dikkate alınırsa okullarda öğretmen liderliği uygulamasının öneminin fark edilerek benimsenebileceği, uygulanabileceği ve öğretmenlerin liderlik sergileyebilmeleri için gereken önlemlerin alınabileceği söylenebilir. Ayrıca bu araştırmanın sonuçları ve geniş alanlarda uygulanarak benzer sonuçların elde edilirse politikaya yön verenler için fikir sunabilir ve eğitim uygulamalarında ve eğitim örgütlerinin yönetimine yeni stratejiler ortaya koymalarına katkıda bulunabilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma sonucu elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar aşağıda yer verilen sınırlılıklar göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir.

1. Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili merkez ilçelerindeki (Aziziye, Palandöken ve Yakutiye) resmi okullarda (okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma verileri değişkenlere ilişkin veri toplama araçlarındaki maddeler ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma kesitsel bir araştırmadır. Kesitsel bir araştırma olması itibarıyla birtakım sınırlılıklar söz konusudur. Daha güvenilir sonuçlar elde etmek için boylamsal çalışmalara ihtiyaç vardır.

Varsayımlar

1. Araştırma kapsamında belirtilen örneklem grubunda yer alan bireylerin kendilerine uygulanan ölçme araçlarındaki bilgi ve sorulara gönüllü olarak içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Araştırma sürecinde, araştırma sonuçlarını etkileyecek unsurların oluşmadığını ve olumsuz koşullarının kontrol altına alındığı varsayılmıştır.

Terim ve Tanımlar

Lider: Yaşadığı toplumu yönlendirebilen ve düzene sokabilme becerilerine sahip, var olan çevresine güç veren ve mensubu olduğu örgütün amaçlarına varabilmesini sağlayabilen bireydir (Kırmaz, 2010, s. 207).

Liderlik: Örgütün belirlediği hedefler doğrultusunda diğer bireyleri etkileyebilme becerisidir (Şişman, 2018).

Öğretmen Liderliği: Öğretmenlerin sınıf içerisinde ve okul ortamında eğitim süreç ve etkinliklerinde istekli bir şekilde görev ve sorumluluk üstlenmeleri, projeler oluşturarak geliştirmeleri, çevresini olumlu yönde etkilemeleri ve çalışma arkadaşlarının gelişimlerine destek olmaları yeterliliğine sahip olmaları durumudur (Balyer, 2016).

Öz yeterlilik: Bireylerin belirli bir performansı en iyi şekilde sergileyeceğine dair kendisine olan inancını belirten kavramdır (Bandura, 1977).

İş Yaşam Kalitesi: Çalışanların mensubu oldukları örgütlerinde daha uygun çalışma koşullarının sunulmasını amaç edinen ve yine çalışanların psikolojik ve fizyolojik yönden iyi olmalarını sağlamaya çalışan bir yönetim tarzıdır (Yüçetürk, 2005).

Dağıtımçı Liderlik: Liderliğin, grup üyeleri arasında paylaşılan bir olgu olarak, tüm üyelerin gelişimine odaklanması gerektiğini ve liderlik sorumluluğunun tek bir kişiyle sınırlandırılmayıp, grup içerisinde dağıtılmasının önemini vurgulayan liderlik anlayışıdır (Sadoula & Korumaz, 2020).

Pozitif Psikoloji: İnsanların erdemlerini konu edinen ve aynı zamanda insanın güçlü yönlerini dikkate alan bilimsel bir çalışma alanıdır (Sheldon & King, 2001).

Pozitif Örgütsel Davranış: Çalışma ortamını iyileştirmek amacıyla, insan kaynaklarını pozitif ve etkili bir şekilde yöneterek, çalışanların psikolojik kapasitesine odaklanan çalışmalardır (Luthans & Youssef, 2004).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Lider ve Liderlik Kavramı

Liderlik, tarih boyunca çeşitli disiplinler tarafından incelenen ve farklı bakış açılarıyla tanımlanan karmaşık bir olgudur. Sosyoloji, psikoloji, yönetim bilimi ve eğitim gibi alanlarda geniş bir literatüre sahip olan liderlik, bireylerin ve grupların amaçlarına ulaşmaları için yönlendirilmesi ve motive edilmesi süreci olarak özetlenebilir. Liderliği bir grubun ortak amaçlara ulaşmasında anlam kazanan bir etkileşim süreci olarak tanımlamak mümkündür. Liderlik beceri gerektiren ve toplumların düzeninin sağlanması açısından çok önemlidir. Çünkü belirli amaç ve hedeflere odaklanmış olan insan gruplarını oluşturmak ve onları harekete geçirmek, her bireyde nadir bulunan özel bir yetenek ve ikna kabiliyeti gerektiren karmaşık bir süreçtir (Eren, 2004).

Örgütler ulaşmak istediği hedeflerini iş görenler eliyle gerçekleştirirler. İş görenleri belirlenen hedefler doğrultusunda yönlendirmek, motive etmek ve örgütlemek için lidere ve liderlik sürecine ihtiyaç vardır. Liderlik, örgüt hedeflerinin gerçekleştirilmesi amacıyla örgüt personelinin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak bireyler, gruplar ve çevre arasındaki ilişkileri düzenleyen, ayrıca bireyler ve birimler arasında iletişim, etkileşim ve koordinasyonu sağlayan bir süreçtir (Özsalmanlı, 2005). Bu bakış açısı, liderliğin karmaşık ve çok boyutlu bir süreç olduğunu göstermektedir. Liderlik, örgütün başarıya ulaşmasını sağlamak amacıyla çalışanların güdülendiği, iyi bir yönetimin sergilendiği, açıklığın, dürüstlüğün, güvenin ve iş görenlere saygılı olmanın temin ve tesis edildiği bir süreçtir (Kıngır & Şahin, 2005). Lider, bir grup insanı belirli hedeflere ulaşması için yönlendiren, motive eden ve etkileyen kişidir. Lider, örgütün belirlenen amaçlarına ulaşmasını sağlamak için örgüt mensuplarını etkileyen, yönlendiren ve örgüt içerisinde eşgüdüm sağlayan kişidir (Özsalmanlı, 2005). Bakan (2008), lideri insanların davranışlarını kendi istediği yönde etkileyebilen, bu süreçte yol gösteren, aydınlatan, öğretene, ileri görüşlü, emir ve talimatlar veren, iş arkadaşlarının istek, talep ve ihtiyaçlarını zamanında fark edebilen yaratıcı bir birey olarak ifade etmektedir. Bu tanım, liderin sadece yönlendirme değil, aynı zamanda rehberlik ve eğitim fonksiyonlarını da üstlendiğini vurgulamaktadır. Liderler, vizyon sahibi bireyler olarak kabul edilir ve takipçilerine (iş görenler) ilham vererek onların potansiyellerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olurlar. Liderlerin örgütlerde başarılı olabilmeleri için belirli birtakım liderlik özelliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu özellikler, liderlerin takipçilerini etkili bir şekilde yönlendirmelerini ve motive etmelerini sağlar. Dürüstlük, güvenilir olma, sabırlı olma, rehber

olma, bilgi sahibi olma, ilham verme, motive etme, vizyon sahibi olma, sebat gösterme vb. gibi özellikler genelde bir liderden beklenen ve üzerinde uzlaşılan özelliklerdir. Liderlik özelliklerini kısaca üç başlıkta toplamak mümkündür (Erdoğan, 2004, Akt., Çetin, 2018)

Entelektüel Özellikler: Düşünme yeteneği, geniş bir genel kültüre sahip olma, mantıklı ve tutarlı bir düşünce yapısına sahip olma, analiz-sentez yapabileme becerisi, güçlü sezgi yeteneği, hayal kurma kapasitesi ve muhakeme yapabilme gibi nitelikleri içerir.

Karakter özellikleri: Uyum yeteneği, dikkat seviyesi, ihtiyatlı olma eğilimi, girişkenlik, hafıza gücü, dinamik bir yapıya sahip olma, kararlılık, düzenlilik, yöntemli çalışma alışkanlığı, hızlı hareket edebilme ve ciddiyet gibi nitelikleri kapsar.

Sosyal Özellikler: Dış görünüm, gruba hitap edebilme yeteneği, grup dinamiklerini anlayabilme kapasitesi, iş disiplini, işbirliği yapma becerisi ve kendini ayarlayabilme yetisi gibi unsurları içermektedir.

Belirtilen bu özellikler, liderlerin hem kişisel hem de profesyonel yaşamlarında başarılı olmalarını sağlayan temel niteliklerdir. Bu özellikler, liderlerin takipçileri üzerinde olumlu bir etki yaratmasını ve etkili bir liderlik sergilemesini mümkün kılar.

Liderlik, tarih boyunca toplumların, grupların ve bireylerin hedeflerine ulaşmasında önemli bir rol oynamıştır. Akademik çevrelerde geniş bir araştırma alanı oluşturan liderlik, çeşitli teoriler ve modeller ile incelenmiştir. Liderlik, sadece bir yönlendirme süreci değil, aynı zamanda vizyon oluşturma, motivasyon sağlama ve stratejik kararlar alma süreçlerini de içeren kapsamlı bir olgudur. Bu bağlamda, liderlik üzerine yapılan çalışmalar, liderliğin dinamik ve çok boyutlu yapısını ortaya koymakta ve liderlerin kendilerini geliştirmeleri için önemli bir kaynak sunmaktadır.

Liderlik Yaklaşımları

Liderlik kavramı, geçmişten günümüze kadar birçok teorik ve uygulamalı çalışmayla ele alınmıştır. Başlangıçta liderlik, liderin sahip olduğu belirli özelliklerle ilişkilendirilmiş olsa da zaman içinde bu bakış açısı değişmiş ve liderlik, sahip olunan özelliklerin yanı sıra sergilenen davranışlar ve diğer faktörlerin de incelenmesi gerektiği kabul edilmiştir. Literatür incelendiğinde, liderlik üzerine oluşturulan kuramların farklı başlıklar altında çeşitli gruplamalara tabi tutulduğu ve çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Liderlik kuramları ve teorileri oluşturulurken liderin bireysel özellikleri, liderlik stilleri, örgütün veya topluluğun yapısı, kültürel ve sosyal faktörler, liderlik bakış açısı gibi birçok etkenin etkili olduğu kabul edilmiştir. Liderlik sürecini ve olayını anlamak, hangi koşullar için hangi liderlik tarzının gerektiğini belirlemek ve lider adaylarını önceden tanımlamak gibi sorulara yanıtlar bulabilmek

için çeşitli liderlik yaklaşımları geliştirilmiştir (Kozak, 2008). Yapılan araştırmalarda liderliğin farklı yönleri incelenmiş ve bu çabalar çeşitli liderlik kuramlarının ortaya çıkmasına yol açmıştır (Delibaş, 2018). Bu bağlamda, liderlik literatüründe farklı kuramlar, yaklaşımlar ve modellerin geliştirildiği gözlemlenmektedir. Erçetin (2000), geliştirilen liderlik yaklaşımlarını klasik kuramlar (özellikler, davranışsal ve durumsal kuramı) ve yeni yaklaşımlar (transformasyonel ya da dönüşümcü liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik ve kuantum liderlik) olmak üzere iki ana gruba ayırarak değerlendirmiştir. Yine Çelik (2015) bu sınıflandırmaya benzeri bir sınıflandırma yaparak, yeni liderlik kuramlarında kültürel liderliği, öğretimsel liderliği, etik liderliği, süper liderliği, öğrenen liderliği, transformasyonel (dönüşümcü) liderliği ve vizyoner liderliği öne çıkarmıştır.

Geçmişten günümüze kadar liderlik kavramı üzerine çok sayıda çalışma yapılmış ve çeşitli kuramlar ileri sürülmüş olmasına rağmen, hangi liderlik türünün daha etkili olduğu konusunda araştırmacılar kesin bir sonuca varamamıştır (Bakan, 2013). Liderlik yaklaşımlarını; özellikler yaklaşımı, davranışsal yaklaşım, durumsal yaklaşım ve yeni yaklaşımlar olmak üzere dört ana grupta incelemek mümkündür (Bakan & Büyükbeşe 2010).

Özellikler Yaklaşımı

Liderlik üzerine geliştirilen ilk kuram, liderliğin doğuştan kazanılan bir özellik olduğunu savunan özellikler kuramıdır. Bu kurama göre, liderlik nitelikleri bazı bireylerde doğuştan mevcut olup, bu özellikler sonradan kazanılamaz ve bu bireyler diğerlerinden farklıdır. Özellikler kuramı, liderlik niteliklerinin kişisel özelliklere dayandığını ve bu özelliklerin yalnızca genetik yapı ile oluştuğunu öne sürer (Erçetin, 2000). Koçel (2005) özellikler kuramının bazı bireylerin doğuştan lider olduklarını ve bu liderleri diğerlerinden ayıran belirli özelliklere ve yeteneklere sahip olduklarını savunduğunu belirtir. Kirel'e (1998) göre, lider olan bireylerin sahip olduğu özellikler arasında kendini ifade etme, özgüven sahibi olma, sosyal iletişim becerileri, karar verme, zekâ ve üst düzey zihinsel beceriler bulunmaktadır. Ayrıca liderlik için gerekli olan özellikler arasında sosyal beceriler, ilgiler, yetenekler, hitabet gücü, zekâ, güven verebilme, cesur olma, risk alma ve iletişim gibi kişisel özelliklerin yanı sıra boy, kilo ve güçlü olma gibi fiziksel yönden özellikler de bulunmaktadır (Şimşek,1999).

Özellikler kuramının amacı, etkili liderleri belirleyen özellikleri keşfetmek ve bu yönleri geliştirerek gelecekte önemli liderler yetiştirmektir. Bu yaklaşıma göre, bireyin sahip olduğu çeşitli kişisel ya da psikolojik özellikler, bireyi lider yapmaktadır. Özellikler kuramı, liderliğin doğuştan geldiğini, bireylerin liderlik yeteneklerine doğuştan sahip olduklarını ve bu kişilerin

her koşulda kendilerini lider olarak göstereceklerini savunur (Robbins, 1996; Akt., Şimşek, 2006, s. 10).

Özellikler kuramındaki ilk çalışmalarda, liderlerin sahip olduğu fiziksel özellikler, kişisel özellikler ve kişilik testleri ile ölçülen doğuştan gelen nitelikler incelenmiştir. Stodgill'in (1981) araştırmaları, liderlerin genellikle uzun boylu olma eğiliminde olduğunu göstermiştir. Zekâ ile liderlik arasındaki ilişki araştırmacıların her zaman ilgi çekmiş ve birçok çalışmada, liderlerin bu özelliklerinden dolayı lider olmayanlara göre çok üstün olduğu belirlenmiştir (Giderler, 2005, s. 56-57).

Ancak, liderliği sadece liderin özelliklerine indirgemeye çalışan bu kuram, beklenen başarıyı sağlayamamıştır. Araştırmalar, etkili liderlerin her zaman aynı özelliklere sahip olmadığını ve grup üyeleri arasında liderden daha fazla liderlik potansiyeline sahip olan bireylerin her zaman lider olarak öne çıkmadığını göstermiştir (Kolamaz, 2007, s. 23). Ayrıca, bu kuram, iyi liderlerin nasıl yetiştirileceği sorusuna yeterli yanıt verememiştir. Bu durum, liderlik kavramının tam olarak anlaşılabilmesi için farklı değişkenlerin de göz önünde bulundurulması gerektiğini ortaya koymuştur (Koçel, 2005). Özellikler kuramının liderlik kavramını açıklamada yetersiz kalması, davranışsal yaklaşımın gündeme gelerek önem kazanmasına yol açmıştır (Gürüz & Gürel, 2009).

Davranışsal Yaklaşım

Liderlerin aynı özellikleri göstermediğinin anlaşılmasıyla, 1940'ların ortalarından itibaren liderlerin davranışlarının incelenmesine yönelik bir ilgi artışı olmuştur (Küçüközkan, 2005). Davranışsal yaklaşımda araştırmacılar liderlikte özellikler kuramının yetersiz kaldığına inanarak örgüt içerisinde liderlerin üyelere karşı olan davranışlarını incelemiştir. Bu yaklaşımın temelinde, liderleri başarılı ve etkili kılan unsurların, liderlerin sahip olduğu özelliklerden ziyade, liderlik sürecinde sergiledikleri davranışlar olduğu fikri yatmaktadır (Keçecioglu, 2003). Bu kurama göre, liderlik, liderin özelliklerinden çok, liderin faaliyet ve davranışlarının grup tarafından kabul görmesi ve beğenilmesi ile ortaya çıkmaktadır (Aksel, 2010). Örgüt içinde liderlerin çalışanlarla kurduğu iletişim biçimi, planlama, amaç belirleme ve denetleme gibi davranışları, liderin etkililiğini belirleyen önemli değişkenler olarak ele alınmıştır (Owens, 1976:226, Akt., Deliveli, 2010, s. 31).

Davranışsal yaklaşımın geliştirilmesi amacıyla araştırmacılar, teorik ve uygulamalı birçok çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmalar arasında Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmaları ve Michigan Üniversitesi çalışmaları öne çıkmaktadır. Her iki çalışma da lider davranışlarının görev ve ilişki odaklı iki yönelimi üzerinde durmuştur. Ohio State Üniversitesi Çalışmaları, lider davranışlarının yüzlerce boyutunu inceledikten sonra "anlayış" ve "yapıyı

harekete geçirme" boyutlarına odaklanmıştır (Şimşek, 2006). Anlayış, iş görenleri dikkate almayı, yapıyı harekete geçirme ise örgütü dikkate almayı ifade eder. Ohio State Üniversitesi Çalışmaları, liderlik davranışlarının grup ve örgütsel hedeflerin yerine getirilmesinde kritik olduğunu göstermiş ve liderlerin insan odaklı ve yapı odaklı davranışlarının önemini vurgulamıştır. Araştırma bulguları, iş tatminini gözetten liderlerin, gözetmeyenlere göre daha başarılı olduğunu, çalışan sayısının artmasıyla iş tatmininin azaldığını ve çalışanların örgütten ayrılmasında çalışanlara önem verilmemesinin ve yapının işletilmemesinin etkili olduğunu ortaya koymuştur (Başaran, 2004). Michigan Üniversitesi Çalışmaları ise lider davranışlarının görev merkezli ve çalışan merkezli olmak üzere iki ana kategoriye ayrılabilceğini öne sürmüştür (Keçecioğlu, 2003). Bu araştırma, çalışan odaklı liderlerin yüksek moral ve başarı elde etmede etkili olduğunu, görev veya iş odaklı liderlerin ise moralin bozulmasına ve başarının azalmasına neden olduğunu göstermiştir.

Davranışsal kuramlar, liderlik sürecinin anlaşılmasına yönelik önemli katkılarda bulunmalarına rağmen, çevresel ve durumsal faktörlere yeterince ağırlık vermemeleri nedeniyle eleştirilmiştir (Tengilimoğlu, 2005, s. 4-5). Liderlik ile lider takipçilerinin tatmini ve verimi, faaliyet alanı, örgütsel hiyerarşik kademelerinin düzeyi gibi durumsal koşullar arasında bağlantı kurmadığı ve tek yönlü ilişki biçimini vurguladığı için 1960'lara doğru davranışsal liderlik yaklaşımı önemini yitirmiştir (Köseoğlu, 2019, s. 33). Bu durum sonucunda araştırmacılar, farklı koşullarda liderliğin nasıl sergileneceği üzerine odaklanmışlardır.

Durumsal Yaklaşım

1960'ların sonundan 1980'li yıllara kadarki dönemde geliştirilen durumsallık yaklaşımı, en iyi liderlik özelliklerini veya davranışlarını belirlemekten ziyade, bu özellik ve davranışların hangi durumlarda etkili olabileceğine odaklanmıştır (Köseoğlu, 2019, s. 33). Bu kurama göre tek bir liderlik tarzı yoktur. Tek bir lider tarzının her duruma ve koşula uymayacağı fikrinin hâkim olmasından dolayı ortaya çıkmış kuramdır. Farklı durumlar, koşullar için farklı tip liderlik tarzlarının olması söz konusudur. Çünkü liderlik davranışları duruma ve gelişen koşullara göre değişebilir (Kozak, 2008). Yine bu kuramın ileri sürülmesinde, lider özellikleri ve davranışları dikkate alınarak geliştirilen kuramların liderliği evrensel anlamda açıklamada yetersiz kaldığı görüşü etkili olmuştur (Yukl, 1989). Durumsallık kuramında, bazen yönetilen topluluğun üstlendiği veya üstleneceği görevlere, bazen de topluluktaki üyelerin kişilik özelliklerine önem verilir (Güney, 2000). Her durumda ve şartta geçerliliğini sürdüren bir liderlik anlayışı olmadığını öne çıkartan kuramdır. Bu durum, liderleri durumsal değişkenleri göz önünde bulundurmaya ve bu değişkenlerin davranışlar üzerindeki etkilerini düşünmeye teşvik eder (Çelik, 2015). Yine bu kuramda farklı durumların liderlik davranışlarını

etkileyeceği, liderin bu durumu göz önüne alarak farklı farklı liderlik anlayışı geliştirmesi gerektiği ileri sürülmektedir.

Durumsallık kuramları, takipçilerin belirli bir faaliyet veya işi gerçekleştirme konusundaki hazır olma seviyelerinin, liderin ilişkisel ve göreve yönelik davranışlarıyla karşılıklı etkileşimine dayanmaktadır (Aslan-Ak, 2021, s. 12). Durumsallık, içinde bulunulan koşullara vurgu yaparak içsel faktörlerden çok çevresel faktörlere odaklanır (Yukl, 1989). Bu yönüyle durumsallık kuramının, özellikler ve davranışsal kuramlardan farklı olarak daha modern ve kapsayıcı olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak durumsallık kuramı; her duruma uyan tek bir liderlik anlayışını reddettiği, değişik koşulların değişik lider tiplerini ortaya çıkarmakta olduğunu ve liderin değişik grup, koşul ve durumlara göre liderlik anlayışı geliştirmesi gerektiğini öne sürmektedir.

Durumsallık kuramı, farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen çeşitli modellerle detaylandırılmıştır. Bu modeller, liderin davranışlarını ve durumun özelliklerini analiz ederek, en uygun liderlik tarzını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu kuramlardan öne çıkanlar ise şunlardır:

Friedler'in Etkin Liderlik Teorisi. Fiedler, liderlik tarzının sabit olduğunu ve liderin etkili olabilmesi için liderlik tarzının mevcut duruma uygun olması gerektiğini savunur. Bu teoride, liderin duruma uygunluğunu belirleyen; lider-üye ilişkileri, görev yapısı ve liderin mevki gücü olmak üzere üç ana faktör vardır. Eğer lider başarılıysa ve astlarıyla olumlu ilişkiler kurmuşsa, bu durum görevin iyi tasarlandığını ve liderin örgüt içindeki konumunun güçlü olduğunu gösterir (Leblebici, 2008, s. 65).

Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Teorisi. Bu teori, liderlik tarzının takipçilerin olgunluk düzeyine göre değişmesi gerektiğini öne sürer. Hersey ve Blanchard, kuramlarını liderliği belirlenmesinde rol oynayan duruma özgü gereksinimler ve yönetilenlerin olgunluk seviyeleri gibi farklı etkenlerden esinlenerek geliştirmişlerdir (Begeç 1999, s. 40). Yönetilenlerin olgunluk düzeyi ise, onların görevleri yerine getirme yetenekleri ve isteklilikleri ile belirlenir.

House ve Evans'ın Amaç-Yol Teorisi. Robert House ve Martin Evans tarafından geliştirilen bu yaklaşım, temelinde motivasyon teorilerinden bekleyiş kuramına dayanmaktadır (Koçel, 2005). Liderlerin, takipçilerin hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak için farklı liderlik stilleri kullanmaları gerektiğini savunur. Bu teoride, liderin görevi, takipçilerin hedeflerine ulaşma yolunda karşılaştıkları engelleri ortadan kaldırmak ve onlara destek

sağlamaktır. Teoriye göre, lider davranışları emredici-otoriter, destekleyici, başarı yönelimli ve katılımcı olmak üzere dört tipe ayrılmaktadır (Köseoğlu, 2019, s. 40)

Bu yaklaşımların ortak noktası, görev veya ilişki ağırlıklı bir liderlik tarzının her koşulda geçerli olmadığı ve bazı durumlarda görev odaklı liderliğin, bazılarında ise ilişki odaklı liderliğin daha etkin ve verimli olabileceğidir (Çağlar, 2004)

Liderlikte Yeni Yaklaşımlar

Örgütsel başarıya ulaşmada, yöneticilerin ve liderlerin seçtiği ve yönetim anlayışlarını yansıtan uygun liderlik tarzı büyük önem taşımaktadır (Bakan & Büyükbeşe, 2010). 1980'li yıllardan itibaren, örgüt içi ve dışı çeşitli faktörlerin etkisiyle hem örgütler hem de örgütsel ihtiyaçlar farklılaşmıştır (Köseoğlu, 2019, s. 43). Çağın gerekliliklerine uygun olarak çalışma koşullarındaki değişiklikler ve yöneticiler ile çalışanların ihtiyaçlarının zamanla farklılaşması, liderlik yaklaşımlarında yeni teorilerin gelişimine yol açmaktadır (York-Barr & Duke, 2004). Ayrıca, yeni yaklaşımların ortaya çıkışı, değişen koşullar ile birlikte, insana bakış açısının değişmesiyle ilişkilendirilebilir (Çağlar, 2004). Bu gelişmeler ışığında araştırmacılar özellikle kendi ilgilendikleri alanları dikkate alarak liderlik üzerine yeni yaklaşımlar geliştirmişlerdir. Mevcut araştırmada liderlik alanında geliştirilen bazı yeni yaklaşımlara aşağıda değinilmiştir.

Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderlik, eğitim ortamlarında öğrenme ve öğretme süreçlerini geliştirmeye odaklanan bir liderlik yaklaşımıdır. Öğretimsel liderlik, okullarda sadece yöneticilerle sınırlı kalmayıp, öğretmenlerin de aktif katılımını ve liderlik rolünü üstlenmelerini teşvik eder. Öğretimsel liderlik, okul yöneticileri, denetleyiciler ve öğretmenlerin okul ile alakalı bireyleri ve durumları etkilemekte kullandıkları güç ve davranışlardır (Şişman, 2002, Akt., Yörük & Akdağ-Akalın, 2010). Bu liderlik modeli, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarını artırmak amacıyla gösterdikleri çabaları içermektedir. Öğretimsel liderlik, okul yöneticileri ve öğretmenlerin, öğrenci öğrenme süreçlerini iyileştirmeye yönelik olarak öğretim programlarını, pedagojik yöntemleri ve öğrenme ortamlarını geliştirme çabalarını ifade eder. Öğretimsel liderlik, öğretmenler ve öğrenciler için net bir vizyon ve hedefler belirleyip bu vizyonu ileterek, öğretmenleri koçluk, mentörlük ve mesleki gelişim yollarıyla desteklemeye odaklanan bir liderlik anlayışıdır (Robinson vd., 2008, Akt., Brolund, 2016, s. 42). Eğitimde kaliteyi artırma ve öğrencilerin akademik başarılarını yükseltme amacı taşıyan öğretimsel liderlik, okul iklimi ve kültüründe önemli bir rol oynar. Öğretimsel liderliğin hedefi, eğitim ve öğretim sürecine katılanlarda gelişme isteği oluşturarak eğitim ve öğretim sürecini geliştirmektir (Kolamaz, 2007, s. 39). Bu liderlik modeli, eğitim kurumlarının misyon ve vizyonlarını gerçekleştirmelerine, öğretmenlerin iş memnuniyetini artırmalarına ve okul

topluluğunda olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmalarına katkıda bulunur. Ayrıca, öğretimsel liderlik, eğitimde eşitliği sağlamada ve dezavantajlı öğrencilerin başarısını artırmada da kritik bir rol oynar.

Etik Liderlik

Etik liderlik, liderlerin karar alma süreçlerinde ve eylemlerinde ahlaki ve etik değerlere bağlı kalmalarını vurgulayan bir liderlik biçimidir. Etik liderlik, liderlik becerilerinin etik değerlerle bütünleştirilip özümseyen bir denge süreci olup, liderin örgütü amaçlarına ulaştırırken yasalara, politikalara ve aynı zamanda mesleki etik değerlere de önem vermesidir (Şimşek-Ak, 2022, s. 21). Bu liderlik modeli, liderlerin sadece iş hedeflerine ulaşmalarını değil, aynı zamanda doğru ve adil davranmalarını da gerektirir. Etik liderlik, iş dünyasında, kamu yönetiminde ve sivil toplum kuruluşlarında giderek daha fazla önem kazanan bir kavramdır.

Etik liderlik, liderlerin ahlaki değerler ve etik ilkeler doğrultusunda hareket ederek, takipçilerine örnek olmalarını ve örgütsel hedeflere ulaşırken etik standartları korumalarını ifade eder. Etik liderler, dürüstlük, adalet, sorumluluk ve saygı gibi temel değerleri benimser ve bu değerleri günlük iş uygulamalarına entegre eder. Etik liderlik, sadece liderin kişisel davranışlarını değil, aynı zamanda örgütsel kültürü ve iş yapma biçimini de şekillendirir.

Etik liderlik, modern örgütlerde sürdürülebilir başarı ve güven inşası için kritik bir öneme sahiptir. Etik liderlik, örgütlerin belirlenen hedeflerine ulaşmasında ve elde edilen başarıların kalıcılığı ya da sürdürülebilirliği açısından büyük bir öneme sahiptir (Esmer & Özdaşlı, 2018, s. 50). Etik liderler, dürüstlük, adalet, sorumluluk, saygı ve şeffaflık gibi temel değerleri benimseyerek, örgüt içinde etik bir kültür oluşturur ve çalışanların güvenini kazanır. Etik liderlik tarzının benimsenmesi, çalışanların iş performansını ve içsel motivasyonunu artırırken, duyarsızlaşmalarını azaltabilir (Ayan, 2015). Etik liderlik, sadece bireysel liderlerin davranışlarını değil, aynı zamanda örgütsel kültürü ve iş yapma biçimini de şekillendirir. Bu bağlamda, etik liderlik, hem örgütsel performansı artırır hem de toplumun genel refahına katkıda bulunur.

Kültürel Liderlik

Kültürel liderlik, 1980'li yıllarda örgütsel kültür ile ilgili yapılan araştırmalarla birlikte dikkate alınıp ortaya çıkan bir liderlik yaklaşımdır (Baş, 2023). Kültürel liderlik, liderlerin örgüt içindeki kültürel normları, değerleri, inançları ve davranışları tanımlama, anlama ve yönlendirme becerisini ifade eder. Kültürel liderler, örgüt içindeki çeşitli kültürel grupların ihtiyaçlarını ve beklentilerini dikkate alarak, uyumlu ve kapsayıcı bir örgüt kültürü oluştururlar. Kültürel liderlik, örgütsel aktörlerin etkileri, dinamik kültürel değerler ve bireylerin

düşüncelerinin birleşimiyle oluşan örgütsel kültürün, lider tarafından yönetilmesi ve yönlendirilmesidir (Yıldırım, 2005). Bu liderlik modeli, örgüt kültürünün stratejik bir kaynak olarak yönetilmesini sağlar ve örgütün hedeflerine ulaşmasına katkıda bulunur. Kültürel liderlik, bir kurumun veya örgütün ortak değerleri, normları ve gelenekleri içerisinde çalışanları belirli amaçlar doğrultusunda harekete geçirme sürecidir (Yıldırım, 2018, s. 62, Akt., Metlilo, 2022, s. 62). Kültürel liderlik, örgütlerin sürdürülebilir başarısı ve çalışanların genel refahı için kritiktir. Kültürel liderlerin varlığı, örgüt içindeki çeşitliliği yönetir, kültürel uyumu sağlar ve örgütsel bağlılığı artırır. Kültürel liderler, örgüt içinde olumlu bir çalışma ortamı yaratarak, çalışanların moralini ve iş tatminini yükseltir.

Kültürel liderlik, modern örgütlerde çeşitliliği yönetmek ve kapsayıcı bir çalışma ortamı oluşturmak için kritik bir öneme sahiptir. Kültürel liderlik, bir örgüt içindeki üyeler arasında paylaşılan inançlar, değerler, normlar ve kültürel ifadeler üzerinde etkili olan bir liderlik yaklaşımıdır (Karaköse, 2008). Kültürel liderler, örgüt içindeki farklı kültürel grupların değerlerini, inançlarını ve normlarını anlar ve takdir eder. Bu liderlik modeli, çalışanların motivasyonunu, bağlılığını ve performansını artırarak, örgütün genel başarısına katkıda bulunur. Kültürel liderlik, sadece bireysel liderlerin davranışlarını değil, aynı zamanda örgütsel kültürü ve iş yapma biçimini de şekillendirir.

Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik ilk defa James MacGregor Burns tarafından 1978 yılında etkileşimsel liderlik kavramı ile birlikte ortaya atılmış bir liderlik yaklaşımıdır (Demir vd., 2010). Daha sonra 1985 yılında Bernard M. Bass tarafından yapılan çalışmalar ile geliştirilerek yaygınlaştırılmıştır (Altun, 2003, s. 10). Burns ve Bass yapmış oldukları çalışmalar sonucunda liderlik kavramının; dönüşümcü ve işlemsel (etkileşimci) liderlik olmak üzere iki ana başlık altında değerlendirmesinin daha uygun olacağını ifade etmişlerdir (Yukl,1989). İşlemsel liderlik, lider ve takipçileri arasındaki karşılıklı çıkar ilişkisine dayanırken; dönüşümcü liderlik, liderin takipçilerini daha yüksek moral ve motivasyon düzeylerine yükselttiği ve onları potansiyellerini gerçekleştirmeleri için teşvik ettiği bir süreçtir.

Bu liderlik tarzı, liderin vizyoner, ilham verici ve değişim odaklı olması gerekliliğini vurgular. Dönüşümcü liderlik teorisi, liderlerin sadece örgütlerini yönetmekle kalmayıp, aynı zamanda çalışanlarının motivasyonlarını artırarak ve onları geliştirme yoluyla örgütsel dönüşüm süreçlerine öncülük etmeleri gerektiğini öne sürer. Dönüşümcü liderlik, örgütteki değişen çevre koşullarına uygun dönüşüm süreci başlatarak yapıyı harekete geçirir ve liderin saygınlık, güven ve cesaret uyandıran özellikleriyle izleyicilerin inanç, tutum ve değerlerini

etkileyerek örgütün misyon ve amaçlarına ulaşmasını sağlayan bir süreçtir (Özalp & Öcal, 2000).

Bass (1985), dönüşümcü liderliği dört ana bileşenle açıklamıştır: Karizma veya idealize edilmiş etki (idealized influence), ilham verici motivasyon (inspirational motivation), entelektüel uyarım (intellectual stimulation) ve bireysel ilgi (individualized consideration). Bu bileşenler, dönüşümcü liderlerin takipçileri üzerindeki etkisini ve onların kişisel gelişimlerini nasıl desteklediğini açıklar.

Karizma veya İdealize Edilmiş Etki. Dönüşümcü liderler, takipçileri için rol model olurlar ve onların güvenini kazanırlar. Bu liderler, etik ve ahlaki standartlara bağlılıklarıyla bilinirler ve bu nedenle takipçileri tarafından saygı ve hayranlıkla karşılanırlar. Karizmatik liderler, örgütsel vizyonu ve misyonu net bir şekilde belirleyerek, çalışanların bu hedeflere yönelmelerini sağlarlar.

İlham Verici Motivasyon. Dönüşümcü liderler, çalışanlarına ilham vererek ve onları motive ederek örgütsel hedeflere ulaşmalarını teşvik ederler. Bu liderler, geleceğe yönelik vizyonlarını paylaşarak ve çalışanların bu vizyonu benimsemelerini sağlayarak yüksek düzeyde bağlılık ve motivasyon oluştururlar.

Entelektüel Uyarım. Dönüşümcü liderler, çalışanlarını yeni fikirler geliştirmeye ve yaratıcı çözümler bulmaya teşvik ederler. Bu liderler, mevcut problemleri farklı bakış açılarından değerlendirmeleri için çalışanlarına meydan okurlar ve yenilikçi düşünmeyi desteklerler. Entelektüel uyarım, çalışanların kişisel ve profesyonel gelişimlerini destekleyerek, örgütsel başarıyı artırır.

Bireysel İlgi. Dönüşümcü liderler, her bir çalışanla bireysel olarak ilgilenir ve onların kişisel ihtiyaçlarına duyarlılık gösterirler. Bu liderler, çalışanların güçlü yönlerini tanır ve onların potansiyellerini gerçekleştirmeleri için mentörlük yaparlar. Bireysel ilgi, çalışanların örgüte olan bağlılıklarını artırır ve onların motivasyonlarını yükseltir.

Dönüşümcü liderlik, çeşitli sektörlerde ve farklı örgütsel bağlamlarda başarıyla uygulanabilir. Örneğin, eğitim sektöründe dönüşümcü liderler, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekleyerek ve öğrenci başarısını artırarak okulların performansını yükseltebilirler. Yine çalışma yaşamında dönüşümcü liderler, çalışanların bağlılığını ve performansını artırarak ve yenilikçi iş stratejilerini teşvik ederek örgütlerin rekabet gücünü artırabilirler.

Dönüşümcü liderlik, liderlerin modern örgütlerin karmaşık ve dinamik yapılarında başarılı olabilmeleri için kritik bir liderlik tarzıdır. Bu liderlik tarzı, liderlerin vizyoner, ilham

verici, entelektüel olarak uyarıcı ve bireysel olarak ilgili olmalarını gerektirir. Dönüşümcü liderler, çalışanların motivasyonunu artırarak, yenilikçiliği teşvik ederek ve örgütsel değişimi destekleyerek önemli avantajlar sağlar. Yine dönüşümcü liderler, değişim gereksinimlerini tanımlar, gelecekteki hedefler için bir vizyon geliştirir ve takipçilerini standart beklentilerin üzerinde sonuçlar elde etmeye teşvik ederler (Spreitzer vd., 2005, s. 205). Bu nedenle, dönüşümcü liderlik, geleceğin liderleri için önemli bir model olarak değerlendirilmelidir.

Dağıtımçı Liderlik

Dağıtımçı liderlik kavramı ilk defa 1954 yılında Avusturalyalı psikolog Gibb tarafından ifade edilmiştir (Harris, 2008, s. 174). Gibb liderlikte tek adam anlayışının aksine dağıtımçı liderliği en verimli grup davranışı olduğunu savunmuştur (Atılkan, 2019). Dağıtımçı liderlik kavramı literatürde dağıtılmış, paylaştırılmış, işbirlikçi, kolaylaştırıcı, devredilmiş gibi farklı sözcükler ile karşılanmaktadır. Dağıtımçı liderlik, tüm liderlik işlevlerini tek bir "kahraman lider" üzerinde yoğunlaştırmak yerine, bu liderlik işlevlerini takım üyeleri veya örgüt içinde dağıtmayı amaçlar (Yukl, 2002, Akt., Özdemir, 2012). Dağıtılmış liderlik, örgütlerde liderlik rol ve sorumluluklarının tek bir birey veya liderlik pozisyonu yerine, tüm örgüt üyeleri arasında paylaştırıldığı bir liderlik anlayışıdır. Bu yaklaşım, liderlik görevlerinin örgüt içinde yaygın olarak dağıtılmasını, bireylerin yetkinliklerinin ve potansiyellerinin kolektif bir biçimde kullanılması gerektiğini savunur. Dağıtımçı liderlik, örgütlerde herkesin söz sahibi olduğu, kararların tüm çalışanların katılımı ve iş birliği ile alındığı ve bireylerin uzmanlık alanlarına göre sorumluluk üstlendiği bir liderlik türüdür (Uçar, 2015, s. 35). Dağıtılmış liderlik, örgütlerin daha esnek, yenilikçi ve etkili olmasını sağlayan bir model olarak görülmektedir.

Dağıtılmış liderlik, liderlik sorumluluklarının ve rollerinin belirli bir kişi veya hiyerarşik bir pozisyon tarafından yerine getirilmesi yerine, örgüt içindeki tüm üyeler arasında paylaştırılmasıdır. Bu liderlik modeli, bireylerin kendi uzmanlık alanlarında liderlik yapmalarını teşvik eder ve kolektif bir çaba ile örgütsel hedeflere ulaşmayı amaçlar. Dağıtılmış liderlik, bireysel liderlerin yetkinliklerini ve katkılarını maksimize etmeyi hedeflerken, aynı zamanda liderlik rollerinin ve sorumluluklarının paylaşılmasını teşvik eder.

Örgütte yapılmak istenen yeniliklerin uygulanabilirliğinin kolaylığını sağlamak için dağıtımçı liderlik kritik bir öneme sahiptir (Brown vd., 2020). Dağıtılmış liderlik, modern örgütlerde liderlik sorumluluklarının ve rollerinin paylaşılmasını ve kolektif bir liderlik anlayışının benimsenmesini sağlayan bir modeldir. Bu liderlik anlayışı, bireylerin yetkinliklerini ve potansiyellerini maksimize ederken, örgütlerin daha esnek, yenilikçi ve etkili olmasını sağlar. Dağıtılmış liderlik, liderlik görevlerinin ve sorumluluklarının tüm örgüt üyeleri arasında paylaştırılmasını teşvik eder ve katılımcı karar alma süreçlerini destekler.

Öğretmen Liderliği

Öğretmen Liderliği Kavramı

Eğitim örgütlerinde yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler olmak üzere üç ana aktörden söz etmek mümkündür (Aker, 2022). Eğitim sisteminde bu üç ana aktörün başarılı, etkin ve verimli olabilmesine ve geliştirilebilmesine yönelik yönetsel konulara daha çok önem verilmektedir. Eğitim sistemlerinin başarısında öğretmenlerin oynadığı rol, tarih boyunca kabul edilen bir gerçeklik olmuştur. Ancak, günümüzün hızla değişen ve giderek karmaşıklaşan dünyasında, öğretmenlerin yalnızca bilgi aktarımı yapan bireyler olmaktan öte, liderlik becerilerine sahip olmaları gerekliliği daha da belirgin hâle gelmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin eğitim süreçlerini yönlendiren, öğrencilere ilham veren ve öğrenme ortamlarını dönüştüren aktif rehberler olarak rol almaları, 21. yüzyıl eğitiminde kritik bir öneme sahiptir. Öğretmen liderliği, eğitimde kaliteyi artırmak, öğrenci başarısını yükseltmek ve sürdürülebilir bir eğitim reformu gerçekleştirmek için kilit bir unsur olarak ön plana çıkmaktadır. Öğretmen liderliği ya da lider öğretmenlik anlayışı eğitim birimlerinde istenilen amaçların uygulamaya sokulabilmesi ve arzu edilen kalkınmanın sağlanması için vazgeçilemez olgusal kavramdır (Çalık, 1997). Öğretmen liderliği kavramı ilk defa olarak 1947 yılında Bahn tarafından ifade edilmiştir (Akkurt, 2019). Daha sonra okulların verimliliğini artırmak amacıyla etkili okullar kapsamında araştırılmış ve geliştirilmiştir. Gelişen bu süreç içerisinde öğretmenlerin sadece sınıf içinde değil de okul içi ve okul dışında birçok durumda etkili, yönlendirici ve işbirliği içinde olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu bakış açısı ile öğretmen liderliği üzerinde durulmuş, çerçeveler belirlenmeye çalışılmış, çeşitli roller biçilmiş, boyutlandırılmış ve farklı tanımlamalar yapılmıştır. Leblanc ve Shelton (1997) öğretmen liderliğini; başka insanların yaşamlarına amaç ve yön vermek için motive etme, öğrencilerine yardım etme, sorumluluk duygusuyla paydaşları etkileme ve bireysel davranışları grup içinde anlamlandırma süreçleri olarak tanımlamıştır. Yine Wenner ve Campbell (2017) öğretmenlerin sınıf temelinde üzerlerine yüklenmiş oldukları öğretim sorumluluklarını yürütürken aynı zamanda sınıf ortamı dışında da üstlenmiş oldukları liderlik sorumluluğunu öğretmen liderliği olarak tanımlamışlardır. Öğretmen liderliği kapsamında lider öğretmenin sahip olması gereken özellikler üzerinde durulmuş ve lider öğretmene çeşitli roller biçilmiştir. Katzenmeyer ve Moller (2013) öğretmenlerin liderliğine ilişkin rollerini; okul ortamında ve çevresinde önderlik etme, eğitim paydaşlarına destekte bulunma, meslektaşları ile öteki personelleri geliştirebilme ve okulun her açıdan gelişmesine katkıda bulunma olarak sıralamıştır.

Öğretmen Liderliğinin Temelleri

Eğitimde liderlik, paylaşılan bir amaç oluşturmayı, başarılı bir okul kültürü yaratmayı, etik değerleri kurumsallaştırmayı ve hem lider hem de örgüt için öğrenen bir yapı olmayı içermektedir (Alireisoğlu, 2020, s. 21). Eğitim örgütlerinde sergilenen liderlik anlayışı okul başarısını ve çalışanların verimliliğini etkileyen önemli faktörlerdendir. Liderlik tarzlarının öğretmenlerin motivasyonuna, öğrencilerin başarılarına ve genel okul iklimine olan etkisi güncelliğini yitirmeyerek sürekli bir araştırma konusu olmuştur. Bu bağlamda eğitim örgütlerinde sergilenen dağıtımçı liderlik ve öğretmen liderliği belirgin bir şekilde öne çıkmaktadır. Bu iki liderlik stillerini birbirleri ile ilişkilendirmemiz mümkündür.

Dağıtımçı liderlik, liderliğin tek bir kişi üzerinde yoğunlaşması yerine, liderlik rollerinin ve sorumluluklarının okullarda paydaşlara dağıtıldığı bir liderlik yaklaşımıdır. Bu modele göre okullarda liderlik sadece okul müdürüne değil, aynı zamanda öğretmenlere, yöneticilere ve diğer okul personeline de yayılmaktadır. Dağıtımçı liderlik, işbirliği, ortak sorumluluk ve katılımcı karar alma süreçlerini teşvik eder.

Günümüz okullarının ve okul liderlerinin, okulları geliştirmek ve okulun ve toplumun hedefleri doğrultusunda şekillendirmek için dağıtımçı liderlik ilkelerini dikkate almaları beklenmektedir (Özer & Beycioğlu, 2010). Öğretmen liderliği, öğretmenlerin sınıf dışındaki rollerini ve etkilerini genişleterek okulların gelişimine aktif olarak katkıda bulunmalarını ifade eder. Öğretmen liderleri, meslektaşlarına rehberlik eder, profesyonel gelişim fırsatları yaratır ve eğitim politikalarının şekillendirilmesine katkıda bulunur. Bu liderlik türü, öğretmenlerin yalnızca sınıf içinde değil, okulun genel işleyişinde de etkili olmasını sağlar.

Dağıtımçı liderlik, okulun tüm paydaşlarını potansiyel liderler olarak görerek, çeşitli düzeylerdeki yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin liderliği üzerinde durmayı vurgulamaktadır (Baloğlu, 2011, s. 142). Dağıtımçı liderlik, okullarda liderlik rollerinin geniş bir alana yayılmasını (yöneticiler, öğretmenler ve diğer çalışanlar) sağlarken, öğretmen liderliği bu paylaşılan bu rollerin aktif bir şekilde öğretmenler tarafından üstlenilmesini sağlar. Dağıtımçı liderlik anlayışıyla diğer çalışanlar gibi öğretmenlerin karar alma süreçlerine dâhil edilmesi öğretmen liderliğini teşvik eder.

Dağıtımçı liderlik, eğitim uygulamalarında liderlik sürecinin, liderlerin, öğretmenlerin ve durumların etkileşimiyle örgüt üyeleri arasında genişletilerek dağıtılması ve bu yolla örgüt üyelerinin liderlik niteliklerinin geliştirilmesi anlamına gelir (Spillane vd., 2004). Dağıtımçı liderliğin amaçlarından biri de işbirliğine dayalı bir okul kültürü oluşturmaktır. Bu kültür, öğretmen liderlerinin ortaya çıkmasına ve gelişmesine zemin hazırlar. Öğretmenler, ortak

amaçlar doğrultusunda çalışarak okulun vizyon ve misyonunu gerçekleştirmeye katkıda bulunurlar.

Dağıtımçı liderlik anlayışının kapsamının genişlemesi, öğretmen liderliği kavramının gelişimine zemin hazırlamıştır (Naicker & Mestry, 2013). Dağıtımçı liderlik, sürekli öğrenme ve profesyonel gelişim fırsatlarını teşvik eder. Öğretmen liderler ise, meslektaşlarına mentörlük yaparak ve eğitim programlarına katkıda bulunarak bu süreci desteklerler. Bu karşılıklı etkileşim, öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirmelerine olanak tanır.

Dağıtımçı liderlik anlayışında öğretmenler sorumluluğun paylaşılacağı bireyler arasında akla ilk gelen paydaşlardandır (Güzel & Evecen, 2021, s. 22). Bu da öğretmenlerin kendilerini daha değerli ve önemli hissetmelerini sağlar. Dağıtımçı liderlik bu yönüyle, öğretmenlerin motivasyonunu artırır ve onları liderlik rollerine daha fazla katılmaya teşvik eder. Öğretmen liderliği ile öğretmenler okulun karar alma süreçlerine aktif katılım sağlarlar.

Her iki liderlik türü de öğrenci başarısını ve olumlu bir okul iklimini destekler. Dağıtımçı liderlik, okulun genel yönetimini iyileştirirken öğretmen liderliği ise öğretmenlerin öğretim kalitesini artırmalarına olanak sağlar. Bu durum ise öğrenci başarılarını olumlu yönde etkiler.

Dağıtımçı liderlik ve öğretmen liderliği, modern eğitim yönetiminde birbirini tamamlayan iki önemli kavramdır. Dağıtımçı liderlik, liderlik rollerinin ve sorumluluklarının geniş bir alana yayılmasını sağlayarak işbirliğini ve katılımı teşvik ederken, öğretmen liderliği, öğretmenlerin bu roller ve sorumlulukları aktif bir şekilde üstlenmelerine olanak tanır. Bu iki liderlik türü arasındaki sinerji, okulun genel performansını ve öğrenci başarısını artırmada kritik bir rol oynar. Eğitim sistemlerinde bu liderlik yaklaşımlarının benimsenmesi, daha demokratik, katılımcı ve başarılı okulların ortaya çıkmasına katkıda bulunacaktır.

Öğretmen liderliğini ile insan ilişkileri yaklaşımıyla ilişkilendirmemiz mümkündür. İnsan ilişkileri yaklaşımı, yönetim düşüncesi ve uygulamasında, çalışanların üretkenliğini artırmak ve iş tatminlerini yükseltmek amacıyla gerçekleştirilen uygulamalara odaklanır (Daft, 2000, Akt., Sağsan, 2002). Bu yaklaşım, çalışanların örgütsel tatminini sağlarken hem yöneticilerin hem de çalışanların memnuniyetini artırır ve bu süreçte üretkenliği ve örgütsel verimliliği de yükseltir (Sağsan, 2002).

İnsan ilişkileri yaklaşımı, örgütlerde çalışan memnuniyeti, motivasyon ve moralin önemine dikkat çeker. Bu yaklaşım, çalışanların iş yerindeki sosyal ilişkilerinin, iş tatminini ve dolayısıyla verimliliğini nasıl etkilediği ile ilgilenir. Çalışanların kendilerini değerli hissetmeleri, katılım süreçlerine dâhil edilmeleri ve sosyal bir destek ağına sahip olmaları,

onların iş performansını olumlu yönde etkiler. Bu nedenle, insan ilişkileri yaklaşımı, yönetim uygulamalarında empati, iletişim ve iş birliğini teşvik eder.

İnsan ilişkileri yaklaşımı, çalışan memnuniyetinin artırılması durumunda, çalışanların daha yüksek bir performans sergileyeceğini ve işlerin, çalışanları teşvik edici bir şekilde tasarlanması gerektiğini öne sürer (Ekinci, 2019). Bu yaklaşımın pratik uygulamaları arasında, çalışanların karar alma süreçlerine dâhil edilmesi, düzenli geri bildirim sağlanması, çalışanların gelişimlerine yönelik eğitim programlarının düzenlenmesi ve iş yerinde açık iletişim kanallarının kurulması yer alır. Aynı zamanda, çalışanlar arasındaki ilişkileri güçlendirmek için takım çalışmasına ve sosyal etkinliklere önem verilmelidir.

Eğitim örgütlerinde insan ilişkileri yaklaşımı, öğretmenlerin liderlik rollerine katılımını teşvik ederek, onların okulun sosyal dinamikleri içinde kendilerini daha etkin bir şekilde ifade etmelerine olanak tanır. Bu yaklaşımla desteklenen öğretmenler, meslektaşları ve okul yönetimi ile daha güçlü bir iletişim kurabilir, iş birliğini pekiştirebilir ve liderliklerini en iyi şekilde sergileyerek ortak bir vizyonun oluşumuna katkıda bulunabilirler. İnsan ilişkileri yaklaşımının sunduğu imkanlar, öğretmenlerin liderliklerini en iyi şekilde sergilemelerine olanak tanır; bu da onların kendilerini daha değerli hissetmelerini ve verimliliklerini artırmalarını sağlar. İnsan ilişkileri yaklaşımı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki, öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirmeleri ve sürdürebilmeleri açısından kritik bir öneme sahiptir.

Öğretmen Liderliğinin Önemi

Eğitim örgütleri denilince okullar akla gelmektedir. Okullarda liderlik denilince okulun yönetiminden ve gelişiminden sorumlu tutulan, kuralları koyan ve uygulayan, sınırları belirleyen okul yöneticileri akla gelmektedir. Ayrıca okul liderliği olgusu tartışıldığında, liderlik genellikle müdürlerle ilişkilendirilmekte ve müdürler okul liderliği kavramının merkezinde yer almaktadır (Beycioğlu & Aslan, 2012). Bu anlayış okulların etkililiğini, gelişimini ve verimliliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Okul yöneticilerin katı bir şekilde hiyerarşiyi uygulaması ve otokratik tutumu okulda demokratik ortamın oluşmasını engelleyebileceği gibi öğrencilerde demokratik bilincin oluşmasına da zarar verebilir.

Lichtenstein vd. (2006) hiyerarşiyi merkezine alan geleneksel liderlik anlayışlarının giderek önemini kaybettiğini, liderliğin yalnızca yöneticilerle sınırlı olamayacağını, örgütsel amaçlar doğrultusunda diğer çalışanlarla da paylaşılabilirliğini belirtmektedir. Anderson'a (2004) göre günümüzün gelişen okullarında liderliğin sadece müdürlerle sınırlı olmadığı, öğretmenlerin, ailelerin ve öğrencilerin de liderlik süreçlerine aktif olarak katıldığı ve liderlik rolleri sergiledikleri gözlemlenmektedir.

Öğretmen liderliği eğitim örgütlerinin başarısını etkileyen çok önemli bir unsurdur. Bir öğretmenin liderlik rolü, sadece sınıf içinde değil, aynı zamanda okulun genel kültüründe ve öğrenci başarısında da derin etkiler yaratır. Öğretmen liderliği, öğrencileri motive edip akademik başarılarını artırmanın yanı sıra, onların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemekte de kritik bir rol oynar. Öğretmen liderliği, meslektaşlar arasında işbirliği ve bilgi paylaşımını teşvik eder. Öğretmenler, deneyimlerini ve en iyi uygulamalarını paylaşarak, mesleki gelişimlerine katkıda bulunurlar. Öğretmen liderleri, pozitif bir okul kültürü ve ikliminin oluşturulmasında kilit rol oynar. Okulun vizyon ve misyonunu destekleyen, öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseyen öğretmenler, okulda olumlu bir atmosfer yaratır. Öğretmenler, sadece okul içinde değil, toplum genelinde de önemli liderlik rolleri üstlenirler. Öğretmenlerin toplumsal sorumluluk bilinci ve liderlik becerileri, öğrencilere rol model olarak yansır ve onların topluma katkıda bulunan bireyler olarak yetişmelerini sağlar. Öğretmen liderliğinin özünde yer alan paylaşılan hedefler ve değerler, öğretmenlerin karar verme sürecine katılımı, öğretmenler arasındaki iş birliği, okulun gelişimi ve değişimini sağlayarak etkili okulların oluşturulmasını sağlar (Harris & Muijs, 2002).

Sonuç olarak, öğretmen liderliği, eğitim sisteminin kalitesini ve verimliliğini artıran hayati bir faktördür. Öğretmenlerin liderlik rolünü üstlenmesi, hem bireysel öğrenci başarılarına hem de okulun genel başarısına önemli katkılar sağlar.

Öğretmen Liderliğinin Boyutları

Beycioğlu ve Aslan (2010) öğretmen liderliğini 3 boyutta ele almıştır. Bu boyutlar; kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliğidir.

Kurumsal Gelişme. Öğretmen liderlik davranışları, genellikle müdürün sorumluluğunda olan liderlik görevlerinin yapısını değiştirmekte ve öğretmenler çeşitli yönetsel faaliyetlerde aktif olarak yer almaktadır (Beycioğlu & Aslan, 2010). Kurumsal gelişme boyutunda; farklı düzeylerde gerçekleştirilen mesleki çalışmalara katılma, velilerin eğitime katkılarını sağlayacak etkinliklere katılma, okula her türlü kaynak sağlamak amacıyla girişimlerde bulunma, okulu geliştirilmesi için gerekli çalışmalara katılma, okul ile alakalı bilgi ve rapor düzenlemeye istekli olma, okul içi oluşturulan grup çalışmalarında etkin liderlik gerçekleştirme, okulda yapılan planlamalarda hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesinde etkin olma, okula her türlü ders malzeme seçiminde etkin olma ve akademik başarı için okul dışı etkinlikler düzenleme yer almaktadır.

Mesleki Gelişim. Lider öğretmen, mesleki gelişimini sürdürürken, öğrencilerine ve meslektaşlarına öncü ve örnek davranışlar sergileyerek onların üzerinde önemli bir etki yaratmaktadır (Beycioğlu & Aslan, 2010). Mesleki gelişim boyutunda; meslektaşları ile görüş

alışverişi yapma ve meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmeye açık olma, meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak görme, öğrencilerine güvenme ve güven bırakma, öğrencilerin başarısı için özverili çalışıp örnek olma, okulun hedeflerinin gerçekleşmesinde yapıcı tutumlar sergileme, okulla ilgili kararlara meslektaşlarının etkin katılımını sağlamaya çalışma, etkinlikleri öğrencilerin düzeyine göre geliştirmeye istekli olma, katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanıyarak örnek olma ve okula dair sorunların çözümü için katılımcı tutumlar sergileme yer almaktadır.

Meslektaşlarla İş Birliği. Lider öğretmen, göreve yeni başlayan öğretmenlere rehberlik yaparak ve ortaya çıkan mesleki ve kurumsal ihtiyaçlar doğrultusunda işbirliğine dayalı ortak çalışma gruplarının oluşturulmasında önderlik ederek, eğitimsel etkililiği artırmayı hedefler (Beycioğlu & Aslan, 2010). Meslektaşlarla işbirliği boyutunda; aday öğretmenlere, stajyerlere ve okulda yeni göreve başlayan öğretmenlere yardım etme, meslektaşlarına mesleki gelişimleri için yardımcı olma, meslektaşları ile tecrübelerini paylaşma, arkadaşlarına alanı ile alakalı gelişmeler hakkında bilgi verme ve öğretmenlikle ilgili çalışmalara dâhil olma yer almaktadır.

Öğretmenlerin Liderlik Roller

Öğretmenler görevlerini yerine getirirken birtakım rolleri üstlenirler. Lider öğretmenlerin sergiledikleri roller geleneksel öğretmenlik anlayışına göre oldukça farklılık göstermektedir. Lider öğretmenlerin eğitimde kaliteyi artırmanın yanı sıra meslektaşlarına, öğrencilere kısacası okul topluluğuna rehberlik etmeleri için çeşitli rolleri üstlenmeler beklenir. Birçok çalışmada araştırmacılar lider öğretmenin sergilemesi gereken rolleri farklı başlık altında ve farklı yönleriyle ele almışlardır.

Beycioğlu (2009) yapmış olduğu çalışmasında öğretmenin rollerini; geleneksel öğretmen ve lider öğretmen başlıkları altında incelenmiştir. Geleneksel öğretmenleri belli sınırlar içinde kalan, değişim ve gelişmeye yeteri kadar açık olmayan, hiyerarşik vb. öğretmenler olarak nitelendirmiştir. Lider öğretmen ise değişim ve gelişmeye açık, işbirlikçi, katılımcı, örgüt içi iletişim ve ilişkilere önem veren öğretmenler olarak nitelendirmiştir.

Tablo 1. *Geleneksel Öğretmen ve Lider Öğretmen Rollerinin Karşılaştırılması (Beycioğlu, 2009, s. 40)*

Geleneksel Öğretmen Roller	Lider Öğretmen Roller
1-Günü kurtarıcı işlere yoğunlaşır, mevcut kaynaklardan faydalanır.	1-Mevcut sistemi değiştirmek için uzun vadeli amaçlar oluşturur.
2-Standart iş davranışları çerçevesinde işbirliğine kapalı davranışlar sergiler.	2-Öncü ve işbirlikçi davranışlar sergiler. Meslektaşlarında davranış değişiklikleri yaratmaya çabalar.
3-Örgüt içindeki rolleri sınıf içi etkinliklerle sınırlıdır.	3-Tüm örgütsel etkinliklere ve kararlara katılma eğilimindedir.
4-Örgütün oluşturulmuş kültüründe hareket eder.	4-Örgüt için yeni anlamlar ve yeni yaklaşımlar yaratır.
5-Geleneksel otokratik yapıyı sürdürme eğilimindedir	5-Değerlerde, tutumlarda değişiklik için ilham kaynağı olur ve kişisel deneyim ve örnekleri kullanır.
6-Sınıf çapında başarı ve yarışmacı tutumları önemser	6-Sınıf içi ve okul çapında etkinlikleri okul başarısını artırmada eşgüdümleme çabasındadır.
7-Paylaşımdan uzak, içe dönük mesleki etkinlikler sergiler.	7-Meslektaşlarla işbirliği, paylaşım ve dönüt verme/alma önemlidir.
8-Sınıf içi liderlikleri gücünü hiyerarşiden alır.	8- Sınıf içi liderlikleri, sınıf toplumu ve kültüründen beslenir.

Can (2015) öğretmen liderliği üzerine yapmış olduğu çalışmalarda lider öğretmenin rollerini on başlık altında incelemiştir:

Lider öğretmen öğretenden ziyade öğrenen olmalıdır. Öğretmenler bilgi aktarıcı olmak yerine paylaşımcı ve rehber olmalıdır. Bunu da en iyi eğitim öğretimde öğrenciyi merkeze alarak yapabilir.

Lider öğretmenler amaç belirlemeyle birlikte motive edici olmalıdır. Öğretmenler öğrencileri motive etmek için öğretmeye istekli olmalı ve farklı materyaller hazırlayıp bunlardan yararlanmalıdır.

Lider öğretmenler ortamı oluşturur, öğrenciler ise öğrenme sürecinde risk alır. Oluşturulan ortamda öğrenci bilmediğinin farkına varmalı, sorgulamalı, zorlukları göze almalı ve bildiklerine inandıklarını düşünmelidir. Böylece öğrenme gerçekleşir.

Lider öğretmen konu kolaylaştırmaya bile anlaşılır hâle getirmelidir. İyi bir öğrenme sağlanabilmesi için konu karmaşıklıktan arındırılmalı, sadeleştirilip anlaşılır hâle getirilmelidir.

Lider öğretmen taviz vermekten korkmadan sorgulanmaya açık olmalıdır. Öğretmenler bilmediklerini kabul ederek öğrenmeyi sürdürmelidir. Ayrıca öğretmenler bilmediğini belirterek karşısındaki kişi tarafından sorgulanabilir, ancak güven kazanmak için dürüst davranıp cesurca bilmediklerini belirtmelidir.

Lider öğretmen öğretimde istekli olmalıdır. Lider öğretmen kendini keşfederek, iyi bir iletişim kurarak ve isteyerek öğretimi gerçekleştirmelidir.

Lider öğretmen önemli noktaları tekrar etmelidir. Lider öğretmenler farklı ve yeni yöntemlerle sıkıcı olmayacak şekilde vurgulanmak istenen noktaları tekrar etmelidir.

Lider öğretmen iyi sorular sormalıdır. Etkili öğretmenlikte sorulması gereken doğru soruları sormak çok önemlidir. Soru sorma neyi ne kadar öğretildiğini veya öğrenildiğini ortaya çıkararak öğrencide merak uyandırır. Kısa cevaplı sorular yerine açık uçlu ve yorum gücünü açığa çıkaran sorular tercih edilmelidir.

Lider öğretmen bilgi aktarmamalı, bireylere nasıl düşünmesi gerektiği öğretmelidir. Etkili öğretmen verilen cevaptan çok bu cevabın nasıl geliştiğine dikkat etmelidir. Çünkü liderlik bireylerin ne düşünüldüğünden ziyade nasıl düşünülmesi gerektiğini kavratılmasını gerektirir.

Lider öğretmen konuşmadan ziyade dinlemeye ağırlık vermelidir. Öğretmen öğrencisini dinleyerek ona ilgisini göstermeli ve onu önemseydiğini hissettirmelidir.

Silva vd. (2000) lider öğretmenin üç temel rolü olduğunu ileri sürmüşleridir:

Lider Öğretmenlerin Yönetsel Roller. Lider öğretmenler okullarında okul yöneticiliği, bölüm başkanlığı, kurul başkanlığı, uzman öğretmenlik gibi çeşitli rolleri üstlenirler. Lider öğretmenleri uzmanlık alanlarına göre yönetsel görevleri değişiklik gösterir.

Öğretim Lideri Olarak Lider Öğretmen. Lider öğretmenler mevcut programların geliştirilmesinde, bireylerin eğitiminde, seminerlerde vs. konularda çeşitli sorumluluklar üstlenirler.

Lider Öğretmenlerin İnfomal Liderliği ve İş Birliği. Lider öğretmenler okullarda önemli görevleri üstlenerek mevcut tüm gruplara öncülük ederler. Okulda iş birliğinin gelişmesine, demokratik okul kültürünün benimsenmesinde, öğrenci gelişiminin maksimum seviyeye ulaşmasında önemli rol üstlenirler. Yine infomal liderlikle meslektaşlar arası ilişkiler daha samimi oluşur ve mesleki gelişime katkı sağlar.

Öğretmen Liderliğini Etkileyen Faktörler

Eğitim örgütlerinde öğretmen liderliğini etkileyen birçok faktörden söz etmek mümkündür. Bu faktörlerden bazıları öğretmen liderliğinin gelişmesi için olumlu yönde etkilerken, bazıları ise olumsuz yönde etkilemektedir. Bazı faktörler ise hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebilir. Ayrıca öğretmen liderliğini etkileyen faktörleri dışsal faktörler

(fiziki ortam, çevre, yönetim, meslektaşlar, iletişim vs.) ve içsel faktörler (öğretmenin kendisinden kaynaklanan) sınıflandırmak mümkündür.

Can (2006, s. 152), Öğretmen liderliğinin önündeki engelleri, okul yöneticilerinin liderlik yerine yöneticilik özellikleri göstermesi, öğretmenlerin meslektaş desteğinden yoksun olması ve fazla formal iş yükü, mesleki gelişimin yetersizliği, zaman, maddi kazanç ve öğrenme ortamlarının yetersizliği, başarının merkezi sınavlara odaklanması, bürokratik engeller, kalabalık sınıflar, fiziki ortamların yetersizliği ve liderlik özellikleri sergileyen öğretmenlerin meslektaşları tarafından psikolojik olarak baskı görmesi olarak sıralamaktadır.

Muijs ve Harris'e (2006, s. 967) göre öğretmen liderliğini destekleyici etmenler arasında, olumlu ve destekleyici bir okul kültürü, öğretmenleri motive eden yapılar, etkili ve güçlü liderlik, okul gelişimini teşvik edici eylem araştırmaları, yenilikleri takip eden ve güçlendiren mesleki gelişim programları, ortak karar alma ortamlarının oluşturulması, okul etkinlik süreçlerine öğretmenlerin daha fazla katılımının sağlanması, sorunların çözümü için iş birliği yapılması, paylaşımcı bir ortamın yaratılması ve öğretmenlerin onurlandırılması ve ödüllendirilmesi yer almaktadır.

Görüldüğü gibi öğretmen liderliğine olumlu ya da olumsuz yönde etki eden çok sayıda faktör söz konusudur. Mevcut araştırmada öğretmen liderliğine etki eden faktörlerden öne çıkanlara değinilmiştir.

Okul Yöneticilerinin Liderlik Anlayışı. Okul müdürlerinin sergilemiş oldukları liderlik tarzı öğretmen liderliğini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Dönüşümcü liderlik ve dağıtımcı liderlik gibi liderlik stilleri öğretmen liderliğinin önünü açan ve gelişmesinde katkıda bulunan liderliklerdir. Dönüşümcü liderlik nitelikleri sergileyen okul müdürleri, paylaşılan bir vizyonu teşvik ederek, öğretmenleri güçlendirerek ve işbirliğini destekleyerek öğretmen liderliği için uygun bir ortam yaratırlar (Leithwood & Slegers, 2006). Yine liderlik ekipleri gibi resmi yapılar oluşturan ve dağıtılmış liderlik uygulamalarını benimseyen okullar, öğretmen liderliğini geliştirme konusunda daha yüksek bir olasılığa sahiptir (Harris & Muijs, 2005). Otoriter, baskıcı, kuralcı ve tutarsız liderlik anlayışı ise öğretmen liderliğinin gelişmesinin önünde en büyük engellerden biridir.

Okul Yöneticilerinin Desteği. Okul yöneticilerin liderlik anlayışı dışında öğretmenleri liderlik yapmaları için desteklemesi, cesaretlendirmesi, teşvik ve takdir etmesi öğretmen liderliğini olumlu yönde etkileyecektir.

Okul Kültürü ve İklimi. Can (2006)'a göre, okul kültürü okul çalışanlarının liderlik davranışlarını sergilemesini etkileyen önemli bir faktördür. Okul kültürünün ve ikliminin

olumlu olması öğretmenleri liderlik yapmada destekler ve cesaretlendirir. İşbirliği, güven ve ortak karar almayı önemseyen olumlu ve destekleyici bir okul kültürü, öğretmen liderliğine uygun bir ortamı teşvik eder. Ancak tam tersi öğretmenlerin meslektaşları tarafından yalnız bırakılıp ve kendilerini güçsüz hissetmeleri, onların liderlik rollerinden ve mesleklerinden uzaklaşmalarına neden olur (Katzenmeyer & Moller, 2013). Katılımcı, demokratik ve işbirliğine dayalı okul kültürü öğretmenin kendini değerli hissetmesini ve liderlik davranışı sergilemesini sağlar. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliğini sağlaması ve olumlu iletişim kurması öğretmen liderliğini olumlu yönde etkiler.

Öğretmenin Kendisinden Kaynaklanan Faktörler. Öğretmenin özgüveni, öz yeterliği, motivasyonu, inancı lider öğretmenlik davranışı sergilemesini etkiler. Öğretmenlerin psikolojik, sosyolojik, kültürel, sağlık ve iletişim yönünden problemlerinin olması da öğretmen liderliğine engel olan faktörler arasında bulunmaktadır (Katzenmeyer & Moller, 2013).

Mevcut Eğitim Fırsatları. Mesleki gelişim programlarına ve eğitim oturumlarına yeterli erişim, öğretmenleri liderlik sorumluluklarını üstlenmeleri için gerekli bilgi, beceri ve özgüvenle donatır (Harrison & Killion, 2007). Merkezi veya yerel düzeyde düzenlenen seminerler, kurslar ve sempozyumlar öğretmenlerin güncel gelişmeleri yakalamasını ve kendini geliştirmesini sağladığı gibi liderlik yönünü de geliştirir.

Fiziksel Ortam ve Olanaklar. Okulun fiziksel yapısı ve olanakları öğretmen liderliğini etkileyen önemli faktörlerdendir. Fiziki imkânlar bedenlen öğretmenleri etkilediği gibi özellikle içsel motivasyonunu etkiler. Ayrıca okulun maddi olanakları, gerekli materyallere ulaşım öğretmenleri liderlik yapma isteği noktasında etkiler.

İş Yüğü, Ücret Düzeyi ve Zaman. İş yükünün fazla olması, ücretlendirmenin yetersiz oluşu ve zaman sıkıntısı öğretmenlerin liderlik davranışı sergilemesini olumsuz yönde etkiler.

Öğretmen Liderliği ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Öğretmen Liderliği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Can (2006) ilköğretim ve orta öğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını göstermelerinin önündeki engelleri belirlemek amacıyla araştırma yapmıştır. Çalışmasında literatür taraması ve mülakat yöntemleriyle verileri elde etmiştir. Elde edilen verilere göre, öğretmenler ve yöneticiler arasında, öğretmen liderlerin sergiledikleri davranışlarla ilgili önemli benzerlikler olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenler özellikle sınıf içi öğretim etkinliklerine odaklanırken, okul yöneticileri disiplin ve okul genelindeki etkinliklere daha fazla vurgu yapmışlardır.

Yiğit vd. (2016) gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğretmenlerin öğretmen liderliği konusundaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. İlköğretim ve ortaöğretim derecesindeki okullarda görev yapan öğretmenlere, öğretmen liderliği davranışlarına yönelik algılarını ve beklentilerini değerlendirmek amacıyla araştırmacılar tarafından bir ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerinin, öğretmen liderliğine ilişkin algılarından belirgin bir şekilde daha yüksek bir düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Cansoy ve Parlar (2018b) yapmış oldukları araştırmalarında öğretmen algılarını dikkate alarak öğretmen liderliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) ve lise düzeyinde görevli olan 546 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucu öğretmen liderliği davranışlarının sergilenme düzeyinin orta derecenin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda gerekli boyutlandırmalara yer verilmiş olup; öğretmen liderliğine ait tüm boyutlar ile okul etkililiğine ait tüm boyutlar arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Hıraoğlu ve Hıraoğlu (2023) çalışmalarında, öğretmen liderliğinin okuldaki eğitim-öğretim sürecine olan katkılarını belirlemek amacıyla, öğretmenlerin liderlik rollerini ve bu rolleri yerine getirirken karşılaşılabilecekleri durumları incelemişlerdir. Bulgulara göre, lider öğretmenler, bulundukları çevrede, okulda ve toplumda kilit rol oynarlar; öğrencilere ve meslektaşlarına rehberlik ve liderlik sağlarlar. Okuldaki her faaliyette liderlik özelliklerinin etkisi görülür ve bu durum eğitim-öğretim kalitesini artırırken öğrenci başarısını yükseltir. Ancak, okul yönetiminin desteğinin olmaması, paydaşlarla yetersiz iş birliği, bürokrasi ve sistem gereklilikleri gibi faktörler, öğretmen liderliği faaliyetlerini olumsuz yönde etkileyebilir.

Araşkal ve Kılınç (2019) çalışmalarında, öğretmen liderliğini etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulguları dört ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar öğretmen liderliğinin amaçları, öğretmen liderliğini etkileyen değişkenler, öğretmen liderlerin karşılaştığı zorluklar ve öğretmen liderliğinin yaygınlaştırılmasıdır. Araştırma sonucu ulaşılan bulgular, öğretmenlerin liderliğin hedeflerini her öğrencinin öğrenme sürecini desteklemek, okuldaki eğitimi geliştirmek ve etkili bir okul kültürü ortaya koymak olarak algıladıklarını göstermektedir. Okul müdürlerinin liderlikleri, okul iklimi ve kültürü öğretmen liderliğini etkileyen en önemli faktörlerdendir. Bununla beraber araştırma sonuçları, okul yönetiminin yetersiz desteğinin, meslektaşlar arasında eşitlikçi normların ve sınav odaklı eğitim sisteminin öğretmen liderler tarafından karşılaşılan zorluklar arasında önemli faktörlerden olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, katılımcılar, öğretmen liderliğinin yaygınlaştırılması için

öğretmenlerin kariyer fırsatlarının genişletilmesi, uygun ücret artışları ve öğretmen özerkliğini teşvik eden uygulamaların gerçekleştirilmesi gerektiğine inanmaktadır.

Koşar vd. (2017) çalışmalarında, Türkiye'de 2000 ile 2016 yılları arasında öğretmen liderliği üzerine yapılan araştırmaların kapsamlı bir şekilde incelenmesini ve bu alandaki eğilimlerin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen liderliği üzerine yapılan ulusal çalışmaların çoğunun 2012-2016 döneminde gerçekleştirildiği ve genellikle tek yazarlı olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların çoğunluğunun İstanbul, Akdeniz ve Batı Anadolu gibi bölgelerde yapıldığı, makalelerin ön planda olduğu ve ilköğretim kurumlarında gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Öğretmen liderliği konusundaki çalışmalarda genellikle demografik değişkenlerin bağımsız değişken olarak ele alındığı, nicel yöntemlerin daha yaygın olarak kullanıldığı ve veri toplama aracı olarak daha çok anketin tercih edildiği belirlenmiştir. Ayrıca, örneklemelerin genellikle basit seçkisiz yöntemlerle belirlendiği ve analizlerde çoğunlukla betimsel istatistiklerin kullanıldığı görülmüştür.

Yılmaz ve Cerit (2023) sınıf öğretmenlerinin algılarını dikkate alarak okulun mekanik ve organik örgüt yapısı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenleri, görev yaptıkları okullarının mekanik örgüt yapısından ziyade daha çok organik bir örgüt yapısına sahip olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler, kurumsal gelişimin desteklenmesiyle ilişkilendirilen liderlik davranışlarını oldukça yüksek düzeyde yerine getirirken, hem kendilerinin hem de meslektaşlarının mesleki gelişimini sağlama ve iş birliği yapma ile ilgili liderlik davranışlarını ise çok yüksek düzeyde gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Araştırma sonucu öğretmen liderliği ile mekanik okul yapısı arasında negatif ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yine öğretmen liderliği ile organik okul yapısı arasında ise pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Mekanik okul yapısı, sınıf öğretmenlerinin öğretmen liderliği algısını olumsuz ve anlamlı şekilde etkilerken, organik okul yapısı ise bu algının pozitif ve anlamlı bir yordayıcısı olarak belirlenmiştir.

İnanır ve Kavgacı (2023) yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri, okul iklimi algıları ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Çalışmada, hem okul ikliminin işle bütünleşme üzerindeki doğrudan etkilerini hem de öğretmen liderliği aracılığıyla dolaylı etkilerini ele almışlardır. Araştırma sonuçları, okul iklimine ait samimiyet boyutunun ve öğretmen liderliğinin, işle bütünleşmeye yönelik doğrudan etkilerinin anlamlı olduğunu ortaya koymuştur.

Savaş (2019) yapmış olduğu nitel çalışmada ilköğretim ve liselerde görev yapan okul müdürlerinin öğretmen liderliğine ilişkin görüşlerinin incelemiştir. Araştırma bulgularına göre,

okul müdürleri ğretmen liderliğini çeşitli şekillerde tanımlasalar da, genellikle diğer öğretmenlere rehberlik etmeye ve öğrencileri yönlendirmeye odaklanmaktadır. Bu tanımlar arasında okul müdürlerinin ğretmen liderliğine yönelik olumlu bir tutuma sahip oldukları ve müdür desteği ile okul kültürünün ğretmen liderliği üzerinde en etkili faktörler olarak gördüklerini ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma, bu okullarda görevli okul müdürlerinin ğretmen liderliğini ağırlıklı olarak akademik başarı bağlamında algıladıklarını ve öğretmenlerin okullarında genellikle bölüm başkanlığı gibi resmi liderlik rolleri üstlendiklerini ortaya koymuştur. Öğretmen liderliğine yönelik destek biçimleri temel olarak rehberlik sağlama, mesleki gelişimi destekleme ve öğretmenleri motive etmeyi içermektedir.

Ergül (2020) yapmış olduğu çalışmasında, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile ğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları oldukça yüksek seviyededir. Bununla birlikte, ğretmen liderliği algısının orta düzeyde olduğu ve ğretmen liderliğine dair beklentilerin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile ğretmen liderliği algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamakla birlikte, pozitif psikolojik sermaye algıları ile ğretmen liderliği beklentileri arasında düşük düzeyde de olsa pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu gözlemlenmiştir.

Erdoğan (2023) ğretmen liderliği ile öğretmenlerin öz yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemek ve ğretmen liderliğin, ğretmen öz yeterliğini yordama düzeyini belirlemek amacıyla Elazığ ilinde görevli 348 öğretmene yönelik nicel bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucu ğretmen liderliği ile öğretmenlerin öz yeterliği arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Uğurlu ve Yiğit (2016) lider ğretmen davranışlarının örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Yapmış olduğu çalışma sonucu ğretmen liderliği algılarının, örgütsel vatandaşlık davranışı ve alt boyutları ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir.

Akman (2021) yapmış olduğu çalışmasında ğretmen liderliği, öz yeterliği ve performansı arasındaki ilişkileri ğretmen görüşlerini dikkate alarak incelemiştir. Araştırma sonucu bu üç değişken arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler gözlemlenmiştir.

Grez (2023) araştırmasında öğretmenlerin görüşlerini dikkate alarak sosyoekonomik açıdan dezavantajlı okullarda ğretmen liderliğinin okul gelişimine katkısını incelemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre lider öğretmenler, bireysel destek sunan, yeni durumlara öncülük eden, amaçları belirleyip paylaşan, olumlu sınıf atmosferi oluşturan ve karizmatik kişilerdir. Öğretmenlerin çoğunluğunun görüşlerine göre, lider öğretmenlerin varlığı

okul gelişimine olumlu katkı sağlar; öğrenci başarısını, öğrenci motivasyonunu, okul atmosferini ve öğretmen motivasyonunu artırır. Araştırmada öğretmen liderliğinin engellenmesine neden olan faktörler arasında ise velinin engel olması, meslektaş baskısı, mevzuat, idare tarafından destek görmeme, izin kısıtlamaları ve öğrenci isteksizliği yer almaktadır.

Kıraç (2023) araştırmasında örgütsel mutluluk ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca, örgütsel mutluluğu ve öğretmen liderliğini öğretmenlerin demografik (cinsiyet, mesleki kıdem vs.) özelliklerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Analizler, mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin deneyimsiz öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde öğretmen liderliğine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, diğer demografik değişkenler açısından örgütsel mutluluk ve öğretmen liderliği arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Ayrıca, örgütsel mutluluk ile öğretmen liderliği arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Aker (2022) öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki örgütsel sinerji düzeyleri ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucu öğretmenlerin okul içindeki örgütsel sinerji algıları ile liderlik düzeyleri arasında anlamlı, pozitif ve yüksek düzeyde ilişki olduğunu bulmuştur. Araştırmada ulaşılan sonuçlar okul içindeki örgütsel sinerji algısının liderlik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir.

Tetik (2022) ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin dijital okuryazarlığı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki düzeyini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları ile öğretmen liderlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Kundogdu (2022) araştırmasında öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları ve gönüllülük motivasyonlarını eğitim programı liderliği bağlamında incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğretmen liderliği algıları ile gönüllülük motivasyonları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. En güçlü ilişki kurumsal gelişme ve sahip olunan değerler arasındadır. Öğretmen liderliği algıları ile gönüllülük motivasyonlarının fırsatlar sunma, yardım faaliyeti, bireysel fayda, sahip olunan değerler alt boyutları arasında pozitif; faydalı olarak görmeme alt boyutu arasında negatif ilişkiler olduğunu belirlemiştir.

Yılmaz (2022a) okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmen liderliği üzerine etkisini belirlemek amacıyla çalışma yapmıştır. Araştırma sonucu okul müdürlerinin sergilemiş oldukları dönüşümcü liderlik stiliyle öğretmen liderliği ve öğretmen liderliğinin alt boyutları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Okul müdürlerince

sergilenen serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik stilleri ile öğretmen liderliği ve öğretmen liderliğinin alt boyutları arasında ise negatif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Ayvalı (2021) yapmış olduğu nitel çalışmasında ilkokullarda görevli olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Katılımcılar ile yapılan görüşmelere dayanılarak, okul yönetici ve öğretmenlerin öğretmen liderliğinin tanımına, rollerine ve engellerine ilişkin algı ve farkındalık seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Akdoğan (2021) öğretmenlerin sergilemiş oldukları özgeci davranışlar ile onların öğretmen liderliğine yönelik algıları ve beklentileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucu öğretmenlerin sergiledikleri özgeci davranışlarıyla öğretmen liderliğine ilişkin algıları ve beklentileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Öğretmenlerin öğretmen liderliğine yönelik algıları ve beklentileri arasında ise yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

Tankut (2021) araştırmasında okullardaki örgüt kültürünü öğretmen liderliği ve belirlediği bazı değişkenler açısından incelemiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları ile okul kültürüne yönelik algıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kocaeren (2022) çalışmasında öğretmen liderliği ile öğretmenlerin mesleki öğrenmesi arasındaki ilişkiyi belirlenmeyi amaçlamıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucu öğretmen liderliği ile öğretmenlerin mesleki öğrenme etkinlik düzeyleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kılınç (2014) çalışmasında ilkokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucu ulaşılan bulgular, kısıtlayıcı okul iklimi ile öğretmen liderliği arasında negatif ve anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca kısıtlayıcı okul ikliminin öğretmen liderliğinin üç alt boyutunu olan meslektaşlar arası işbirliği, kurumsal gelişim ve mesleki gelişimi olumsuz ve anlamlı bir şekilde yordadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçların dışında, yönlendirici bir okul ikliminin kurumsal gelişmeye dayalı öğretmen liderliğinin tek olumlu ve anlamlı yordayıcısı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Cemaloğlu ve Savaş (2018) çalışmalarında okul müdürlerinin destekleyici davranışlarının öğretmen liderliği üzerindeki etkisini tespit etmek istemişlerdir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin sergilenen öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin bu tür davranışları genellikle öğretmen

liderliğinin mesleki gelişim alt ölçeği açısından sergiledikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin okul müdürlerinden destek algıları da yüksektir. Okul müdürlerinin destekleyici davranışları arttıkça, öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını sergileme düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin destekleyici davranışları öğretmen liderliğinin tüm alt ölçeklerinde anlamlı bir yordayıcıdır.

Parlar vd. (2017) çalışmalarında okulların öğretmen liderliği kültürüne sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki davranışları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada okulların öğretmen liderliği kültürüne sahip olma düzeyleri ve öğretmenlerin profesyonellik özelliklerinin orta düzeyin üzerinde olduğu görülmüştür. Ayrıca okulların öğretmen liderliği kültürüne sahip olma düzeyleri ile öğretmen profesyonelliği arasında mesleki işbirliği, okul yöneticisinin desteği ve destekleyici bir çalışma ortamına sahip olma düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırmanın sonuçları, öğretmen liderliği kültürü özelliklerinden destekleyici çalışma ortamı ve mesleki işbirliği boyutlarının öğretmen profesyonelliğinin anlamlı yordayıcıları olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmen Liderliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Ghamrawi vd. (2023) araştırmalarında, öğretmen liderliği ile öğretmen refahı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmen liderliği ile eğitim ortamlarında refah arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu ve liderliğin refah üzerinde marjinal olarak daha güçlü olumlu bir etkisi olduğunu belirlemişlerdir. Optimal refahın, olumlu fiziksel, duygusal ve bilişsel durumları içerdiğini ve öğretmenleri etkili liderlik uygulamalarına katılmaya, işbirliklerini teşvik etmeye ve öğretme-öğrenme sürecine aktif olarak katkıda bulunmaya teşvik edeceğini belirtmişlerdir. Buna karşılık, artan stres, tükenmişlik veya memnuniyetsizlikten kaynaklanan refahın bozulmasının, etkili liderliği engelleyeceğini ve motivasyonu, yaratıcılığı ve problem çözme yeteneklerini azaltacağını ifade etmişlerdir.

Shen (2020) araştırmasında öğretmen liderliğinin öğrencilerin akademik başarısıyla olan ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucu ulaşılan bulgular öğretmen liderliğinin öğrenci başarısıyla pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Li ve Liu (2022) araştırmalarında dönüştürücü liderliğin öğretmen liderliğinden yararlanıp yararlanamayacağını ve ne ölçüde yararlanabileceğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca araştırmalarında müdürlerin sergiledikleri dönüştürücü liderliğin ve öğretmen liderliğinin öğretmen öz yeterliği ve öğrenci akademik performansı üzerindeki bütünleşik etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucu müdürlerin dönüştürücü liderliklerinin öğretmen liderliğiyle anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca

müdürlerin dönüşümsel liderliği ile öğretmen liderliğinin öğretmen öz-yeterliği ile olumlu yönde ilişkili olduğunu, bunun dışında yalnızca öğretmen liderliğinin öğrenci öğrenmesiyle olumlu yönde ilişkili olduğunu belirlemişlerdir.

Szeto ve Cheng (2018) öğretmen liderliğinin okul gelişiminin merkezinde yer aldığını ve göreve yeni başlayan öğretmenler arasında liderlik gelişiminin sıklıkla ihmal edildiğini ileri sürmüşlerdir. Bu düşüncelerinden yola çıkarak göreve yeni başlayan öğretmenlerin liderlik gelişiminde müdür-öğretmen etkileşiminin rolünü incelemek üzere bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda göreve yeni başlayan öğretmenlerin okullarda hem resmi hem de gayri resmi olarak liderlik rollerini üstlenebildiklerini belirlemişlerdir. Öğretmen liderliğinin geliştirilmesi için göreve yeni başlayan öğretmenlerle yapıcı ve düzenli iletişim kurulmasının ve onların sürekli mesleki gelişimlerini sağlamaları yönünde teşvik edilmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmen liderliğini geliştirmede müdür-öğretmen etkileşiminde okul müdürlerinin üç tür etkisi (ilham verici, izin verme ve güçlendirici olma) olduğunu ve okul müdürlerinin ilham verici, güçlendirici ve izin veren olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Muijs ve Harris (2006) araştırmalarında hem öğretmen liderliğinin okulu ve öğretmen gelişimini etkileyebileceği yolları, hem de okullarda öğretmen liderliğinin gelişimine hangi okul içi faktörlerin yardımcı olabileceğini veya engel olabileceğini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucu ortaya çıkan veriler, öğretmen liderliğinin, genellikle dış programlara katılımla kolaylaştırılan çeşitli resmi ve resmi olmayan gruplaşmalarla karakterize edildiğini göstermiştir. Öğretmen liderliğinin öğretmenleri güçlendirdiği, bu yetkilendirme ve öğretmenler tarafından oluşturulan iyi uygulamaların ve girişimlerin yayılması yoluyla okulun gelişimine katkıda bulunduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen liderliğinin başarılı olması için okullarda bir dizi koşulun mevcut olması gerektiği belirlenmiştir. Bu koşullar arasında güven ve destek kültürü, öğretmen liderliğini destekleyen açık ve şeffaf yapılar, güçlü liderlik ve öğretmen liderliğini destekleyici yöneticiler ve mesleki gelişimin yenilikçi biçimlerine katılım yer alır.

Pambudi vd. (2022) çalışmalarında profesyonel öğretmenliğin öğrencilerin öğrenme başarısını etkileyen temel faktörlerden biri olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle, öğretmenlerin profesyonelliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesinin öğretmenlerin profesyonelliklerinin verimli bir şekilde geliştirilmesi konusunda fikir verebileceğini düşünmüşlerdir. Bu düşüncelerden yola çıkarak öğretmen profesyonelliğini etkileyebilecek iki içsel faktör olan yaşamın anlamını ve öğretmen liderliğini ölçmeyi ve aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Kesitsel bir anket kullanılarak Endonezya'nın Doğu Kalimantan bölgesindeki özel ortaokul öğretmenleri üzerinde açıklayıcı bir araştırma yapılmıştır. Araştırmaları sonucu

yapılan ölçümler hayattaki anlamın öğretmenlerin profesyonelliğini ve öğretmen liderliğini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Benzer şekilde öğretmen liderliği ise öğretmen profesyonelliğini olumlu yönde etkilediği ölçülmüştür. Ayrıca öğretmen liderliği aracılığıyla yaşamın anlamının, öğretmen profesyonelliğine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir.

Mesleki Öz Yeterlik

Öz Yeterlik Kavramı ve Önemi

Bandura (1977), bireylerin yeteneklerinin ve çabalarının sonuçlarına ilişkin inançlarının, davranışlarını önemli ölçüde etkilediğini araştırmış ve öz yeterlik kavramı üzerinde durmuştur. Öz yeterlik kavramı ilk kez, Bandura'nın (1977) geliştirdiği sosyal öğrenme kuramının bir parçası olarak açıklanmıştır (Abuswireh, 2020). Geliştirmiş olduğu sosyal öğrenme teorisinde ön plana çıkardığı öz yeterlik inancı, teorinin ana iskeletini oluşturan kavramlardan birisidir. Bandura'nın (1986) geliştirdiği sosyal öğrenme kuramına göre, öz-yeterlik inançları, bireylerin yaptıkları seçimleri, sarf ettikleri çabayı, zorluklar karşısında sergiledikleri direnç ve azmi, ve deneyimledikleri kaygı veya huzur düzeyini belirlemede önemli bir rol oynar. Öz yeterlik kavramı ise, bireyin belirlenen hedeflere ulaşma sürecinde gerekli eylemleri planlama ve gerçekleştirme yeteneğine olan kişisel inancını ifade eder (Bandura, 1997). Öz yeterlik kişinin yeteneklerini ve potansiyelini göz önüne alarak bir işi yapıp yapamayacağına ya da başarıp başaramayacağına dair inancı sonucu ortaya çıkar. Bandura'ya göre öz yeterlik inancı, yeteneklerimize olan inancımıza dayanır ve belirlenen amaçlara ulaşmak için gerekli olan belirli bir davranışı planlamak ve uygulamak için gereklidir (Schmitz & Schwarzer, 2000). Öz yeterlik, bireyin sahip olduğu becerilere değil, bu becerilerle neler başarabileceğine dair kendi değerlendirmeleriyle ilgilidir (Bandura, 1986).

Bireylerin öz yeterlikleri, kişisel ve mesleki başarılarını belirleyen önemli bir faktördür. Öz yeterlik kavramı, kişinin belirli bir alandaki bilgi, beceri ve deneyimlerini kullanıp başarıya ulaşabileceğine dair inancını ifade eder. Bu inanç kişinin kendine olan güvenini şekillendirir, hedeflerine ulaşmadaki motivasyonunu etkiler ve başarısına yön verir. Eğer inanç yoksa başarı da olmayacaktır. Pajares'in (2002) belirttiği gibi, bireyler arzu ettikleri sonuca ulaşabileceklerine inanmadıkları sürece belirli bir konuda harekete geçmeleri ya da zorluklarla başa çıkmaya çalışmaya devam etmeleri beklenmemelidir. Çünkü insan davranışı, bireylerin kapasitelerine ya da yeteneklerine değil, neyi başarabileceklerine dair inançlarına dayanır (Kurbanoğlu, 2004).

Öz yeterlik, bireylerin var olan yeteneklerini fark etmelerine ve bu yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Öz yeterlik sayesinde kendine güvenen bireyler kendi yeteneklerini gerçekçi bir şekilde değerlendirir ve proaktif davranışlar sergileyerek

yeteneklerindeki gelişim alanlarını belirler. Yine öz yeterlik ile birey potansiyelinin farkına varır.

Öz yeterlik, bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma becerilerini güçlendirir. Öz yeterliği güçlü olan bir birey, karşılaştığı engelleri aşma konusunda daha az korku ve kaygıyla karşılaşır. Bu da cesaretlerini artırır, mantıklı risk almayı teşvik eder ve yenilikçi düşünme becerilerini geliştirir. Dolayısıyla öz yeterlik, kişinin zorluklarla başa çıkma ve olumsuz durumların üstesinden gelme becerisini güçlendirir. Yapılan bazı çalışmalar öz yeterliliğin azim, atılganlık, çaba gösterme ve kararlılık davranışlarında belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir (Özerkan, 2007).

Kişinin belirli bir alandaki yetkinliğine dair olumlu bir inanca sahip olması, o alanda başarılı olmak için gereklidir, ancak tek başına yeterli değildir (Raudenbush vd., 1992). Öz yeterlik inancına sahip bireyler kendilerini sürekli yenileme ve dönüştürme gücüne sahiptirler. Bireylerde meydana gelen gelişim ve değişim başarıda belirleyicidir.

Öz yeterlik bireylerin motivasyonunu ve performansını artırır. Kendine güvenen bir kişi daha yüksek motivasyonla hedeflerine odaklanır ve bu hedeflere ulaşmak için daha fazla çaba sarf eder. Bu da iş performansını geliştirir, verimliliği artırır ve başarıyı teşvik eder. Ayrıca öz yeterlik duygusu, bireylerin stresle başa çıkmalarına ve duygusal refahlarını korumalarına yardımcı olmada da etkilidir. Kapasitelerini eksik algılamak bireylerin sahip oldukları becerileri en iyi şekilde kullanmalarını engellerken, bireylerin gerçek kapasitelerini olduğundan biraz daha yüksek algılamaları çoğu durumda performansları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Woolfolk Hoy & Spero, 2005, s. 344).

Sonuç olarak, öz yeterlik bireysel gelişim ve başarı için kilit bir faktördür. Kendine güvenen bir kişi, hayatın zorluklarıyla başa çıkmak için gerekli içsel kaynaklara sahiptir. Bu da onların kişisel ve profesyonel olarak başarılı olmalarını sağlar. Bu nedenle, bireylerin öz yeterlik duygularını güçlendirmeye ve desteklemeye yönelik çabalar, daha tatmin edici ve başarılı bir yaşamın kapılarını açabilir.

Öz Yeterliğin Temelleri

Öz yeterlik kavramının temeli sosyal öğrenme kuramına dayanmaktadır (Bandura, 1986, 1997). Sosyal öğrenme kuramı, kuramsal olarak ilk defa 1947 yılında Julian Rotter tarafından ileri sürülmüştür (Bayrakçı, 2007, s. 200). Fakat gelişmeler neticesinde günümüzde sosyal öğrenme kuramının en gelişmiş kuramsal çerçevesini belirleyen düşünür Albert Bandura'dır (Tathioğlu, 2021). Sosyal öğrenme kuramı, öğrenmenin sosyal etkileşim, gözlem ve taklit yoluyla gerçekleştiği temeline dayanır (Tathioğlu, 2021). Bandura, kuramında bireyin

diğer insanları izleyerek ve onları taklit ederek öğrenebileceğini vurgulamıştır. Sosyal öğrenme kuramına göre, insanlar yalnızca dışsal etkiler altında kalan pasif gözlemciler değildir; aksine, yaşamları boyunca aktif bir rol oynarlar (Bandura, 1999). Birey öğrenmede, bir sorun ile başa çıkmada, başarılı olmada becerilerinin (yapmış olduğu gözlemler sonucu model alıp taklit edebilme yeteneği) yanında kendi yargısını da ön plana çıkarır. Tamda bu noktada bireyin öz yeterlik inancından söz edilebilir. Sosyal öğrenme kuramında bireylerin davranışları, hem içsel hem de dışsal faktörler tarafından etkilenir. Öz yeterlik inancı ise kişisel ve çevresel faktörlerin etkileşimi sonucu ortaya çıkan bir kavramdır. Sosyal öğrenme kuramında, öz-yeterlik algısı bireyin motivasyonunu, davranışlarını ve tercihlerini etkileyen önemli bir faktördür (Hsu vd., 2007,155). Birey ne kadar yetenekli ve yeterli olursa olsun, öz yeterlik algısı bireyin öğrenmesinde, davranışlarına yön vermesinde önemli bir faktördür. Bandura kuramında öz yeterlik inancının önemini belirtmiş ve kuramın ana iskeletini oluşturan kavramlardan biri olarak ileri sürmüştür. Bandura, öz yeterliği bireyin kendi yetenekleri hakkındaki inancıyla ilişkilendirerek, etkinlikleri organize etme ve gerçekleştirme potansiyeline olan inancı olarak tanımlamıştır (Nabavi, 2012). Öz yeterlik bireyin becerilerinden ziyade var olan bu becerilerin nasıl kullanılacağına ilişkin algıyı belirtmektedir (Nabavi, 2012).

Öz yeterlik inancı ile pozitif psikolojiyi ilişkilendirmek mümkündür. Pozitif psikoloji, bireyin hayata bağlanmasına ve mevcut durumundan daha iyi bir konuma ulaşmasına katkı sağlayan, olumlu yönler üzerine odaklanan bilimsel bir alandır (Peterson, 2000, Akt., Demir & Türk, 2020). Pozitif psikoloji, bireylerin pozitif niteliklerinin geliştirilmesine, olumlu deneyimler yaşamalarına ve öznel refahlarını artırıcı programlar aracılığıyla ruh sağlıklarının korunmasına odaklanan bir disiplindir (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji, bireylerin iyi olma, yaşamdan doyum alma, psikolojik dayanıklılık veya sağlamlık, mutluluk gibi olumlu özelliklerine odaklanarak kendi sınırlarını ve kapsamını belirlemiştir (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji üzerine yapılan araştırmalar, iyilik hâli, mutluluk, kendini toparlama, doyum gibi kavramların yanı sıra, öz yeterlik inancının da pozitif psikolojinin bir parçası olduğunu göstermektedir (Hampton, 2004). Bandura'ya (2004) göre, yüksek öz yeterlik duygusu, bireylerin kendilerine önemli amaçlar belirlemesi, bir işi başarma konusunda olumlu duygular geliştirmesi ve mutluluklarını artırması açısından katkı sağlar. İyimserlik, umut, yaşam doyumu, pozitif duygular gibi, pozitif psikolojinin temel değişkenleri arasında bulunan bu faktörler ile öz yeterlik inancı arasında pozitif ve güçlü ilişkiler olduğu ve bu bağlamda pozitif gelişim için öz yeterlik inancının önemli olduğu ifade edilebilir (Robinson & Snipes, 2009)

Öz Yeterliğin Boyutları

Bandura (1977), öz yeterliği üç boyutta incelemiştir. Bunlar; öz yeterlik düzeyi, genelleme ve güçtür.

Öz Yeterlik Düzeyi. Bir bireyin karşılaştığı görevi veya başa çıkmak zorunda olduğu durumu kolay, zor veya çok zor olarak değerlendirerek algılaması ve bu görevi başarıp başaramayacağına dair düşünceleridir. Bu kavram bireyin kendine olan güveniyle ilgilidir ve belirli bir görev veya durumla nasıl başa çıkacağına dair inancını yansıtır. Öz yeterlik seviyesi kişinin deneyimleri, becerileri ve iç motivasyonu gibi faktörlerden etkilenebilir. Bir kişi yüksek düzeyde öz yeterliliğe sahipse, genellikle kendine güvenir ve karşılaştığı zorlukların üstesinden etkili bir şekilde gelebilir. Ancak, öz yeterliliği düşük olanlar genellikle kendilerini güçsüz hisseder ve başarı şanslarını sorgularlar. Dolayısıyla, öz yeterlik düzeyi bireyin davranışlarını, tutumlarını ve performansını etkileyen önemli bir faktördür.

Genelleme. Bireyin önceden öğrendiği, tecrübe ettiği durumları benzer durumlara aktarabilmesi ve ihtiyaç duyulduğunda yeni oluşan durumlarda kullanabilmesidir. Bireyin yaşadığı deneyimlerden elde ettiği bilgi ve becerileri, yeni ve benzer durumlara uygulayarak kullanabilmesini ifade eder. Yani kişi, daha önce karşılaştığı bir durumdan edindiği öğrenmeleri, benzer koşullarda tekrarlayabilir veya yeni ortaya çıkan durumlarda bu bilgileri kullanabilir.

Güç. Bir bireyin bir görevi başarabileceğine, görevin sorumluluklarıyla başa çıkabileceğine güçlü bir inanç taşımasıdır. Bu inanç, kişinin kendine güveniyle yakından ilişkilidir ve belirli bir görev veya sorumluluğu üstlenirken kişinin içsel motivasyonunu ve kararlılığını şekillendirir. Bir kişi güçlü bir inanca sahipse, genellikle karşılaştığı zorlukları daha kolay aşabilir ve hedeflerine ulaşmak için gerekli adımları atmaktan çekinmez. Bu güçlü inanç, bireyin motivasyonunu artırabilir ve başarı için gerekli olan çaba ve kararlılığı teşvik edebilir. Dolayısıyla, güç, bir bireyin başarıya ulaşma potansiyelini artıran önemli bir faktördür.

Öz Yeterlik İnançları Süreçleri

Öz yeterlik inançları, insanların duygularını, düşüncelerini, motivasyonlarını ve bunlara bağlı olarak davranışlarını etkiler. Bu çeşitli etkiler, öz yeterlik inançlarının dört ana süreç (bilişsel, duyuşsal, motivasyon ve seçim) aracılığıyla ortaya çıkmasından kaynaklanır (Bandura, 1992, Akt., Kandemir, 2015). Bunlar;

Bilişsel Süreçler. Bireyler her türlü davranışını hayata geçirmeden önce zihninde düşünür, tasarlar, kararlar alır ve uygular. Yine bireyler bilgi birikimlerine dayanarak hedefler belirlerler, yüksek öz yeterlik duygusuyla hedeflerine ulaşabileceklerine inanırlar ve daha

yüksek hedefleri amaçlarlar (Akgöz, 2024). Kısacası tüm davranışlarının kaynağı olarak zihne odaklanırlar (Şahin, 2023). Öz yeterlik inançları bilişsel süreçleri olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Öz yeterliği yüksek olan bireylerde başarılı olma düşüncesi hakim olur. Çünkü kendini yetkin hissetme, bireyin davranışlarını şekillendirirken yaptığı seçimleri, bir işe harcadığı çabayı ve karşılaştığı engeller karşısındaki ısrarını belirler (Bozgeyikli, 2005). Bireyler belirli alanlarda kendi yeterliklerini dikkate alarak gereken çabayı sarf eder ve başarıya ulaşır. Belirli alanlardaki yeterlikleri oranında çaba sarf eder ve başarıya ulaşırlar. Öz yeterliliği düşük olan bireyler ise olumsuz koşullanırlar. Ne kadar uğraşırlarsa uğraşınlar başarılı olamayacaklarını düşünebilirler ve herhangi bir girişimde bulunmadan yenilgiyi baştan kabul edebilirler (Çubukçu & Girmen, 2007). Aynı bilgi ve beceriye sahip bireylerin aynı performansı gösterememesinin bir nedeni de öz yeterlik inançlarının farklı olmasıdır (Tutkun, 2017). Öz-yeterlik inancı, bilişsel süreçleri etkileyerek mevcut çabayı ya da performansı artırır ya da azaltır. Algılanan öz yeterliğin yüksek olması, bireylerin kendileri için daha yüksek hedefler belirlemelerine ve karar verme süreçlerinde daha tutarlı olmalarına yol açarak bilişsel süreçlerini ve motivasyonlarını artırabilir (Locke ve Latham, 1990).

Duyuşsal Süreçler. Bireyin yaşadığı olumlu ya da olumsuz duygular davranışlarını, mücadelesini, becerilerini ve başarısını etkileyebilir. Duyuşsal süreçler, bireyin zorluklarla başa çıkma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Duyuşsal süreçler, duygusal durumları düzenleme olduğundan duygusal tepkilere neden olabilecek öz yeterlik inançlarından etkilenir (Muretta, 2004). Öz yeterlik inancı yüksek olan bir kişi zor bir görevle karşı karşıya kaldığında sakin ve kendinden emin kalabilirken, öz yeterlik inancı düşük olan bir kişi görevi daha zorlu olarak algılayabileceğinden düşük inanç seviyesi, kişinin stres ve kaygılarını artırabilir ve problem çözme yeteneklerini sınırlayabilir (Kurt, 2009). Yine öz yeterliği düşük olan bireyler karşılaştıkları her durumda korku, endişe ve depresyon duyguları yaşarken, öz yeterliği yüksek olanlar cesaret, kontrollü davranış ve sabır duyguları yaşarlar (Tutkun, 2017). Sonuç olarak, olumsuz düşüncelere sahip bireyler genellikle başarısızlık yaşarken, olumlu düşüncelere sahip olanlar başarıya ulaşır (Kasap, 2012).

Motivasyon Süreçleri. Bireylerin motivasyon düzeylerinin belirlenmesinde ve motivasyonun artırılmasında önemli rol oynayan faktörlerden biri de öz yeterliktir. Öz yeterlik, bireyin belirli bir göreve odaklanma yeteneğini ve engellerle karşılaştığında çabalarını sürdürme kararlılığını etkileyen temel bir inanç sistemidir (Şahin, 2023). Bandura'nın (1989) vurguladığı gibi, öz yeterlik inancı bireyin zorluklarla başa çıkma becerisini ve bu zorlukların üstesinden gelmek için ne kadar çaba sarf edeceğini belirleyerek motivasyonu etkiler. Yeteneklerine ya da becerilerine güveni az olan birey, zor bir görev ya da başarısızlıkla

karşılaştığında çabalarını azaltabilir ya da tamamen çabalamaktan vazgeçebilir (Kandemir, 2015). Ancak, özgüven sahibi bir birey zorlukların üstesinden gelmek için daha fazla çaba sarf etmeye istekli olacak ve sorunlarla daha uzun süre yüzleşmeye devam edecektir (Kurt, 2009). Ayrıca, yüksek öz yeterliğe sahip bireyler başarısızlıklarını genellikle yetersiz çabaya bağlarken, düşük öz yeterliliğe sahip olanlar başarısızlıklarını yetenek eksiklikleriyle ilişkilendirir (Şahin, 2023). Motivasyon, bireylerin davranışlarını tekrarlama sıklığını artırır ve istenen düzeyde performans göstermelerini sağlar (Akgöz, 2024). Bu nedenle, öz yeterliliğin artırılması ve sürdürülmesi, bireylerin motivasyon düzeylerine katkıda bulunabilir ve böylece başarılı performansı kolaylaştırabilir.

Seçim Süreçleri. Öz yeterliğin etki alanlarından biriside ortaya konulan seçimlerdir. Bireylerin yetenekleri hakkındaki inançları seçimlerini etkilemektedir. Bireyler yapmış oldukları seçimlerle hayatlarının yönünü belirleyen farklı yeterlik, ilgi ve sosyal ağlar kurarlar (Kandemir, 2015). Seçim süreçleri, bireylerin karar verme ve harekete geçme süreçlerini kapsar. Öz yeterlik inancı, bu süreçlerin her aşamasında belirleyici bir rol oynar. Öz yeterlik inancı, bireylerin hangi seçeneklerin mümkün olduğuna ve bu seçeneklerin gerçekleştirilebilir olup olmadığına dair algılarını etkiler. Yine öz yeterlik inancı, seçimlerin başarılı olacağına dair olan inancı güçlendirir veya zayıflatır. Öz yeterliği yüksek bireyler seçim yaparken daha cesur davranmakta ve daha az kararsızlık davranışı sergilemektedir (Gül & Erdener, 2021). Bireyler öz yeterlik inançları neticesinde yapamayacağını düşündüğü işlerden uzak durur, yapabileceğine inandığı işlere ise yönelir (Tutkun, 2017).

Öz Yeterliğin Kaynakları

Öz yeterlik inancı, birbirleri ile sürekli etkileşim hâlinde olan başlıca dört bilgi kaynağına dayanmaktadır. Öz yeterliğin bilgi kaynaklarını bireydeki öz yeterlik inancını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilecek ana faktörler olarak düşünebiliriz. Bunlar; bireyin kendi deneyimleri, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durumdur (Bandura, 1997) .

Bireyin Kendi Deneyimleri (Temel Yaşantısı). Öz yeterliğin gelişiminde etkili olan en önemli kaynaktır. Bireyin sahip olduğu olumlu deneyimler, başarıları ya da başarısızlık durumları öz yeterlik inancını önemli ölçüde etkilemektedir. Geçmişte yaşanan başarılı deneyimler bireyin öz yeterlik inancını artırır fakat başarısız deneyimler bireyin öz yeterlik inancının gerilemesine neden olur (Kurbanoglu, 2004).

Dolaylı Yaşantılar (Başkalarının Deneyimleri). Benzer yaşantılar içinde olan başka insanların başarılı ya da başarısız olma durumları, kişinin başarılı olup olmamaya yönelik inançlarını etkiler. Bireyler, kendilerine benzer modellerin sürekli ve istikrarlı çabaları sonucu

başarı elde ettiklerini gördüklerinde, bu modellerin uzmanlık deneyimlerini örnek alarak, kendileri başarıları göstermiş gibi bir yeterlik inancı geliştirirler (Kaçar & Beycioğlu, 2017). Yine bireylerin sürekli ve istikrarlı olarak çaba gösteren modellerinin çabalarının başarısızlıkla sonuçlanmasını gördüklerinde, ilgili davranışlara yönelik motivasyonları olumsuz yönde etkilenir ve öz yeterlik inançları olumsuz etkilenir ve düşük seviyede olur(Sahranç, 2007,s. 89).

Sözel (Sosyal) İkna. Bireyin çevresi tarafından var olan potansiyelinin farkına vararak yapabileceğine, başarabileceğine inandırma çabasıdır. Çevremizdeki bireyler, başarılarımızı veya başarısızlıklarımızı göz önünde bulundurarak, bizi cesaretlendirmek, çabalarımızı artırmak ve teşvik etmek amacıyla sözlü ikna yöntemini tercih ederler(Ağaoğlu, 2012). Yapılan ikna çabaları sonucu bireyin öz yeterlik inancı olumlu yönde etkilenir ve bireyin daha çok çaba sarf etmesi ile başarıyı artırabilir. Sözel iknada dikkat edilmesi gereken en önemli husus bireyin deneyimleri ve yeterliklerinin dikkate alınarak gerçekçi bir şekilde yapıp öz yeterlik inancının yükseltilmesidir (Bandura, 1977, 1986). Gerçekçi olmayan ikna çalışması ile bireyin başarısızlık yaşaması öz yeterlik inancını olumsuz yönde etkileyerek zarar görmesine sebep olabilir.

Psikolojik Durum. Bireyin içinde bulunduğu psikolojik ya da duygusal durumu öz yeterlik inancının olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Umut besleme, neşeli ve rahat olma, cesaret gösterme öz yeterliği olumlu yönde etkileyebilir. Bireylerde duygusal iyi oluş, kişinin harekete geçme ve girişimde bulunma eylemlerini olumlu yönde etkileyebilir (Yılmaz vd., 2004). Ancak, korku ve stres gibi olumsuz duygular, öz yeterlik inancını azaltabilir ve başarısızlık endişesini artırarak işten kaçınmaya yol açabilir (Pajares, 2002).

Mesleki Öz Yeterlik

Meslek insanların çeşitli ihtiyaçlarını karşılayarak yaşamlarını sürdürebilmelerine katkıda bulunan, belirli bilgi ve beceriler gerektiren, ekonomik getirisi olan ve işbölümüne dayalı uğraş alanıdır (Ünsal, 2021). Başka bir tanıma göre meslek, bir kimsenin geçimini sağlamak amacıyla gerçekleştirdiği, toplumca belirlenmiş kurallara dayanan ve belirli bir eğitimle edinilen bilgi ve becerilere dayalı faaliyetler bütünüdür (Köroğlu, 2014). Hangi meslek olursa olsun, örgütler ve toplum mesleğini icra eden kişilerden verimlilik, başarı ve kaliteli ürünler bekler. Ayrıca mesleğinde başarılı olmak bireyi mutlu kılar ve bu mutluluk hayatının diğer alanlarına da yansır.

Mesleki öz yeterlik kavramı kişinin yaşamında daha çok iş yaşamını ilgilendiren ve iş yaşamında sergilenmesi düşünülen ve beklenen bir kavramdır. Mesleki öz-yeterlik, bireyin işiyle alakalı olan görev ve davranışları başarıyla yerine getirebilme yeteneği ile ilgili hissettiği

yetkinlik olarak ifade edilmekte ve öz yeterliğin özel bir alt formu olarak kabul edilmektedir (Füllemann vd., 2015). Kişinin mesleki yaşamında sahip olduğu yeterlikleriyle üzerine düşen görev ve sorumlulukları beklentiler doğrultusunda en iyi şekilde yerine getireceğine dair inancı mesleki anlamda öz yeterliliğini ifade eder. Meslekle ilgili öz yeterlik genellikle, bir bireyin sahip olduğu bilgilerin, işle ilgili sorunları çözebileceğine, iş verimliliğini artırabileceğine veya örgüt içinde fark yaratabileceğine inandığı durumlarda ortaya çıkar (Çetin, vd., 2016, s. 297). Schyns ve Sczesny (2010) mesleki öz yeterliği, kişilerin iş yaşamı ile alakalı ve işin yapısına uygun olan davranışları sergileyebilme yeterliliğine dair kendilerine olan inançları olarak belirtmişlerdir. Mesleki yaşamda başarılı olacağına inanmak, yeteneklerine güvenerek yeterli olduğuna inanmak, başarılı olmada ve görev ve sorumlulukları en iyi şekilde yerine getirmede motive edici bir güçtür. Bu güç yani mesleki öz yeterlik mesleki yaşamı olumlu yönde etkileyebileceği gibi mesleki yaşam ile doğrudan veya dolaylı olarak alakalı farklı değişkenleri (iş yaşam kalitesi, iş doyumu, mesleki kaygı vs.) etkileyebilir.

Mesleki öz yeterlik, bir bireyin iş başarısını etkileyen birçok faktörden biridir. İyi bir mesleki öz yeterlik düzeyi, iş performansını artırır, işle ilgili hedeflere ulaşmayı kolaylaştırır ve iş tatminini sağlar. Mesleki öz yeterlik, kişisel ve mesleki gelişim için de önemlidir. Öz yeterliği yüksek bireyler, kendilerini sürekli olarak geliştirme ve yeni beceriler kazanma konusunda daha istekli olurlar. Bu da kariyerlerinde ilerlemelerine ve yeni fırsatlar yaratmalarına olanak tanır.

Öğretmen Öz Yeterliği

Eğitim bir süreçtir. Toplumların gelişiminde, değişmesinde ve ilerlemesinde temel etkindir. Eğitim sürecinin başarıya ulaşabilmesi eğitim örgütlerinin barındırdığı unsurların verimliliğine bağlıdır. Eğitim örgütlerinde istenilen verimliliğin sağlanması ve artırılması ise bu unsurların geliştirilmesi ve koşullarının iyileştirilmesi ile sağlanabilir. Eğitim örgütlerinin olmazsa olmazı ve sürecin en önemli unsurlarından biri ise öğretmenlerdir. Öğretmenler bilgi birikimleri ve aldıkları eğitimler sayesinde öğrencilerin davranışlarına yön vererek hayata hazırlarlar. Ayrıca öğretmenler okul içinde meslektaşlarıyla bilgi paylaşımı ve işbirliği yaparak, okul yönetimine yardımcı olarak eğitim sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesine katkıda bulunurlar. Öğretmenlerin eğitim örgütlerinin dışında, bulunduğu toplum içinde de özel bir yeri vardır. Öğretmenler, tüm toplumun gerçek mimarları ve insan kişiliğine şekil veren sanatkarlardır (Yıldırım vd., 2011). Çünkü toplumun hangi kesiminden olursa olsun, bir insanın öğretmen emeği olmadan yetişmesi düşünülemez (Ayas, 2009, s. 5). Öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerinin dışında toplumdaki bireyler için yeri geldiği zaman anne, baba, arkadaş, sırdaş olurlar. Hatta yerine göre toplumdaki bireylere anne ve babalardan daha fazla emek ve zaman harcayarak (Ayas, 2009, s. 5) toplumun geleceğini şekillendirirler. O hâlde öğretmenlik

mesleği, çeşitli becerilerin yanı sıra kişisel özelliklerinde gerektiği, bireyleri ve toplumu etkileme gücüne sahip, eğitim ve öğretim sürecinin planlanması ve uygulanmasında etkin bir rol oynayan, sosyal, bilimsel, psikolojik ve kültürel yönleri olan, özveri gerektiren insan odaklı bir meslek olarak tanımlanabilir (Ünsal, 2021).

Öğretmenlik mesleği diğer birçok meslek gibi belli bir eğitimin alınmasını gerektiren bir meslektir. Öğretmenler faaliyet göstereceği branşlarına yönelik alan bilgisi eğitimini alırlar. Bunun dışında birde formasyon eğitimi alarak öğretmen olurlar. Fakat alınan bu eğitimler öğretmenlikte başarılı olmak için yeterli değildir. Çünkü eğitim öğretim faaliyetlerinde öğretmenin başarısını etkileyen birçok faktör söz konusudur. Öğretmenin deneyimi, fiziki şartlar, uygulanan programlar, toplumun sosyal yapısı, öğrencinin motivasyonu, ders araç-gereçleri, okul yönetiminin liderlik anlayışı ve tutumu bu faktörlerden bazılarıdır. Yine öğretmenin kendi yeteneklerine, yeterliğine ve yetenekleri ile başarılı olacağına olan inancı da öğretmenin başarısına etki edebilecek önemli faktördür. Çünkü öğretmenler sahip oldukları alan bilgileri bakımından yeterli olsalar dahi, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik duygusundan yoksunlarsa, öğrenme ve öğretme süreçlerinde etkin olmaları beklenemez (Şahin, 2010). O hâlde eğitim öğretim faaliyetlerinde istenilen başarının elde edilebilmesi için öğretmen öz yeterliğinin de dikkate alınması gerekir.

Öğretmen öz yeterliği, eğitim hedeflerine ulaşmak için öğretmenlerin gerekli faaliyetleri planlama, organize etme ve yürütme konusundaki kendi yeteneklerine olan inançları olarak tanımlanabilir (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Eğitim örgütlerinde öğretmenler, öğrencilerin hedeflenen davranışları kazanıp geliştirmelerini sağlamak için eğitim ve öğretim faaliyetlerini planlayıp uygularlar. Öğretmenler bu süreçte öğrencilere sadece bilgi aktarmakla kalmazlar, aynı zamanda öğrencilerin gelişimine, öğrenme süreçlerine ve genel mutluluklarına da katkıda bulunurlar. Öğretmenlerin mesleki yaşamlarında en üst düzeyde verimli olmaları, öğrencilerini daha özgün ve yaratıcı olarak yetiştirmeleri öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançlarının tam olmasına bağlıdır (Sapancı, 2010). Bu nedenle, öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlik algısı, eğitim ve öğretim sürecinin sorunsuz ve sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde çok önemlidir. Öğretmenin öz yeterlik inancı, öğretmenin öğretimi planlama ve öğretim hedeflerini gerçekleştirme becerisine yönelik kişisel inancıdır (Gavora,2010). Öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin öğrencilerde öğrenme eylemini gerçekleştirme ve istenen sonuçları elde etme kapasiteleri konusundaki kişisel yargıları, yani öğrencilerin performanslarını ve davranışlarını etkileme yeteneklerine olan inançlarıdır (Gordon vd, 1998). Öğretmen öz yeterliği bir öğretmenin kendi becerilerini, bilgisini ve deneyimlerini etkili bir şekilde değerlendirme yeteneğidir. Bir öğretmenin öz yeterliliği, sadece sınıf içindeki performansını değil, aynı

zamanda öğrenci başarısını etkileyen birçok faktörü de belirler. Çünkü öğretmenlerin, öğrenmeye motive etme ve teşvik etme konusundaki kişisel etkinliklerine olan inançları, oluşturdukları öğrenme çevresini ve öğrencilerinin akademik başarısını etkiler (Bandura, 1993).

Öz yeterlik algısı yüksek öğretmenler, örgütsel bağlılıkları ve iş doyumları daha yüksek, stres düzeyleri daha düşük, öğretim zamanını daha etkin kullanan, mesleki ve kişisel gelişime önem veren, yenilikçi öğretim yöntemlerine açık ve istekli, ulaşılabilir hedefler belirleyen, öğrencileri yüksek hedeflere yönlendirebilen, sınıf içi zorluklara karşı çözüm odaklı ve kararlılık gösteren, dirençli ve güçlü öğrenme motivasyonuna sahip bireylerdir (Akgöz, 2024). Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, kendilerine güvenen, mesleklerine ve öğrencilerine karşı pozitif bir tutum sergileyen, etkili iletişim becerilerine sahip eğitimcilerdir. Öz yeterlik kavramına göre, yüksek öz yeterlik algısına sahip öğretmenler, öğrenmeye dirençli ve zorlu öğrencilerle karşılaşsalar bile, öğretme konusunda kararlıdırlar ve hem öğrencilerine hem de kendilerine güven duyarak çok çalışırlar (Kaçar & Beycioğlu, 2017). Öğretmenin yüksek öz yeterliğe sahip olması öğrencilerine daha etkili bir şekilde rehberlik etmelerini sağlar ve genel olarak eğitim ve öğrenme ortamını olumlu bir şekilde etkiler.

Öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenler, genellikle kendi yeteneklerine ve becerilerine güvenmekte zorlanan, mesleklerine ve öğrencilerine karşı kendilerini yetersiz hisseden ve yüksek stres altında olan eğitimcilerdir. Öz yeterliği düşük öğretmenler çocuğun performansını olumlu yönde etkileyebileceğine inanmaz, sorumluluktan kaçınır ve bu aşamada gerekli adımları atamaz (Guo vd., 2010). Bandura (1995) öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin, öğrencilerin öz yeterlik algılarına ve akademik başarılarına zarar verecek olumsuz bir sınıf ortamı oluşturma eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Bu durum, öğretmenin iş performansını olumsuz etkileyebilir ve dolayısıyla öğrenci başarısını da etkileyebilir.

Yapılan araştırmalar öz yeterlik algısı yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, yeni yöntemleri kullanma, öğrenme zorluğu çeken öğrencilere yönelik dönüt verme gibi konularda davranış farklılıkları olduğunu ve bu farklılıkların öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediğini ortaya koymuştur (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Eğitim örgütlerinde öğretmen performansı, öğrenci başarısında ve verimlilikte çok önemlidir. Öğretmenlerin öğretim sürecinde gösterdikleri çaba ise, neleri yapabileceklerine olan inançlarından önemli ölçüde etkilenmektedir (Bandura, 1997). Öğretmenler var olan öz yeterlik inançlarıyla sahip oldukları bilgi ve yeteneklerini zor şartlar altında üretken bir şekilde kullanarak önemli işler başarabilirler (Çolak vd., 2017, s. 21). Ayrıca performansını etkin bir şekilde sergileyen öğretmen, öğrencilerin potansiyellerini keşfetmelerine, kendilerini ifade etmelerine ve başarıya ulaşmalarına yardımcı olur. Bu nedenle, eğitim sistemlerinin

öğretmenlerin öz yeterliliğini artırmaya yönelik çeşitli destek ve kaynaklar sağlaması önemlidir. Ashton (1984) öğretmenin öz yeterlik inancını, öğrencilerinin performanslarını etkileyebilme kapasitesine olan inancı olarak tanımlarken, öğretmenin sahip olduğu başka hiçbir özelliğinin öğrenci başarısı ile bu kadar tutarlı bir ilişki sergileyemediğini belirtmektedir (Akt., Ay, 2007).

Öğretmen Öz Yeterliliğinin Boyutları

Tschannen-Moran ve Hoy, öğretmen öz yeterliliğini üç boyutta ele almıştır. Boyutlarını öğrenci katılımına yönelik, öğretim stratejilerine yönelik ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik olarak sıralamıştır. Öğretim stratejileri, öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi yeterliliğinin üç boyutu, öğretmenlerin iş yaşamlarının zenginliğini ve iyi öğretimin gerekliliklerini temsil eder (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik, öğretmenlerin sınıfta farklı öğretim yöntemlerini kullanma konusundaki becerilerini, öğrenci sorularına yanıt verme yeterliğini ve tarzlarını, çeşitli değerlendirme stratejilerini benimsemelerini, öğrenci seviyelerine uygunluğu sağlamalarını ve bireysel öğrenme için öğrencilere rehberlik etme çabalarını içerir. Sınıf yönetimi öz yeterliği, öğretmenlerin yapılan etkinlikleri yürütme düzeylerini, öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışları önlemeyi nasıl yöneteceklerini ve öğrencilerin sınıf kurallarına uyma düzeylerini ne kadar sağlayabildiklerini içerir. Öğrenci katılımına ilişkin öğretmen yeterliği ise öğretmenlerin zor ve başarısı düşük öğrencilere ulaşabilme, başarıyı sağlamak için ailelere destek olma, öğrenciler için öğrenme deneyimlerini zenginleştirme, öğrencileri başarıya inandırma, öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerini geliştirme ve öğrenmeyi anlamlı kılma çabalarıyla ilişkilidir.

Öğretmen Öz Yeterliğini Etkileyen Faktörler

Öz yeterlik kaynakları (bireyin kendi deneyimleri, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durum) genel anlamda öz yeterlik inancını etkileyen ana faktörlerdir. Öğretmen mesleki öz yeterliğine etki eden faktörler içsel ve dışsal olarak bu ana faktörler içerisinde yer almaktadır. Öğretmen öz yeterliğine etki eden çok sayıda faktörden söz etmek mümkündür. Bu faktörlerden bazılarını aşağıda belirtilen başlıklar altında ele almak mümkündür.

Alınan Eğitim. Öğretmenin faaliyet göstereceği branşına yönelik almış olduğu alan bilgisi eğitimi, formasyon ve uygulamalı eğitimleri öz yeterliği etkiler. Öğretmenin almış olduğu eğitim sonucu alanına hâkim olması, eğitim formasyonunun tam olması ve uygulamalı eğitimler sayesinde yeteri kadar okul deneyimi kazanması öz yeterliğini olumlu yönde etkiler. Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini başarıyla yerine getirebilmeleri, almış oldukları eğitimin

niteliğiyle birlikte bu görev ve sorumlulukları üstlenebileceklerine dair taşıdıkları inançla yakından ilişkilidir (Ay, 2007).

Mesleki Deneyim Ve Yetkinlikler. Öğretmenin sahip olduğu mesleki deneyim ve yetkinlikler, öz yeterliği üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Sınıf yönetimi, uygulanan strateji, yöntem ve teknikler, öğretim programlarına hakim olma ve veli öğrenci ve diğer öğretmenlerle olan ilişkiler mesleki deneyimler sonucu gelişme gösterir. Eğitim-öğretim süreci ile ilgili olan bu değişkenlerin gelişmesi ise öz yeterliği olumlu yönde etkiler. Bandura (1977) öğretmenlerin mesleki yeterliliğe sahip olmasındaki en önemli faktörün doğrudan yaşanılan mesleki deneyimler olduğunu belirtmektedir.

Yeniliklere ve Değişime Açık Olma. Öğretmenlerin yenilikleri takip etmesi ve değişime ayak uydurması bilgi ve becerilerine, yeterliklerine olumlu katkılar sağlar. Öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini geliştirmesi ve değişim içinde olması, öz yeterlik inancını olumlu katkılar sağlayabilir. Yenilikçi eğitim teknikleri ve pedagojik yaklaşımlara hakim olma, öğretmenin yeterliklerini artırarak daha etkili bir öğretim yapılmasını sağlayabilir.

Okul Yöneticilerin Liderlik Anlayışları. Çalışanlar arasındaki ilişkilerde, üstler tarafından takdir edilme, çalışanlara geri bildirimin sağlanması, karar verme süreçlerine iş görenlerin dâhil edilmesi, çalışanların fikir ve önerilerine değer verilmesi gibi davranışlar, çalışanların mesleki öz yeterliklerini olumlu yönde etkiler (Bolat, 2011). Okul müdürünün sergilediği liderlik anlayışı, liderliği paylaşması, kararlarına ortak etmesi, öğretmenlerin liderlik etmelerinin önünü açması, öğretmeni cesaretlendirmeye yönelik çalışmaları öz yeterliği olumlu yönde etkileyebilir. Otoriter, kapalı, şeffaf ve demokratik olmayan bir liderlik anlayışı öz yeterliği olumsuz yönde etkileyebilir.

Destekleyici Çalışma Ortamı. Okuldaki ve çevresindeki destekleyici çalışma ortamı, öğretmenin öz yeterliğini güçlendirebilir. Öğretmenler arası iş birliği, veli ve öğrenci desteği, fiziki ortam öğretmeni psikolojik yönden etkileyerek öz yeterliğe etki edebilir.

Olumlu Geri Bildirimler Alma. Öğretmenin aldığı olumlu geri bildirimler, öz yeterlik inancını güçlendirebilir. Meslektaşların ve okul yönetiminin olumlu yaklaşımları, öğrenci öğrenmelerinin başarılı bir şekilde ilerlemesi öğretmenin kendine güvenini artırarak öz yeterliğin gelişmesini destekler.

Kişisel İnançlar ve Motivasyon. Öğretmenin kişisel inançları ve motivasyonu, öz yeterliği üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Öğretmenin yetenek ve yeterliliğine kendisini motive etmesi ya da farklı unsurlar tarafından motive edilmesi öz yeterlik inancını etkileyebilir.

Model Alma. Öğretmenlerin meslektaşlarının başarılarını gözlemleyerek onları model alması başarılı olma duygusunu olumlu yönde etkiler ve öz yeterlik inancını artırabilir.

Kısaca özetlemek gerekirse öğretmen öz yeterliğini etkileyen; öğretmenin sahip olduğu bilgi birikimi gibi kişisel değişkenlerden; sınıfın mevcudu gibi sınıfa ait değişkenlerden; okul yönetiminin tutumu ve desteği gibi yönetimle ilgili değişkenlerden; öğretmenlerin sosyal ve ekonomik statüleri gibi sosyo-ekonomik değişkenlerden; öğretim materyalleri ve kaynaklarının yanı sıra meslektaşlardan ve toplumdan gelen destek ve onay gibi çevresel faktörlerden söz edebiliriz (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2002).

Mesleki Öz-Yeterlik ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Mesleki Öz Yeterlik ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Deneme (2022) çalışmasında, İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik düzeylerini çeşitli açılardan incelemiş ve farklı kademelerde görev yapan 365 İngilizce öğretmenine bir anket uygulamıştır. Araştırma bulgularına göre, genel olarak İngilizce öğretmenlerinin sergilediği öğretmen öz yeterlik algı düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, İngilizce branş öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik seviyelerinde cinsiyet, medeni durum, meslektaşları tarafından desteklenme ve çalışmış oldukları kurum açısından bakıldığında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Ancak, yöneticiler tarafından destek alma açısından bakıldığında destek alanlar lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir. Bulgular, İngilizce öğretmenlerinin genel olarak mesleki öz yeterlik düzeylerinin güçlü olduğunu, ancak yöneticilerden destek almanın bu öz yeterlik algısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Köstekci (2023) araştırmasında, okul müdürlerince sergilenen öğretim liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca iki değişken arasındaki ilişkide öğretmen yansıtma davranışlarının aracılık rolünü de ele almıştır. Araştırma sonucu analizlerde, okul müdürlerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışlarının öğretmen öz yeterliği ile düşük düzeyde fakat anlamlı ve pozitif bir ilişki içinde olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğretimsel liderliğinin yansıtma davranışları aracılığıyla öğretmen öz yeterliğini olumlu etkilediği anlaşılmıştır.

Gümüş vd. (2022) çalışmalarında, öğretmen liderliği ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiyi, öğretmen mesleki öğreniminin aracılık rolünü kullanarak tahmin etmeyi amaçlamışlardır. Elde edilen sonuçlar, bu üç değişken arasında pozitif yönlü ve istatistiksel yönden anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçları ayrıca, öğretmen mesleki öğreniminin iki değişken arasında aracılık rolü oynadığını ve öğretmen liderliğinin, öğretmen

öz-yeterliği üzerinde zayıf ama pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir dolaylı etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Yalvuç ve Karlı (2022) araştırmalarında, beden eğitimi branşı öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilikleri ve yenilikçi tutumları arasındaki ilişkinin diğer branşlardaki öğretmenlere kıyasla incelenmesini ve bu kavramların özellikle beden eğitimi ve spor branşı öğretmenleri özelinde araştırılmasını amaçlamışlardır. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların branşları açısından, beden eğitimi branşı öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik puanları ve yenilikçi tutumları, özellikle de öncü tutum alt ölçek puanları, diğer branşlardaki öğretmenlerden anlamlı derecede yüksektir. Ayrıca, yaptıkları ilişki analizle, beden eğitimi ve spor branşı öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik düzeyleri ile yenilikçi tutum boyutları, özellikle de "öncü yaklaşım" ve "yeniliğe açıklık" boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir.

Bardak ve Demez (2023) araştırmalarında ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inanç düzeylerini belirli değişkenlere bağlı olarak belirlemek ve bu inançlar ile mesleki tükenmişlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Yapmış oldukları çalışmalarında, ortaöğretim öğretmenlerinin genel olarak mesleki öz yeterlik inançlarının oldukça yüksek olduğu ve bu inançların mesleki kıdem ve branş değişkenlerine bağlı olarak farklılaştığını tespit etmişlerdir. Bunun dışında, ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algılarının düşük seviyelerde olduğu ve farklı değişkenlere (cinsiyete, eğitim düzeyine, mesleki kıdeme ve branş değişkenlerine) bağlı olarak farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Araştırma sonucunda, ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik inanç düzeyleriyle mesleki tükenmişlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü ve oldukça yüksek bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Kurum vd. (2023) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerini dikkate alarak incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucu yapmış oldukları analizlerinde, akademik iyimserlik ve mesleki öz yeterliğe ait puan ortalamalarında cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem açısından anlamlı farklılıkların olmadığı belirlemişlerdir. Ancak, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik düzeyleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, akademik iyimserliğe ait puanların mesleki öz yeterliğe ait puanların yaklaşık %16'sını etkilediğini bulmuşlardır. Bu sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin sergiledikleri akademik iyimserliklerinin ve mesleki öz yeterlik algılarının birbirleriyle ilişkili olduğunu ve akademik iyimserliğin mesleki öz yeterlik üzerinde belirli bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Memiş (2023) araştırmasında öğretmen öz yeterliği ile öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları çatışmaları yönetme stilleri arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterliğinin yüksek olduğunu belirlemiştir. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları çatışmaların yönetiminde öncelikli olarak uzlaşma ve işbirliğini, daha sonra ise hükmetme stillini kullandıklarını ortaya koymuştur. Öz yeterliği düşük olan öğretmenler ise çatışma yönetiminde kaçınma stilini kullandıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin kendi aralarındaki çatışmada uyma stilini kullanmaları öğretmen öz yeterliği üzerinde bir değişime neden olmamaktadır.

Kaya ve Korucuk (2023) çalışmalarında, öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlikleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Yaptıkları çalışmalar sonucunda, öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerinin oldukça yüksek olduğunu fakat mesleki kaygı düzeylerinin ise oldukça düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Bunların dışında, öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik ile mesleki kaygı düzeyleri arasında istatistiksel olarak negatif yönlü, düşük ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu vurgulamışlardır.

Saracaloğlu ve Çetin (2023), yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin eğitim programındaki okuryazarlık düzeyleri ile mesleki öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin eğitim programındaki okuryazarlık düzeylerinin ve mesleki öz-yeterliklerinin kişisel özelliklere göre nasıl değiştiğini araştırmışlardır. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin eğitim programındaki okuryazarlık düzeylerinin oldukça yüksek olduğu ve mesleki öz yeterliklerinin de yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmada bu iki değişken arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırma sonuçları, kadın öğretmenlerin eğitim programındaki okuryazarlık düzeylerinin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu, ancak mesleki öz yeterlilik açısından cinsiyete dayalı bir farklılık gözlenmediğini göstermiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre yapılan incelemede, eğitim programındaki okuryazarlık eğitimi veya mesleki öz yeterlik düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlik deneyimi ile eğitim programında okuryazarlık eğitimi arasında bir ilişki bulunmazken, mesleki öz yeterlik ile hizmet yılı arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki gözlenmiştir.

Erdoğan ve Üredi (2023), sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarıyla mesleki doyum seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemişlerdir. Yapmış oldukları araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile mesleki doyum düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Okuyucu ve Aygün (2023) çalışmalarında beden eğitimi ve spor branşı öğretmenlerini dikkate almış, öz yeterlik inançları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesini

amaçlanmıştır. Elde edilen veriler ışığında yapılan analiz, öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile örgütsel bağlılıkları arasında düşük bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca sporun doğası gereği kişisel başarıları içermesi ve mesleki deneyimin önemli etkisinin bu sonuca katkıda bulunduğu vurgulanmıştır.

Kanadlı ve Akbaş (2018), pedagojik formasyon eğitimini tamamlayan fen bilgisi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerini ve epistemolojik inançlarını incelemek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik ve epistemolojik inançları yüksek düzeydedir. Ayrıca, araştırma sonuçları öğretmenlerin epistemolojik inançlarının mesleki öz-yeterliklerini anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir. Bunun dışında öğretmenlerin epistemolojik inançlarının alt faktörleri ile mesleki öz-yeterliklerinin alt faktörleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Dilekli vd. (2023) araştırmalarında, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile öz-düzenlemeli öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının genel olarak orta düzeyde öz-yeterlik algısına ve öz-düzenleyici öğrenme becerilerine sahip olduğunu göstermiştir. Cinsiyete dayalı analizler öz-yeterlik algısı ve öz-düzenleyici öğrenme becerileri arasında anlamlı bir fark ortaya koymamıştır. Ancak sınıf düzeylerine göre yapılan analizler anlamlı bir fark ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile öz-düzenleyici öğrenme becerileri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini destekleyebileceğini göstermektedir.

Ayra ve Kösterelioğlu (2015) , öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda yapılan analizler, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasında pozitif ancak düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Aslan vd. (2023) araştırmalarında, ilköğretim (okul öncesi, ilkokul ve ortaokul) düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile değişime hazır olma düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Kahya (2015), akademisyenlere yönelik yapmış olduğu çalışmada katılımcıların mesleki öz yeterlilik algıları ile örgütsel sessizlik düzeylerinin belirlenmesi ve bu iki kavram arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları, çalışanların mesleki öz yeterlilik algıları ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu

göstermiştir. Bu bulgular, çalışanların mesleki öz yeterlilik algılarının örgütsel sessizliği azaltma eğiliminde olabileceğini göstermektedir.

Aka (2014) öğretmenlerin öz yeterliği ile okul iklimini algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde okul iklimi ile öz yeterlik arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirlenmiştir.

Bulduklu (2014) çalışmasında okul müdürlerinin sergilemiş oldukları öğretimsel liderlik, öğretmen öz-yeterliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelemiştir. Okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışları arttıkça, öğretmenlerin öz-yeterliliğin bu duruma paralel olarak artacağı sonucuna varmıştır. Bunun sonucu olarak öğretimsel liderlik ile öğrenci başarısı arasında direk bir ilişki bulunmamasına rağmen, okul yöneticilerinin sergileyeceği öğretimsel liderlik davranışlarının, öğretmen öz-yeterliğini olumlu etkileyeceği bu yolla da dolaylı olarak öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebileceğini belirtmiştir.

Tutkun (2017) okul müdürlerinin sergilemiş oldukları etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu korelasyon orta düzeydedir. Başka bir deyişle, okul müdürleri etik liderlik davranışlarını daha fazla gösterdikçe, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları artma eğilimindedir. Ayrıca, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarındaki değişimi düşük düzeyde anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur.

Karakuş (2021), din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin aldıkları din eğitimi süreçleri ve buna bağlı olarak geliştirdikleri din anlayışlarının, duygusal zekâ seviyeleri ile mesleki öz-yeterlilikleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, bu öğretmenlerin yaşam boyu aldıkları din eğitimi ve bunun sonucunda gelişen din anlayışı ile duygusal zekâ düzeyleri ve mesleki öz yeterlik inançları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgular, din eğitimi ve anlayışının öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ve mesleki öz yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Abuswireh (2020) öğretmen adaylarının sergilemiş olduğu mesleki öz yeterlik algı düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile motive olma düzeyleri arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir.

Keskinkılıç (2022) çalışmasında, beden eğitimi branşı öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik duygu, tutum ve kaygılarını mesleki öz yeterlikleri açısından incelemeyi

amaçlamıştır. Araştırma, yaş, cinsiyet, öğretmenlik deneyimi, okul kademesi, fiziksel aktivite düzeyi, ailede engelli bir bireyin varlığı ve sınıfta kaynaştırma öğrencilerinin varlığı gibi farklı değişkenlere göre öğretmenlerin duygu ve tutumlarının yüksek, kaygı düzeylerinin ise düşük olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerinin de yeterli olduğu tespit edilmiştir.

Kaçar ve Beycioğlu (2016), çalışmalarında, 502 ilkokul öğretmenine öz-yeterlik inançlarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirmek üzere 27 maddelik bir anket uygulamışlardır. Araştırma bulgularına göre, anketin hem genel hem de alt boyutlarda (performans başarıları, dolaylı deneyimler, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durumlar), öğretmenlerin cinsiyetlerine, branşlarına ve okullarındaki öğrenci sayısına göre öz-yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Mesleki kıdeme göre yapılan incelemede, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile performans başarıları, dolaylı deneyimler, sözel ikna alt boyutları ve toplam öz yeterlik ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, fizyolojik ve duygusal durumlar alt boyutunda anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre performans başarıları ve sözel ikna alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken, dolaylı yaşantılar ve fizyolojik ve duygusal durumlar alt boyut puanlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Cansoy ve Parlar (2018a) araştırmalarında, okul müdürlerinin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışları, öğretmen öz yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda söz konusu değişkenler arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca etkili okul liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterlik algılarının kolektif öğretmen yeterlik algısının pozitif ve anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur.

Mesleki Öz Yeterlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Tyaningsih vd. (2021) çalışmalarında, öz yeterliğin öğretmen profesyonelliği üzerindeki etkisini, öğretmen liderliğinin öğretmen profesyonelliği üzerindeki etkisini ve öz yeterliliğin öğretmen liderliği üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, Endonezya'nın Batı Jakarta kentindeki 14 ortaokulda nicel yöntem kullanılarak ve hipotezlerin yol analizi ile test edilmesiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucu yapılan analizlerde; öz yeterlik değişkeninin öğretmen profesyonelliği değişkeni üzerinde pozitif doğrudan etkisinin olduğu, öğretmen liderliği değişkeninin öğretmen profesyonelliği değişkeni üzerinde pozitif doğrudan etkisinin olduğu ve öz yeterliğin öğretmen liderliği üzerine pozitif doğrudan etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Zheng vd. (2019) çalışmalarında, Çin ana karası bağlamında öğretim liderliği, mesleki öğrenme topluluğu bileşenleri ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Çalışmada 1082 ilköğretim öğretmene ölçek uygulayarak görüşlerini almışlardır. Araştırmaları sonucunda, öğretimsel liderliğin beş profesyonel öğrenme topluluğu bileşeni üzerinde önemli etkileri olduğunu tespit etmişlerdir. Bunlardan dördünün (işbirlikçi etkinlik, öğrenci öğrenimine kolektif odaklanma, özelleştirmeden arındırılmış uygulama ve yansıtıcı diyalog) öğretmen öz yeterliliğini olumlu yönde yordadığını belirtmişlerdir. Yine yapılan analizlerde, işbirlikçi faaliyetin, özelleştirmeden arındırılmış uygulamanın ve yansıtıcı diyalogun, öğretimsel liderliğin öğretmen öz yeterliliği üzerindeki etkilerinde önemli ölçüde aracılık ettiğini belirtmişlerdir.

Sehgal vd. (2017) çalışmalarında Bandura tarafından geliştirilen öz yeterlik teorisinden yola çıkarak öğretmen öz-yeterliği ile öğretmen etkililiği arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. Ayrıca, bu iki değişken arasındaki ilişkinin açıklanmasında öğretmenler ve müdür liderliği arasındaki işbirliğinin rolünü araştırmışlardır. Yapmış oldukları çalışmalar sonucunda; öğretmen öz yeterliği ile öğretmen etkililiğinin üç boyutu (öğretmenin ders bilgilerini sunması, öğretmenin öğretmen-öğrenci etkileşimini kolaylaştırmadaki rolü ve öğretmenin öğrencilerin öğrenmesini düzenlemedeki rolü) arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Bununla birlikte hem işbirliğinin hem de müdür liderliğinin öğretmen öz yeterliğiyle pozitif yönde ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Gordon vd. (2023) öğretmen öz yeterliği ve reform üzerine bir literatür taraması yapmışlardır. Araştırmalarında hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlerin öğretmen öz yeterliğinin eğitim reformlarının başarılı bir şekilde uygulanmasında önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte çevresel belirleyicilerin reform sırasında öğretmen öz yeterliliğini düşürdüğünü, yüksek öğretmen mesleki öz yeterlik için mesleki öğreniminin desteklenmesinin bir zorunluluk olduğu ortaya koymuşlardır.

Lin vd. (2022) çalışmalarında, öğretmenlerin sürdürülebilir mesleki gelişimlerinde okulla ilgili bir faktör olan dönüşümcü liderlik ve öğretmenle ilgili faktörlerden öğretmenlerin gelişim zihniyeti ve öz-yeterliğinin etkilerini araştırmayı amaçlamışlardır. Ayrıca dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin gelişim zihniyetinin mesleki gelişime olan etkilerinde öz yeterliğin aracılık rolünü araştırmışlardır. Bunun dışında öğretmenlerin arzu edilen mesleki tutumları ve olumlu tutumları araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin gelişim zihniyetiyle karşılaştırıldığında dönüşümcü liderliğin öğretmen öz yeterliliği üzerinde daha güçlü bir etkiye sahip olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmenlerin gelişim zihniyetinden ziyade dönüşümcü liderlik, öğretmenlerin sınıf öğretmenliğine yönelik profesyonel tutumları ve arzu edilen

öğretim stratejilerini benimsemeleri ile önemli ölçüde ve doğrudan ilişkilidir. Ayrıca, öğretmen öz-yeterliği, dönüşümcü liderliğin ve gelişim zihniyetinin öğretmenlerin mesleki tutumları ve arzu edilen öğretim stratejilerinin benimsenmesi üzerindeki etkilerine önemli ölçüde aracılık etmektedir.

Yoo (2016) çalışmasında, mesleki gelişimin öğretmen yeterliği üzerindeki etkisini ve öğretmenlerin kendi yeterlik değişimlerini nasıl yorumladıklarını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmasında kullandığı öğretmen öz yeterlik ölçeğini 148 öğretmene beş hafta aralıkla iki defa uygulamıştır. Ayrıca öğretmenlerin kendi öz-yeterlik değişimlerine ilişkin yüklemelerini analiz etmek için tüm katılımcıların kendi puan değişimlerine ilişkin tanımlayıcı öz analizlerini incelemiştir. Verilerin analizi sonucu öğretmenlerin çevrimiçi mesleki gelişim deneyimlerinin bir sonucu olarak öğretmen yeterliğinin arttığını göstermiştir.

Goroshit ve Hen (2014) çalışmalarında, duygusal öz-yeterliğin öğretmenlerin genel öz-yeterlilik düzeyini ve empati becerilerini ne derecede öngördüğünü incelemeyi amaçlamışlardır. Yapılan çalışma sonucunda, duygusal öz-yeterliğin hem öğretmenlerin empati yeteneklerini hem de genel öz-yeterlilik algılarını önemli ölçüde öngördüğü sonucuna varmışlardır.

İş Yaşam Kalitesi

İş Yaşam Kalitesi Kavramı

İş yaşam kalitesi denildiğinde özellikle iki kavram ön plana çıkmaktadır. Bunlar örgütler ve iş gören yani çalışandır. Örgüt, belirlenmiş hedeflere ulaşmak için insan gücünü gönüllü ve düzenli olarak koordine eden, toplumsal gereksinimlerin bir kısmını karşılamayı amaçlayan toplumsal bir açık sistemdir (Başaran, 2000). Örgütler toplumun bir kısım ihtiyaçlarını karşılamak, belirli bir amaca ulaşmak veya belirlenen amacı gerçekleştirmek için ortaya çıkarlar. Belirlenen amaçları iş gören eliyle gerçekleştirirler. Bu amaçları en verimli şekilde gerçekleştirmek isterler. Örgütlerin verimliliğini etkileyen fiziksel imkânlar, ekonomik şartlar, çalışanın moral ve motivasyonu vb. gibi birçok faktör söz konusudur. Tüm örgütler söz konusu etkenleri dikkate alarak belirledikleri amaçlarını gerçekleştirmek ve verimliliği artırmak için her türlü önlemi alır ya da almaya çalışır.

Çalışmak, iş yapmak, iş hayatı insanoğlunun günlük yaşamının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. İş yaşamının insanlara sağlamış olduğu ekonomik imkânlar, toplumla bütünleşmeyi sağlaması, toplum içinde insanların yer ve statü sahibi olmasını sağlaması ve bireyleri saygınlık kazanmasını sağlaması vb. durumlar için gerekli ve önemli olan esas olguların başında gelmektedir (Köknel, 1998). Bir örgütün genel verimliliğini belirleyen temel

etmenlerden birisi, örgütteki çalışanlardır (Koyuncu, 2021). İş yaşamında verimliliğin istenilen düzeyde olabilmesi ve gerekli doygunluğa erişilmesi iş yaşam kalitesinin sağlanabilmesi ile mümkündür. Bu açıdan bakılınca iş yaşam kalitesi hem birey hem de içinde bulunulan örgüt açısından çok önemlidir. Çünkü iş yaşam kalitesi, çalışanların iş yerinde geçirdikleri zamandan genel memnuniyet düzeylerini ve bu süreçte yaşadıkları deneyimlerin olumlu ya da olumsuz etkilerini ifade eden çok boyutlu bir kavramdır.

İş yaşam kalitesini açıklamak ve anlaşılmasını sağlamak için birçok tanımlama yapılmıştır. Balcı'ya (2002) göre, mevcut olunan örgüt içerisinde çalışan bireylerin şahsi ihtiyaçlarını karşılayabilme imkanlarına iş yaşam kalitesi olarak adlandırılır. Demir' e (2016) göre iş yaşam kalitesi iş ortamının fiziksel ve psikolojik yönden çalışma şartlarını iyileştirip, uygun hâle getirerek çalışanların önemsendiğini hissettirmektir. İş yaşam kalitesi çalışan bireylerin mutluluğuna ve huzuruna etki eden ücret durumu, kariyer fırsatları, çalışma şartları gibi faktörlerin niteliklerini artırmayı ve düzenlemeyi öngörmektedir (Ballou & Godwin, 2007). Çalışan bireyler hayatlarının önemli bir kısmını iş yeri ortamında geçirmekte olup, iş yerinde mutlu oldukları sürece üretkenlikleri de artmaktadır (Yalçın, 2014).

İş Yaşam Kalitesinin Tarihsel Gelişimi ve Temelleri

İş yaşam kalitesi, 19. yüzyılın sonlarına doğru kendini göstermeye başlamış bir kavramdır. İş yaşam kalitesi kavramının henüz ortaya çıkmadığı 19. yüzyılın sonlarında, bazı şirketler çalışanların performans ve verimliliklerini artırmak amacıyla kâr payı dağıtımını yapmayı hedeflemişlerdir (Deveci, 2021). 1930'lu ve 1940'lı yıllar arasında artan sendikal faaliyetler işçilerin çalışma koşullarının iyileştirilmesine yönelik artan talepleri de beraberinde getirmiştir (Beğiş, 2019). Artan talepler çalışma saatleri, güvelik koşulları, ücret düzeyi gibi işçileri etkileyen bazı konular ile ilgili çeşitli düzenleme ve uygulamaları beraberinde getirmiştir. 1950'lerde, sanayileşmiş ülkelerde, iş yaşamı kalitesi uygulamaları çalışma koşullarının geliştirilmesi amacıyla kullanılmaya başlanmıştır (Karadaş, 2020).

1950'lerden 1960'lara kadar ortaya konulan birçok çalışmada, çalışanların moral ve motivasyon düzeyleri ile iş yeri verimliliği arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmiş ve çalışma koşullarının iyileştirilmesinin hem çalışanların moral ve motivasyonunu artıracığı hem de üretimde verimliliği artırabileceği vurgulanmıştır (Deveci, 2021). Yine 1950'lerden 1970'lere kadar, iş yaşamı kalitesine dair bazı alanlara büyük ilgi gösterilmiş; yönetim kademeleri, akademik çevreler ve sivil toplum örgütlerinde ücret, çalışma koşulları ve işe yabancılaşma gibi farklı konular, araştırma gündeminde önemli bir yer edinmiştir (Erdem, 2010). "İş Yaşam Kalitesi" terimi, 1970'lerde ABD'deki araştırma dergilerinde ve basında yer almaya başlamış, Louis Davis tarafından ortaya atılmış ve 1972'de Toronto'da düzenlenen ilk

Uluslararası İş Yaşam Kalitesi konferansıyla aynı yıl kurulan Uluslararası İş Yaşam Kalitesi Konseyi ile resmileşmiştir (Bindu & Yashika, 2014, s. 14). 1972 yılında Amerika'da işçilerin toplu greve gitmesi ise, iş şartlarının iyileştirilmesi konusunda çalışmaların başlatılmasına yol açmıştır. Yaşanan bu gelişmeler sonucu iş yaşam kalitesi daha çok ilgi çekmiş, 1980'li yıllardan sonra iş yaşam kalitesi üzerine yapılan çalışmalar yoğunluk kazanmıştır.

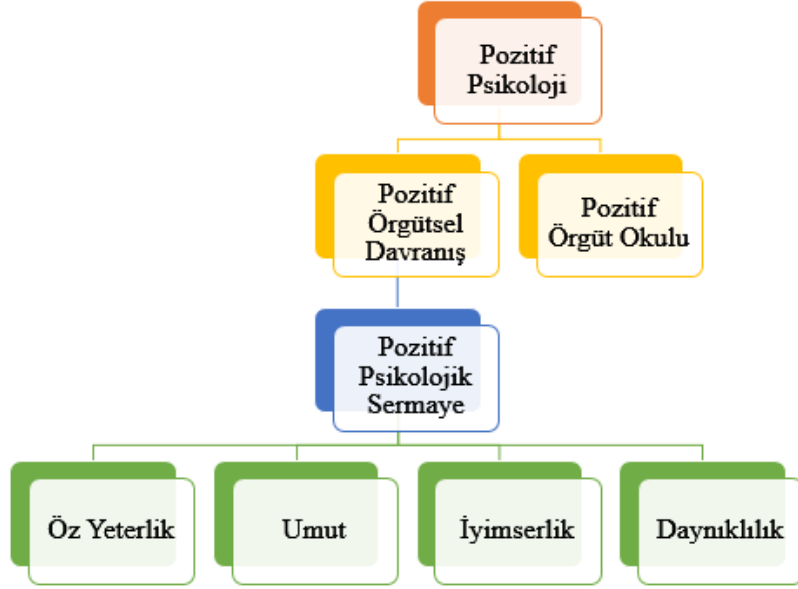
İş yaşam kalitesi geçmişten günümüze sürekli olarak güncelliğini koruyarak popülaritesini artırıp her geçen gün gelişme göstermektedir. İş yaşam kalitesi kavramı, ilk olarak işletme sektöründe ortaya çıksa da, daha sonra özellikle sağlık ve eğitim alanlarında yaygın bir şekilde kullanılmıştır (Taşdan & Erdem, 2010). Ülkemizde ve yurt dışında birçok alanda iş yaşam kalitesi üzerine çalışmalar yapılmakta ve devam etmektedir. Araştırmacılar çalışmalarında farklı değişkenleri ve etkenleri dikkate alıp iş yaşam kalitesi ile ilişkilendirilerek iş yaşam kalitesinin gelişimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadırlar. Yine örgütler çalışanlardan kaynaklı verimliliği etkileyen unsurları inceleyerek iş yaşam kalitesine yönelik farklı uygulamalar geliştirmektedir.

Sonuç olarak, günümüzde insan odaklı yaklaşımın artmasıyla birlikte, neredeyse tüm kuruluşların iş yaşam kalitesine daha fazla önem verdiği ve bu kavramın oldukça geniş bir kullanım alanına sahip olduğu söylenebilir (Çiçek, 2021).

İş yaşam kalitesini pozitif psikoloji ve pozitif psikoloji kapsamında gelişen pozitif örgütsel davranış ile ilişkilendirmemiz mümkündür. Pozitif psikoloji, bireylerin, grupların ve kurumların gelişimine veya en iyi performansı göstermelerine katkıda bulunan koşullar ile süreçlerin incelenmesidir (Gable & Haidt, 2005). Pozitif psikoloji, bireyin kendini gerçekleştirmesi ve mutlu olması için hayatı yaşamaya değer kılan bir bilimsel bakış açısı olup, yaşamın anlamını ve insanın potansiyelini maksimize etmeye odaklanır (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikolojinin amacı; yalnızca yaşamdaki zorluklarla başa çıkmak değil, aynı zamanda insanların pozitif niteliklerini güçlendirmeyi de içerir. (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikolojiye dayanan pozitif örgütsel davranış ise, çalışanların ait olduğu örgüt içinde mutlu ve huzurlu bir yaşam sürmelerini hedefleyerek, özellikle çalışanların olumlu davranışlarının gelişimine odaklanmaktadır (Erkuş & Afacan-Fındıklı, 2013). Bugünün iş dünyasında performansı artırmak için, insan kaynaklarının güçlü yönlerini ve psikolojik kapasitelerini ölçmek, geliştirmek ve etkin bir şekilde olumlu yönde kullanılabilmek için bu unsurların incelenmesi ve çalışmalar sonucu elde edilen bilimsel bilgilerin uygulanması gerekmektedir (Luthans, 2002). Günümüzde meydana gelen hızlı değişim ve gelişmeler, örgütlerin belirlenen hedeflerini gerçekleştirmek için çalışanların verimliliklerini ve örgüte olan olumlu katkılarını her geçen gün çok daha önemli hâle

getirmektedir. Yaşanan bu gelişmeler ise iş yaşam kalitesinin üzerine yoğunlaşmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda pozitif psikoloji ve bu kapsamda geliştirilen pozitif örgütsel davranış, bireysel gelişime öncelik vererek, çalışanların iş yaşamlarında mutluluk ve iyimserliklerini artırmaları durumunda, verimlilik ve performansın yükselmesine daha fazla katkı sağlayacaklarını vurgulamaktadır (Erkuş & Afacan-Fındıklı, 2013).

Şekil 1. Pozitif Psikoloji ve Bileşenleri (Luthans vd., 2006)



İş yaşam kalitesini spillover (yayılma) kuramı ile ilişkilendirmemiz mümkündür. İnsan hayatı birbirleri ile etkileşim içinde olan birçok alandan (iş yaşamı, özel yaşamı vs.) oluşur. Bu alanlardan birinde yaşananlar diğer alanları etkileyebilir. Yayılma kuramına göre bireyin aile ve çalışma hayatı, boş zaman, manevi hayat gibi belirli bir yaşam alanındaki deneyimlerinden birindeki memnuniyet / memnuniyetsizlik durumu yayılarak diğer yaşam alanlarını da etkileyebilir (George & Brief, 1992). Yayılma kuramı bireyin hayatındaki bir alanda oluşan tutum, davranış ve tecrübelerin diğer yaşam alanına geçtiği varsayımından oluşmaktadır (Gürbüzkol, 2018). Olumlu ve olumsuz olmak üzere iki türlü yayılmadan söz etmemiz mümkündür. Kişinin hayatının bir alanındaki olumsuz duygu, düşünce, tutum ve davranışların başka bir alanı olumsuz yönde etkilemesi olumsuz yayılma, bunun tersi olarak olumlu yönde etkilemesi ise olumlu yayılma olarak kabul edilmektedir (Dolan & Gosselin, 2000). Yayılma kuramı kişinin iş hayatında ortaya çıkan olumlu veya olumsuz duygu durumları ile yaşantıların özel hayatı etkileyebileceği gibi, özel hayatta meydana gelen değişikliklerin de iş hayatını etkileyebileceğini savunur (Kossek & Ozeki, 1998). Bireyin iş yaşamında takdir edilmesi, başarılı olması, iş güvencesi noktasında sıkıntı yaşamaması, yönetici ve diğer çalışanlar ile ilişkilerinin iyi olması, iş doyum ve tatminin yeterli olması vs. yaşamındaki diğer alanlarını olumlu yönde etkileyebilir. Yine bireyin iş yaşamında yaşadığı olumsuzluklar ise yaşamındaki

diğer alanlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Belirtilen bu durumlar bireyin mutluluğuna olumlu ya da olumsuz yönde katkılar sağlar.

İş yaşam kalitesini Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı ile ilişkilendirmemiz mümkündür. Maslow, yaptığı çalışmalar sonucunda insan ihtiyaçlarını sınıflandırmış ve ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramını beş basamak olarak tasarlamıştır (Yavaş vd., 2021). Maslow'un kuramı, insanların beş temel ihtiyacı olduğunu ve bu ihtiyaçların hiyerarşik bir düzende karşılanması gerektiğini öne sürer. Bu ihtiyaçlar, en temel fizyolojik ihtiyaçlardan en üst düzeydeki kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarına kadar sıralanır. Her bir ihtiyaç yerine getirildiğinde bir başka ihtiyaç ortaya çıkmaktadır (Toker, 2007). Ayrıca Maslow hiyerarşinin alt seviyelerinde bulunan ihtiyaçlar karşılanmadan daha üst seviyelerdeki ihtiyaçların karşılanamayacağını savunur (Gülner, 2007, s. 171). Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, insan motivasyonlarını açıklamak için kullanılan bir teoridir ve iş yaşam kalitesi üzerinde önemli bir etkisi vardır.

Şekil 2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Piramidi (Maslow, 1943)



İş yaşam kalitesi ile bu ihtiyaçlar arasında güçlü bir ilişki vardır. Maslow'un kuramında belirttiği bu beş temel ihtiyaçlar ile iş yaşam kalitesini aşağıdaki gibi ilişkilendirmek mümkündür:

Fizyolojik İhtiyaçlar. Nefes alma, yeme, içme, uyuma, barınma gibi temel yaşam ihtiyaçlarıdır. İnsanların yaşamlarını sürdürebilmeleri için hava, su ve yiyecek dâhil olmak üzere temel ihtiyaçlar gereklidir (Milheim, 2012, s. 161). İş yaşam kalitesi çalışanların temel fizyolojik ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde ücret ve sosyal haklar sunmayı içerir. Çalışanların yeterli maaş, yemek, sağlık hizmetleri gibi ihtiyaçlarının karşılanması, onların motivasyonunu ve iş performansını artırır.

Güvenlik İhtiyacı. Fiziksel ve duygusal güvenlik, istikrar ve düzen ihtiyacıdır. Güvenlik ihtiyacı psikolojik ve fiziksel yönden ortaya çıkabilecek tehditleri minimuma indiren, iyi olma hissini uyandıran istikrarlı, düzenli ve kontrollü bir ortam ihtiyacına odaklanır (Smith vd., 1981, s. 561). İş güvenliği, sağlıklı çalışma ortamı, düzenli gelir ve işin sürekliliği, çalışanların güvenlik ihtiyaçlarını karşılar. Çalışanların kendilerini güvende hissetmeleri, işyerinde daha fazla bağlılık ve sadakat göstermelerini sağlar.

Sosyal İhtiyaçlar. Ait olma, sevgi, arkadaşlık ve sosyal bağlar kurma ihtiyacıdır. Fizyolojik ve güvenlik gereksinimlerini tatmin eden bireyler, sevme ve sevilme, arkadaş edinme ve sosyalleşme gibi duygusal ve sosyal gereksinimlerinin karşılanmasına ihtiyaç duyarlar. (Beğiş, 2019). İş ortamında iyi bir takım ruhu, arkadaşça ilişkiler ve sosyal destek, çalışanların sosyal ihtiyaçlarını karşılar. Sosyal etkinlikler, takım çalışması ve iletişim, çalışanların işyerine aidiyet duygusunu artırır.

Saygı Görme İhtiyacı. Başkaları tarafından saygı görme, başarı ve özgüven ihtiyacıdır. Bu ihtiyaç kategorisi, bireylerin hem diğer insanlar tarafından önemsenme hem de kendi içsel olarak takdirlerini sağlama gereksinimlerini içermektedir (Gültekin, N. S., 2024). Çalışanların başarılarının tanınması, ödüllendirilmesi ve geri bildirim verilmesi, onların saygı ihtiyaçlarını karşılar. Kariyer gelişim fırsatları, terfi ve takdir mekanizmaları, çalışanların kendilerini değerli hissetmelerini sağlar.

Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı. Potansiyelin tam anlamıyla gerçekleştirilmesi, yaratıcılık ve kendini ifade etme ihtiyacıdır. Kendini gerçekleştirme ihtiyacı, bireyin içsel güçlerini açığa çıkarma, sürekli gelişim çabası içinde olma ve bağımsız olarak bir işi başarma arzusuyla ilişkilendirilir (Parıltı, 1999). Çalışanlara yaratıcı olma, kendi projelerini yönetme ve yeteneklerini geliştirme fırsatları sunmak, kendini gerçekleştirme ihtiyacını karşılar. İş yaşam kalitesi yüksek olan yerlerde, çalışanlar kendilerini sürekli geliştirme ve potansiyellerini tam anlamıyla kullanma fırsatına sahip olurlar.

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, iş yaşam kalitesinin nasıl iyileştirilebileceğini anlamak için önemli bir çerçeve sunmaktadır. Çalışanların ihtiyaçlarının karşılanması, onların motivasyonunu ve iş memnuniyetini artırır. Bu da genel olarak iş performansına ve örgütlerin başarısına olumlu katkıda bulunur. İş yerlerinde bu hiyerarşik ihtiyaçların dikkate alınması, daha sağlıklı, verimli ve mutlu bir iş gücü yaratmanın anahtarıdır.

İş Yaşam Kalitesinin Önemi

Yapılan araştırmalar örgüt verimliliğini etkileyen çok sayıda etken olduğunu ve örgüt verimliliğini önemli ölçüde etkileyen faktörlerden birisinin de çalışanlar olduğunu ortaya

koymuştur. Çalışanların, rgt performansının belirlenmesinde önemli bir faktör olduğu gerçeğiyle birlikte, iş yaşam kalitesinin önemi giderek daha fazla anlaşılmaktadır (Demir, 2019, s. 7). Çalışanların iş yerlerini nitelikli olarak algılamaları ve iş yerlerine katkıda bulunabilmeleri, ihtiyaçlarının karşılanmasına, yeteneklerinin farkında olmalarına ve bunların geliştirilmesine imkân sağlanması gibi faktörlere bağlı olarak gelişme göstermektedir (Özkalp & Kirel, 2001). Örgütlerde sağlanan ekonomik ve sosyal olanaklar, çalışma ortamının uygun fiziki imknları, kariyer ve yükselme fırsatları, alınan kararlara ortak edilmek gibi birçok etkenin olumlu olması çalışanı olumlu yönde etkilemekte ve verimliliğini artırmaktadır. Örgütlerde bu durumun tersi yönde yapılan uygulamalar çalışanın moral ve motivasyonunu olumsuz yönde etkilemekte ve verimliliğini azaltmaktadır.

iş yaşam kalitesinin olumlu veya olumsuz olması çalışanların iş hayatı kadar özel hayatını da doğrudan etkilemektedir. iş hayatındaki olumsuzluklar kişinin hayatında alacağı kararları da etkileyebilir. iş yaşam kalitesi, bireylerin aileleriyle olan ilişkilerini, sağlık durumlarını, ekonomik olanaklarını ve sosyal ilişkilerini etkileyen önemli bir faktördür (Aydın vd., 2011). iş yaşam kalitesi yüksek olan bireylerin iş ortamında ve dışında diğer insanlarla olan ilişkileri daha olumludur.

Örgütlerin stn ve nitelikli işler üretebilmesi, güven kazanması ve toplumda itibar görmesi, iş yaşam kalitesinin sağlam olmasına bağlıdır. Yapılan çeşitli araştırmalar, iş yaşam kalitesinin, çalışanların işe olan bağlılıkları, işten ayrılma niyetleri ve iş gücü devir oranı üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğini ortaya koymuştur (Aydın & Kutlu, 2001, Akt., Demir, 2019).

Dünya her alanda hızlı bir değişim içerisindedir. Bu değişime bireyler, örgütler gibi ülkelerde her türlü yapısı ile ayak uydurmak zorundadır. Gelişmekte olan ülkelerin hedeflerinden biri, yüksek iş yaşam kalitesine sahip örgütleri desteklemektir. Günümüzde, teknolojik gelişmeler ve ülkelerin kalkınma düzeyleri birbirine yakınlaşmaktadır. Bu nedenle, başarılı bir şekilde teknolojik ilerlemeleri gerçekleştirebilecek nitelikli iş gücüne olan ihtiyaç artmaktadır. Bu yüzden nitelikli çalışanlara sahip olmayı arzulayan bir örgütün, iş yaşam kalitesini artırmak için çaba göstermesi beklenir. Çünkü örgütlerin daha iyi ve nitelikli işler çıkarabilmeleri ve toplumda değerli bir konumda olabilmeleri iş yaşam kalitesinin güçlü olması gerekmektedir (zer, 2021).

Eğitim rgtlerinde iş yaşam kalitesi, öğretmenler açısından büyük bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin, üzerlerine düşen sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirebilmeleri birçok faktöre bağlıdır ve bu faktörlerden biri de iş yaşam kalitesinin yüksek olmasıdır. Öğretmenlerin mesleklerini sevmesi, kuruma bağlılık geliştirmesi, yöneticiler, veliler, meslektaşlar ve

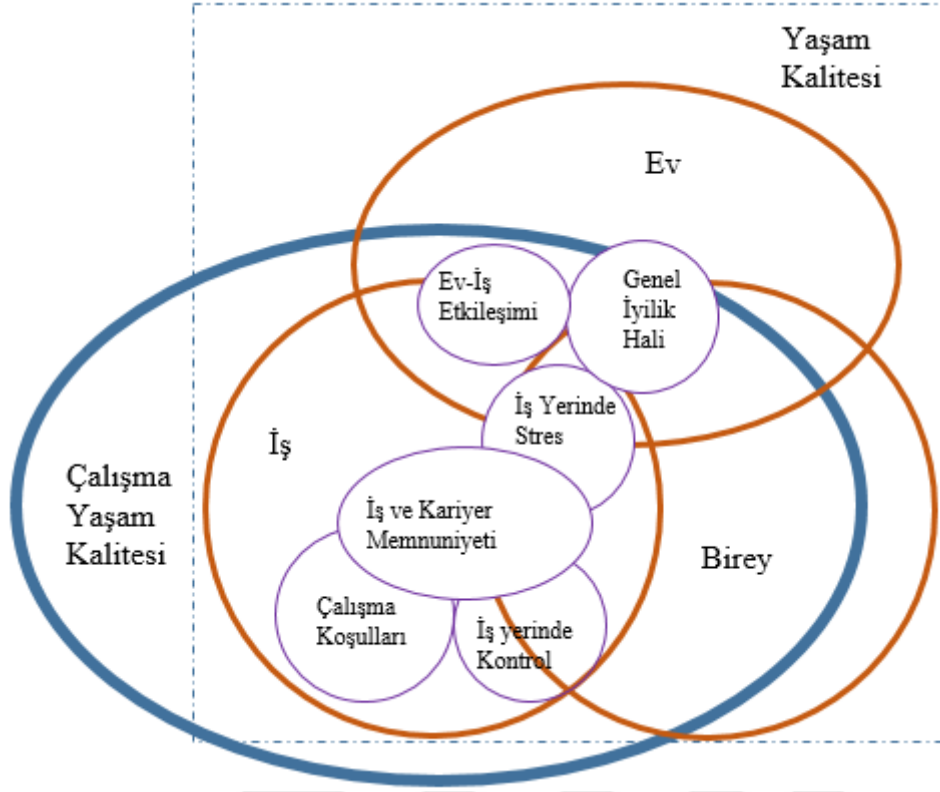
öğrencilerle etkili bir iletişim kurabilmesi ve tükenmişlik sendromuyla başa çıkabilmesi, bu kaliteyle doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algılarının yüksek olması, belirlenen hedeflere ulaşmada kritik bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin iş yaşam kalitesine yönelik algılarının sürdürülebilirliği, okulların hedeflerine ulaşma düzeyini de olumlu yönde etkileyeceği öngörülmektedir (Aydın vd., 2011).

İş Yaşam Kalitesi Boyutları

İş yaşam kalitesi üzerine yapılan çalışmalarda kavram daha çok alt boyutlara ayrılarak incelenmiştir. Bunun nedeni kavramın birçok faktörü içinde barındırması, birbirine yakın ve benzer unsurların ortak kategoriler altında incelenmenin daha uygun olacağı düşüncesidir. Yapılan çalışmalarda belirlenen kriterler hedef kitle ve örgütün yapısı dikkate alınarak belirlenir ve bu kriterler belli başlıklar altında boyutlandırılır. Mevcut çalışmada Van Laar vd., (2017) tarafından sağlık çalışanları için geliştirilen, Akar ve Üstüner (2017) tarafından öğretmenlerin iş yaşam kalitesi üzerine çalışma yapmak için Türkçeye uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Van Laar vd., (2007), iş yaşam kalitesini altı davranışsal boyutta ele almıştır. Boyutlarını iş ve kariyer memnuniyeti, genel iyi olma, işi kontrol edebilme, iş yaşamında stres, çalışma koşulları ve aile-iş yaşamı dengesi olarak sıralamışlardır.

İş ve kariyer memnuniyeti öğretmenlere okullarda sağlanan rahatlıkları ve kolaylıkları, öğretmenlerin yeteneklerini işlerine yansıtma olanaklarını ve okul ortamının öğretmenlerin özel hayatlarına etkisini kapsar. Genel iyi olma hâli öğretmenlerin okullarında alınan kararlara dâhil edilmelerini, baskı altında olma ve mesleki gelişim için teşvik edilme durumlarını, ve hayatından memnun olma düzeylerin kapsar. İş kontrol edebilme yöneticilerin ve okulun öğretmene sağladığı imkanları kapsar. Çalışma koşulları okul ortamının güvenlik durumunu ve okuldaki kariyer fırsatlarını kapsar. İş yaşamında stres öğretmenlerin okuldaki stres durumunu, eğitimlerinin yeterliğine inançlarını kapsar. Aile-iş yaşamı dengesi öğretmenlerin çalışma koşullarını ve farklı yaşam alanlarına yansımalarını kapsar.

Şekil 3. İş Yaşam Kalitesi Boyutları (Bektaş, 2015)



İş Yaşam Kalitesini Etkileyen Faktörler

İş yaşam kalitesi örgüt, çalışan, fiziki ortam, yapılan işin niteliği gibi birçok unsurla alakalı bir kavramdır.

Çalışanların iş yerindeki etkinlik ve verimliliğini doğrudan etkileyen faktörler arasında ücretlendirme ve ödül sistemleri, işçi sağlığı ve güvenliği, çalışanlara yönelik kişisel gelişim ve eğitim imkanları, örgütün güvenli ve dengeli bir şekilde büyümesi, örgüt içi kişilerarası ilişkiler (yatay, dikey ve çapraz), iletişim ortamı, yönetimle çalışanlar arasındaki işbirliği ile iş sonrası sunulan sosyal destek ve hizmetler yer almakta olup, bu faktörler iş yaşam kalitesi sürecinin kapsamını oluşturur (Özgen & Yalçın, 2010). Bu bağlamda bakıldığında iş yaşam kalitesini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilecek çok sayıda faktör söz konusudur. Özgen ve Yalçın'a (2010) göre, farklı işlerde çalışan iş görenler üzerinde yapılan araştırmalarda iş yaşam kalitesini etkileyen unsurlar şu şekilde belirlenmiştir. Bunlar;

- Çalışanların işle alakalı beklentileri,
- İş arkadaşlarının sergiledikleri tutum ve davranışlar,
- Ücretlendirme sistemi,
- Çalışma koşulları ve mevcut çalışılan ortam,
- İş sırasında kullanılan araç ve gereçler,

- Çalışanın performansını değerlendirme sistemi
- Çalışanlara yönelik olumlu yönetim yaklaşımı,
- Uygun çalışma saatleri,
- Çalışanların yeterli düzeyde ve zamanında bilgilendirilmesi,
- Bireysel kariyer geliştirme olanakları,
- Kontrol sistemi ve çalışanlara inisiyatif verilmesi,
- Uygun iş yükü ve dağılımı,
- İyi yönetim tarzı,
- Ölçülebilir hedef ve standartlar,
- Terfi alma olanakları,
- Çalışanlara eşit davranılması ve ayrımcılığın yapılmamasıdır.

Walton (1973) iş yaşam kalitesine etki eden faktörleri 8 başlık altında belirtmiştir. Bunlar; güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, yeterli ve adil ücret politikası, örgüt içinde sosyal uyum, örgüt içindeki yasallık ve meşruiyet, sürekli gelişim ve güvenlik, iş gücü kapasitesinin kullanımı ve artırılması, iş ve yaşam dengesi, iş yaşamının sosyal uygunluğu şeklindedir.

Görüldüğü gibi iş yaşam kalitesini etkileyen birçok faktörden söz etmek mümkündür. Bu faktörler arasında, ücret düzeyi, iş güvencesi, iş tatmini, sağlıklı ve güvenli çalışma ortamı ve kariyer fırsatları unsurları öne çıkmaktadır.

Ücret Düzeyi

İnsanlar temel ve üst düzey ihtiyaçlarını karşılamak için herhangi bir işte belli bir ücret karşılığında çalışırlar. Kazanılan ücret ise çalışanın emeğinin karşılığıdır. Eğer çalışanın kazandığı ücret sadece temel ihtiyaçlarını karşılıyor, üst düzey ihtiyaçları için yeterli değilse ya da emeğinin karşılığını tam olarak alamıyorsa bu durum çalışanın moral ve motivasyonunu etkiler. Ücretin yeterli olmaması veya ücretlendirmenin adil yapılmaması çalışanın görevini yaparken isteksiz olmasına, çalışanda işten ayrılma veya iş değişikliği yapma düşüncesine neden olabilir. Belirtilen bu durumlar ise örgütün ve çalışanın verimliliğini önemli ölçüde düşürür. Bunun yanı sıra çalışanların işten ayrılmasının veya iş değiştirmesinin en önemli nedeninin almış oldukları ücretlerini yeterli ya da adil görmemeleridir. Çalışanların işlerini yerine getirmeleri karşılığında talep ettikleri adil bir ücretin yanı sıra, aynı sektörde çalışan diğer çalışanların aldığı ücretlerin de adil olduğu düşüncesi, işçilerin işlerine olan motivasyonunu artırmakta ve iş yerlerinde gerekli fedakarlıkları yaparak çalışmalarını

sürdürmelerini teşvik etmektedir (Özer, 2021). Yine kişinin aldığı ücreti yeterli görmesi, sorumluluk bilincinin yüksek olmasını ve çalışmaya olan isteğinin artmasını sağlamaktadır (Ünlü & Aydoğan, 2015, s. 59).

İş Güvencesi

Çalışanlar çalıştığı iş yerinden ve işinden memnun ise işinde devam etmek ve işinin sürekli olmasını ister. Ayrıca çalışanın işinin sürekli olması örgüt açısından da çok önemlidir. Bunun nedeni örgütlerin tecrübe kazanmış, işi sorunsuz bir şekilde yürütebilen kalifiye elemanlara ihtiyacının olmasıdır. İş güvencesinin olması örgütlerde çalışma verimliliğinin ve üretim kalitesinin artmasına doğrudan katkıda bulunacak nitelikte bir faktördür. (Poyraz & Kama, 2008). İş güvencesi olmayan kişiler, örgüte karşı olumsuz hisler beslerler ve bu durum onların iş yaşam kalitelerini düşürebilir (Poyraz & Kama, 2008). Ayrıca iş güvencesinin olmadığını düşünen çalışan her an işine son verileceğini düşünür ve mevcut işinden ayrılıp kendisine kalıcı veya sürekli bir iş bulmak isteyebilir. Sürekli olarak iş kaygısı yaşayan çalışanların iş yaşam kalitesi bu durumdan olumsuz etkilenir. Belirtilen bu durumlardan dolayı örgütlerde çalışanların işi farklı uygulamalar (sendikal faaliyetler, sözleşmeler vs.) sayesinde güvence altında alınmalıdır.

İş Tatmini

İş tatmini, çalışanların işlerinden ve çalışma koşullarından duydukları genel memnuniyet düzeyini ifade eden kritik bir kavramdır. İş tatmini, kişinin çalışma yaşamı ile iş yerlerinin koşulları arasındaki uyumun neticesi olarak ortaya çıkan memnun olma duygusu ile işine yönelik geliştirmiş olduğu olumlu tutum olarak tanımlanır (Ugboro & Obeng, 2000, s. 254). Bireylerin iş yerindeki deneyimlerinin, beklentilerinin ve değerlerinin karşılanma derecesiyle yakından ilişkilidir. İş tatmini, çalışanların performansını, motivasyonunu ve genel yaşam kalitesini doğrudan etkiler. Aynı zamanda, iş tatmini yüksek olan çalışanlar, iş yerlerine daha bağlı ve verimli olurlar. İşten tatmin olmama durumu ise çalışanlarda işi yavaşlatma ve verimsizlik durumu veya olması gerekenden daha düşük verimli olma ve disiplinsizlik şeklinde kendisini gösterebilir (Aşık, 2010). İş tatmini dinamik bir yapıya sahip olup süreklilik arz eder. Bundan dolayı örgütler iş tatminini için gerekli önlemleri almalı ve alınan önlemleri sürdürmeli ve geliştirmelidir.

Güvenli ve Sağlıklı Çalışma Koşulları

Hangi alanda faaliyet gösterirse göstere sin örgütler iş ortamını çalışanlar için sağlıklı ve güvenli olmasını sağlamakla yükümlüdürler. Örgütlerde güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları sadece yasal bir zorunluluk olarak görülmemeli, aynı zamanda etik bir sorumluluk ve stratejik bir avantaj olarak görülmelidir. Ayrıca konu insan olunca, insan sağlığı ve güvenliği her şeyden

önce gelir. İş yerlerinde gerekli hijyenin sağlanması, ışıklandırma, ses yalıtımı ve havalandırmanın uygun olması çalışanı ruhen ve bedenen olumlu yönde etkiler ve verimliliği artırır. Yine fiziksel yönden yaşanabilecek kazalar ve yaralanmalar ile acil durumlar için gerekli önlemlerin alınması çalışanın can güvenliğinin sağlanması açısından çok önemlidir. Güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları bulunmayan örgütlerde, örgüt üyeleri tehlike ve riskleri düşünüp, verimli çalışmaz ve kendilerini güvende hissetmeyeceklerinden performansları düşük olur (Ünlü & Aydoğan, 2015, s. 45) bu durum ise iş yaşam kalitesini olumsuz yönde etkiler.

Kariyer Fırsatları

Kariyer, çalışanın kamu veya özel sektördeki çalışma hayatında ilerlemek ve başarı elde etmek amacıyla izlediği yol olarak tanımlanır (Sav, 2008, s. 5). Kariyer fırsatları ise, çalışanların iş yerlerinde mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri, yeteneklerini kullanabilmeleri ve kariyerlerinde ilerleyebilmeleri için sunulan çeşitli imkanları ifade eder.

Çalıştıkları iş yerlerinde işgörenler kendilerine sunulan kariyer fırsatlarını bilmek, ona göre kendisini değerlendirmek, yönlendirmek ve hedeflerini belirlemek ister (Yılmaz-Gözde, 2006). Örgütlerin çalışanlarına çeşitli kariyer fırsatları sunması, bu fırsatlar hakkında bilgilendirmesi ve çalışanlarının belirlenen kariyer basamaklarında ilerlemelerini desteklemesi, çalışanların motivasyonunu artıracaktır.. İş yerlerinde sunulan kariyer fırsatları, iş yaşam kalitesinin önemli bileşenlerinden biridir. Çalışanların kariyer beklentilerinin karşılanması, onların motivasyonunu, iş tatminini ve kuruma olan bağlılıklarını artırırken, bu tür fırsatların yetersizliği ise çalışanın memnuniyetsizliğine, motivasyon ve performans düşüklüğüne neden olabilir.

İş Yaşam Kalitesini Geliştirmeye Yönelik Programlar

İş yaşam kalitesi örgütlerde çalışanların fiziksel, zihinsel, psikolojik ve toplumsal yönden beklentilerini karşılamayı hedeflemektedir (Küçükusta, 2007). İş yaşam kalitesini geliştirmek, örgütlerin en önemli stratejik hedeflerinden biri hâline gelmiştir. Çalışanların iş yerinde geçirdikleri zamanın niteliğini artırmak, onların motivasyonunu, verimliliğini ve genel yaşam tatminini doğrudan etkiler. İş yaşam kalitesini artırmaya yönelik programlar, çalışan refahını iyileştirmeyi, iş-yaşam dengesini sağlamayı ve kurumsal başarıyı desteklemeyi amaçlar. Belirlenen iş yaşam kalitesi programları, çalışanlar için en uygun iş koşullarını oluşturmayı hedeflerken, işverenler için ise firmalarının verimli bir şekilde faaliyet göstermesini amaçlamaktadır (Lau, 2000, s. 426). Bu tür programların etkin bir şekilde uygulanması, çalışanların kuruma olan bağlılıklarını artırır ve işletmenin uzun vadeli başarısını garantiler. İş yaşam kalitesini geliştirmeye yönelik çok sayıda programdan söz etmek mümkündür. Öne çıkan bazı programlar şunlardır:

İşin Zenginleştirilmesi

İşin zenginleştirilmesi, çalışanların işlerinde daha fazla sorumluluk, çeşitlilik ve anlam bulmalarını sağlayarak, onların motivasyonunu ve iş tatminini artırmayı amaçlayan bir yönetim stratejisidir. İş zenginleştirme faaliyetlerinin amacı, çalışanların işlerine daha fazla katılım göstermelerini ve işlerini severek ve isteyerek yapmalarını sağlamaktır (Eren, 2014). Bu kavram, çalışanların işlerine daha fazla değer katmalarına ve potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarına olanak tanır. İşin zenginleştirilmesi, hem çalışan hem de iş yeri düzeyinde önemli faydalar sağlayarak, işletmelerin insan kaynakları yönetiminde kritik bir rol oynar. İşin zenginleştirilmesi çalışanın motivasyonuna etki ederek iş yaşam kalitesini artırdığı gibi iş yerinin verimliliğinin artmasına da önemli katkılarda bulunur.

Esnek Çalışma Olanakları

Esnek çalışma olanakları, çalışanların iş ve özel yaşam dengesini kurmalarına, iş tatminlerini ve motivasyonlarını artırmalarına, iş stresini azaltmalarına ve genel iş performanslarını iyileştirmelerine olanak tanır. Haftalık belirlenen bir toplam saati tamamlamak koşuluyla çalışma saatlerini belirli kurallara bağlı şekilde çalışanın kendisinin ayarlamasına esnek çalışma denir (Robbins & Judge, 2015). Esnek çalışma uygulaması ile çalışanlar toplam çalışma saatlerini dengelemek kaydıyla çalışma saatlerini, izin günlerini ve işe başlama ve işten ayrılma saatlerini kendi özel hayatının şartlarına göre ayarlama fırsatı bulabilir. Örneğin evi iş yerine uzak olan bir çalışanın sabah işine yetişebilmek için çok erken kalkması gerekir. Çok erken kalkmak çalışanın iş yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyebilir ve verimliliğini düşürür. Şartları bu şekilde olan çalışan için çalışma saatlerinin esnetilmesi, çalışanın stres ve kaygısını azaltarak işine olan motivasyonunu ve performansını olumlu yönde etkiler. Yine iş yerlerinde çalışma saatlerinin ve izin günlerinin çalışanın ailesini ve özel yaşamını dikkate alarak belirlemesine imkan tanınması çalışanın işine karşı olumlu duygular geliştirmesini sağlar. Esnek çalışma saatlerinin iş görenlerin tercihine bırakılması işe karşı olan istek, verimlilik ve iş yaşam kalitelerine pozitif şekilde etki etmektedir (Çiçek, 2005).

Kalite Çemberleri

Kalite çemberleri, çalışanların iş süreçlerine aktif katılımını ve sürekli iyileştirme faaliyetlerini teşvik eden küçük grup aktiviteleridir. Kalite çemberleri iş yerlerinde problemleri tanımak, analiz etmek, çözmek ve uygulamak amacıyla benzer işi yapan bireylerden oluşan ve düzenli şekilde toplanan küçük bir grup olarak tanımlanabilir (Balcı, 2002). Kalite çemberleri, iş yaşam kalitesini artırmada etkili bir yöntem olarak öne çıkar. Çalışanların iş süreçlerine aktif katılımını ve sürekli iyileştirme faaliyetlerini teşvik eden bu gruplar, iş tatmini, motivasyon, ve beceri gelişimi gibi pek çok alanda olumlu etkiler yaratır. Kalite çemberlerinin etkili çalışmasında, katılımcıların birbirini tanıyıp ve birbirine güvenmesi, dayanışma içinde

olmaları, yüksek düzeyde normların oluşup bunlara uyulması, gönüllü katılımın olması, esnek bir yönetim yapısı ve en önemlisi örgüt yönetiminin desteğinin bulunması gerekmektedir (Aydoğan & Kepenek, 2003, Akt., Karadavut, 2020).

Kendi Kendini Yöneten Takımlar

Kendi kendini yöneten takımlar iş yerinin verimliliğini ve çalışanın memnuniyetini artırmaya yönelik önemli bir yaklaşımdır. Kendi kendini yöneten takımlar iş yaşam kalitesini artırmada önemli rol oynayan bir uygulamadır. İş yerlerinde belirli işleri (özellikle kendi uzmanlık alanları ile alakalı işleri) yapmak için bir araya gelmiş ortalama on ile on beş kişiden oluşan gruplardır. Kendini yöneten takımlar, önceden yönetimin faaliyet alanına giren konular üzerinde çalışanların daha fazla sorumluluk almaları ve karar vermeleri için yetkilendirilmeleri olarak ifade edilir (Özalp, 2000, s. 594, Akt., Tüz, 2001, s. 125). Bu takımların farklı alanlarda uzmanlaşmış çalışanları barındırması, ortaya çıkan sorunların ve işlerin çok çeşitli öneriler sunularak çözüme kavuşturulmasına olanak sağlar. İş yerlerinde kendi kendini yöneten takım uygulaması ile çalışanlara daha fazla özerklik ve karar alma yetkisi verilir, çalışanlar arasında işbirliği ve etkileşim artırılır, çalışanların sorunları belirlemeleri ve sorumluluk almaları sağlanır. Bunların dışında bu takımlar sayesinde çalışanlar sadece iş yerinde daha mutlu ve tatmin olmuş bireyler olmaz, aynı zamanda örgütsel hedeflere ulaşmada daha etkin ve verimli birer aktör olurlar. Ayrıca bu uygulamada gruba dâhil olacak kişilerin belirlenmesi ve grup içerisindeki üyelerin değerlendirilmesi grup tarafından yapılır (Robbins & Judge, 2015).

Eğitim Kuruluşlarında ve Öğretmenlerde İş Yaşam Kalitesi

Eğitim örgütlerinde verimlilik, eğitim kurumlarının mevcut kaynakları etkili ve verimli bir şekilde kullanarak belirlenen hedeflere ulaşma kapasitesini ifade eder. Eğitim örgütlerinde verimlilik denildiğinde uygulanan eğitim politikalarının başarısı, çalışanın ve öğrencinin başarısı, bireyi topluma kazandırabilme ve topluma yön verme ön plana çıkar. Eğitim örgütlerinde istenilen verimlilik ise, uygun eğitim politikaların oluşturulması, öğretim programlarının geliştirilmesi ve güncelliğini koruması, etkili liderlik uygulamaları, çalışanların her anlamda gelişimi, teknolojiye ayak uydurma ve öğrenciye yönelik destek hizmetlerinin güçlendirilmesi ile sağlanabilir.

Eğitim örgütleri denildiğinde iş görenlerin sayısal çokluğundan ve çeşitliliğinden söz etmemiz mümkündür. Bunun nedeni ise eğitim örgütlerinin çok büyük kitlelere hitap eden en geniş hizmet sektörlerinden biri olmasıdır. Eğitim örgütlerinde yöneticiler, öğretmenler, büro memurları, yardımcı personeller, aşçılar, güvenlik görevlileri, şoförler vs. farklı hizmet kollarında çalışan çok sayıda personel bulunmaktadır. Eğitim örgütlerinde istenilen başarı ve verimliliğin elde edilmesi çalışanlarının moral ve motivasyonlarının olmasına bağlıdır.

Çalışanların moral ve motivasyonu ise iş yaşam kalitesinin yükseltilmesi ile sağlanır. Eğitim örgütlerinde sağlanan yüksek iş yaşam kalitesi, sadece çalışanların moral ve motivasyonunu artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrenci başarısı ve genel eğitim kalitesini de doğrudan ve dolaylı olarak olumlu yönde etkiler. Bu nedenle öğrencilerin birey olarak kişisel kimliklerini oluşturdıkları ve başkalarıyla etkileşim kurdukları bir ortam olan okullarda, sunulan hizmetin toplumun tamamına hitap etmesinden dolayı okul çalışanlarının iş yaşam kalitelerinin istenen düzeyde olması son derece önem arz etmektedir (İsmetoğlu, 2017).

Eğitim kurumlarında öğretmenler eğitim sisteminin bütününde var olan önemli kişilerdir (Özer, 2021). Çünkü eğitim kurumlarının omurgasını oluşturan ve var olma sebebine yönelik hizmetlerin en kritik kısmını yürütenler öğretmenlerdir. Eğitim kurumlarında farklı konumlarda olan bireyler birbirleri ile etkileşim içindedir. Öğretmenler mesleki konumu gereği çalıştığı kurumlarda diğer tüm çalışanlar, veliler ve öğrenciler ile sürekli bir etkileşim içindedir. Öğretmenler çalışma yaşamında eğitim örgütleri ile doğrudan ve dolaylı alakası olan bireyleri etkileyebildiği gibi kendileri de bu bireylerden etkilenebilir. Bu durum öğretmenlerin sosyal ilişkilerinin hem kendisi hem de etkileşim içinde olduğu bireyler açısından önemini ortaya koymaktadır. Eğitim kurumlarının insan odaklı olması nedeniyle eğitim kurumlarının sadece bir örgüt olarak değil aynı zamanda sosyal bir varlık olarak düşünülmesini sağlar (Erdem, 2010). Eğitim kurumlarının sosyal bir varlık olması ise öğretmenlerin farklı yönlerde birçok ihtiyaçlarını ve beklentilerini ortaya çıkarır. Bu ihtiyaçlar ve beklentiler ise öğretmenlerin çalışma yaşamlarını etkiler. Çalışma yaşamında öğretmenler fiziki koşullardan, iş yükünden, ücret düzeyinden, kendi öz yeterlik düzeylerinden, yönetimde söz sahibi olabilme olanağından vs. birçok faktörden etkilenebilir. Öğretmenlerin çalışma yaşamlarını; yöneticilerle yaşanan sorunlar, görev alanındaki belirsizlikler, aşırı öğrenci sayısından ve müfredattan kaynaklanan iş yükü, öğrencilerin sorunlarından dolayı yaşanan duygusal yıkımlar, çalışma saatlerinin olumsuzlukları, nöbet tutma görevleri, millî eğitimin bürokrasi anlayışı, ast-üst ilişkileri gibi birçok faktör negatif olarak etkilemektedir (Demir, 2016, s. 29). Öğretmenlerin çalıştığı kurumlarda sözlü ve fiziksel şiddete uğraması, uğranan şiddete yönelik yaptırımların yeterli olmaması, öğretmenlik mesleki imajının istenilen seviyede olmaması iş yaşam kalitesini olumsuz yönde etkiler. Öğretmenlerin sağlıklı ve etkili iletişim kurabilmesi, saygınlık kazanması, takdir görmesi, meslektaşlarıyla olan uyumu, ekonomik kaygı duymaması, yönetime katılması gibi birçok faktör ise çalışma yaşamını olumlu yönde etkiler. Yine eğitim kurumlarında öğretmenin kararlara katılımının sağlanması ve adil bir ortamın varlığına inanması, iletişimin açık olması, eleştirel yaklaşımların benimsenmesi ve adil ödüllendirme sistemlerinin uygulanması iş kalitesini artırır (Özgöl, 2023).

Öğretmenlerin kurumlarında başarılı olabilmeleri için işlerinden memnun olmaları, tükenmişlik yaşamamaları, iş arkadaşları ve öğrencileriyle iyi bir diyalog içinde olmaları ve mesleklerine bağlılık göstermeleri gerekmektedir (Taşdan & Erdem, 2010). İş yaşam kalitesi yeterli olmayan okullarda öğretmenlerin iş tatmini ve işe güdülenme durumları olumsuz etkilenebilmektedir (İsmetoğlu, 2017). Okullarda öğretmenlerin iş yaşam kalitesinin artırılması ise, hem bireysel hem de örgütsel düzeyde önemli kazanımlar sağlar. Dengeli bir iş yükünün sağlanması, sürekli olarak mesleki gelişim fırsatlarının sunulması, sosyal yönden desteklenmesi, destekleyici liderlik anlayışı, yönetime dâhil edilerek desteklenmesi, uygun fiziksel çalışma koşulları ve iyi bir iş-özel yaşam dengesi, öğretmenlerin iş yaşam kalitesini yükselten temel unsurlardır. Öğrenci başarısının artırılmasında ve okulların hedeflerine ulaşmasında, iş yaşam kalitesinin önemli bir etkisi bulunmaktadır (Kösterelioğlu, 2011). İş yaşam kalitesinin yüksek olması öğretmenlerin motivasyonunu artırarak, eğitim kalitesini yükseltir ve öğrenci başarısına olumlu katkılarda bulunur.

İş Yaşam Kalitesi ile İlgili Yapılan Çalışmalar

İş Yaşam Kalitesi ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Abdurrezzak ve Akkuş (2023), yapmış oldukları çalışmalarında okul müdürlerinin toksik liderlik yaklaşımlarının iş yaşam kalitesi aracılığı ile mesleki tükenmişlik üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Elde edilen bulgular doğrultusunda toksik liderlik yaklaşımının mesleki tükenmişlik üzerinde doğrudan ve dolaylı olarak etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda, toksik liderliğin çalışanların iş yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyerek mesleki tükenmişliği artırdığını tespit etmişlerdir.

Elmas (2021) yürütmüş olduğu çalışmada, öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkiyi analiz etmiştir. Araştırma bulguları, genel olarak öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile örgütsel mutlulukları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algılarının örgütsel mutluluk algılarını anlamlı bir şekilde öngördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Yalçın (2020), çalışmalarında öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleriyle iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Elde edilen bulgular ile öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık seviyeleriyle iş yaşam kalitesi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya koymuşlardır.

Yurdakul ve Kosa (2023), hizmetkâr liderliğin iş yaşam kalitesi üzerindeki etkisinde mesleki canlılığın aracılık rolünün belirlenmesine yönelik araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda hizmetkâr liderliğin iş yaşam kalitesi ve mesleki canlılık üzerinde doğrudan ve

anlamalı bir etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca hizmetkâr liderliği, iş yaşam kalitesi ve mesleki canlılık arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin varlığını ortaya koymuşlardır. Özellikle, mesleki canlılığın iş yaşam kalitesini doğrudan ve olumlu bir şekilde etkilediğini belirlemişlerdir. Bununla birlikte, hizmetkâr liderliğin iş yaşam kalitesine olan etkisinde mesleki canlılığın aracı bir rol oynadığını gözlemlemişlerdir.

İskenderoğlu ve Karacil (2022) çalışmalarında, öğretmenlerin algılamış oldukları psikolojik şiddet düzeylerini çeşitli demografik değişkenlere (medeni durum, cinsiyet, kıdem ve yaş) göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemişlerdir. Aynı zamanda algılanan psikolojik şiddet düzeyi, iş yaşam kalitesi ve pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin algılamış oldukları psikolojik şiddet düzeyiyle iş yaşam kaliteleri ve pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Ak vd. (2022) yaptıkları çalışmalarında, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iş doyumunu ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Katılımcılar arasında cinsiyete göre iş yaşam kalitesinde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Ayrıca, iş doyumunu ile iş yaşam kalitesinin alt boyutları arasında olumlu ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Yalçın vd. (2016) araştırmalarında, öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile örgütsel bağlılık durumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapılan analizler, öğretmenlerin iş yaşam kalitesinin artmasıyla birlikte örgütsel bağlılıklarının da arttığını göstermiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri, örgütsel bağlılıklarını anlamlı bir şekilde öngörmektedir.

Akman ve Akman (2017) çalışmalarında, ilköğretim öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algı düzeylerini ve işle bütünleşme algı düzeylerini ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi araştırmışlar. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algısı genellikle orta düzeydedir, ancak işle bütünleşme algıları nispeten yüksektir. Ayrıca, her iki değişkenin boyutları arasında genellikle düşük ve orta düzeyde pozitif, anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

İlhan vd. (2015) çalışmalarında, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin okul iş yaşamı kaliteleriyle psikolojik iyi olma durumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada 6 farklı ilde, 120 okulda görev yapan, 784 öğretmene iki farklı ölçek kullanarak anket uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin okul iş yaşamı kalitelerinin orta düzeyde, psikolojik iyi olma düzeylerinin ise nispeten daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca, bulgular öğretmenlerin okul iş yaşamı kalitesi düzeylerinin bazı demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş vs.) göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Çoruk ve Karakaya Çiçek (2017) ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi ile iş doyumunu algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada Çanakkale merkezinde görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerini temsil etmek üzere 310 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırma sonucu ilköğretim öğretmenlerinin iş doyum algılarıyla okul yaşam kalitesine yönelik algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kaplan (2021) öğretmenlerin iş yaşamı kalitesi ile okulun örgütsel değer algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada verileri elde etmek üzere 586 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerine her iki değişken için iki adet ölçekten oluşan anket uygulamıştır. Verilerin analizi sonucunda iş yaşamı kalitesiyle öğretmenlerin algıladıkları okulun örgütsel değerleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Girgin ve Demir (2019) çalışmasında, meslek liselerinde görevli olan öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarının seviyesini belirlemek ve çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, medeni hâl, branş, mesleki deneyim, okuldaki çalışma süresi) göre nasıl farklılaştığını anlamak amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, meslek lisesinde görevli öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin genel algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarını etkileyen tek demografik değişkenin medeni durum olduğu belirlenmiştir.

Yalçın ve Akan (2016) okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisini araştıran bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul yöneticileri genellikle dönüşümcü liderlik davranışları sergilediklerini belirtmişlerdir. Sergilenen dönüşümcü liderlik stili ile iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan analizlerde, okul yöneticilerinin liderlik tarzının öğretmenlerin iş yaşam kalitesini ve örgütsel bağlılıklarını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Koyuncu (2021) yükseköğretim kurumlarında görevli olan akademik personellerin iş yaşam kalitelerinin, örgütsel adanmışlık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının düzeylerini belirlenmek için araştırma yapmıştır. Çalışmasında ayrıca bu üç değişken aralarındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, akademik personellerin iş yaşam kalitesi ile örgütsel vatandaşlık davranışına ait algı düzeylerinin yüksek fakat örgütsel adanmışlıklarına ait algı düzeylerinin ise orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Aynı araştırmada akademik personellerin iş yaşam kalitesine yönelik algı düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca akademik personellerin iş yaşam kalitesine yönelik algı düzeyleri ile örgütsel adanmışlıkları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Deveci (2021) , lise (ortaöğretim) öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algılarıyla iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere çalışma yapmıştır. Çalışmasında lise öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ve iş doyumlarının orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Ayrıca lise öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algılarıyla iş doyumu düzeyleri arasında doğrusal, orta dereceli ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu tespit edilmiştir.

Çiçek (2021) çalışmasında, liselerde (kamu liseleri) görevli öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ilişkin algılarını ve görevli oldukları okulların mekân kalitelerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca bu değişkenler arasındaki ilişkiyi belirleyip, okulların mekân kalitelerinin bu öğretmenlerin iş yaşam kalitelerini yordama durumunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kamu liselerinde görevli olan öğretmenler genel anlamda okulların mekân kalitesinden kısmen memnun olduklarını belirtmişlerdir. Yine bu öğretmenlerin iş yaşam kalitesine yönelik algıları ise genel olarak orta düzeydedir. Okulların mekân kaliteleri ile iş yaşam kaliteleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bunların dışında genel olarak, öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algılarını okul mekân kalitesi algıları olumlu ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Karadaş'ın (2020) araştırmasının temel amacı ilköğretim öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algı düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çalışmada, iş yaşam kalitesi ile iş doyumu arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Yaman (2019) çalışmasıyla, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileriyle iş yaşam kalitelerinin arasındaki ilişkiyi belirlemek istemiştir. Yapmış olduğu çalışmayla okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile iş yaşam kaliteleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koymuştur. Ulaşılan bu sonuç, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki başarılarının artmasıyla iş yaşam kalitelerinin de artabileceğini göstermektedir.

Beğiş (2019) araştırmasında yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademisyenlerin tükenmişlikleri ile iş yaşam kaliteleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırması sonucu yapmış olduğu analizlere dayanarak akademisyenlerin iş yaşam kalitelerinin artmasıyla tükenmişliğin azaldığını gözlemiştir.

Akar (2018) araştırmasında, iş yaşam kalitesi, tükenmişlik, okula yabancılaşma, duyuşsal ve duygusal değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlerin iş yaşamı kalitesine ilişkin algıları, tükenmişlik ve okula yabancılaşma üzerinde negatif bir etkiye sahipken duygusal bağlılık üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir. Ayrıca, duygusal bağlılık algılarının örgütsel bağlılık üzerinde olumlu bir etkisi vardır. Araştırmada ortaya çıkan bir diğer önemli sonuç ise öğretmenlerin tükenmişlik ve okul yabancılaşma durumları, iş yaşamı

kalitesine yönelik algılarının duygusal bağlılık üzerindeki etkisinde kısmi aracılık rolü oynamaktadır.

Demir'in (2019) yapmış olduğu araştırmasının amacı, ortaokullarda görevli olan öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri ile pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma sonucu ortaokulda görevli öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri ile pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğunu belirtmiştir.

Akar ve Üstüner' in (2019) çalışmalarının amacı öğretmenlerin dönüştürücü liderlik algıları, örgütsel destek, örgütsel adalet ve iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmada verilerin analizi, öğretmenlerin dönüşümcü liderlik, örgütsel adalet, örgütsel destek ve iş yaşamı kalitesi algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucu ortaya çıkan bulgular okul yöneticilerindeki dönüşümcü liderlik davranışlarının, öğretmenlerin iş yaşamı kalitesi algıları üzerinde anlamlı, doğrudan ve olumlu etkisi olduğunu göstermiştir. Yine bulgularda okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel destek ve örgütsel adalet algıları aracılığıyla iş yaşamı kalitesi algıları üzerinde de anlamlı, dolaylı ve olumlu etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

İş Yaşam Kalitesi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Izzati ve Mulyana (2019), yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapılan analizler sonucunda iş yaşamı kalitesi ile işten ayrılma niyeti değişkenleri arasında negatif yönlü bir ilişki belirlemişlerdir.

Burmansah vd. (2019) çalışmalarında öğretmenlerin algıladıkları iş yaşam kalitesinin duygusal bağlılıklarına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucu öğretmenlerin işe bağlılıkları ile okula olan duygusal bağlılıkları arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir. Yine iş yaşam kalitesi ile öğretmenlerin okuldaki işe bağlılıkları arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir.

Bujang (2010) çalışmasında; iş yaşam kalitesiyle işe bağlılık, iş stresi ve iş tatmini arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmasında uyguladığı ankete katılan öğretmenlerin orta düzeyde iş yaşam kalitesine sahip olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, iş yaşam kalitesiyle işe bağlılık, iş stresi ve iş tatmini (memnuniyeti) arasında da orta düzeyde ilişkiler olduğunu belirlemiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilere yönelik öğretme ve öğrenme uygulamalarından azami derecede faydalanmalarını sağlamak için öğretmenlerin iş yaşam kalitesinin geliştirilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır.

Arif ve Ilyas (2013) Pakistan Lahor'da özel üniversitelerde görev yapan öğretmenlerin işyeri yaşamlarını ve işyerindeki tutumlarını etkileyen iş yaşam kalitelerinin çeşitli boyutlarını araştırmışlardır. İşin algılanan değeri, iş ortamı, iş yaşam dengesi ve yaşamdaki ilişkilerden duyulan memnuniyetin, iş tutumlarını ve çalışanların genel iş-yaşam kalitesi algısını şekillendiren ana faktörler olduğu bulunmuştur.

Nanjundeswaraswamy vd., (2020) çalışmalarında liderlik stillerinin iş yaşam kalitesiyle çalışanların bağlılığı arasındaki ilişkide aracılık rolünü incelemişlerdir. Araştırma sonucunda liderlik stillerinin iş yaşam kalitesiyle çalışan bağlılığı arasındaki ilişkide önemli ölçüde fakat kısmi bir aracılık görevi gördüğünü belirtmişlerdir.

Baleghizadeh ve Gordani (2012), İran'ın başkenti Tahran'da 160 ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin katılımıyla iş yaşam kalitesi ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışma sonucu, İngilizce öğretmenleri orta düzeyde iş yaşam kalitesine sahip olduklarını, fakat orta ile düşük düzeyde motivasyon yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca, motivasyon ile iş yaşam kalitesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Parsa vd. (2014) İran'ın Hamadan kentindeki akademik çalışanların iş yaşam kaliteleriyle kariyer gelişimi arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Analizler, akademik çalışanların iş yaşam kaliteleriyle kariyer gelişimlerinin anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Iri (2020) Gurgan'daki lise öğretmenlerine yönelik düzenlenen manevi problem çözme eğitimlerinin iş yaşam kalitesine ve sosyal öz yeterliklerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Lise öğretmenlerinden yirmişer kişilik iki grup oluşturarak uygulamalı bir araştırma yapmıştır. Katılımcılardan ilk gruba manevi problem çözme eğitimleri verilmiş, ikinci gruba ise bu eğitim verilmemiştir. Araştırmada katılımcılara eğitim öncesi ve sonrası üç farklı anket uygulanmıştır. Araştırma analizinden elde edilen sonuçlar, maneviyat temelli problem çözme eğitiminin öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve sosyal öz yeterliliği üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Ahmadineek ve Imami Neek (2021) Bahmaei'deki ilkokulda görevli öğretmenlerinin iş yaşam kaliteleriyle iş stresi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucu yapılan analizler ilkokul öğretmenlerinin iş yaşam kaliteleriyle iş stresi arasında ters yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma yöntemi, evren, örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve uygulama, verilerin analizi, araştırmacının rolüne ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada öğretmen liderliğinin iş yaşam kalitesi üzerinde etkisinde mesleki öz yeterliğin aracılık rolünü belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel yöntem kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin derecesini belirlemek amacıyla veri toplanıp gerçekleştirilen çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2020). İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerden birinin diğerini yordayıp yordamadığı veya iki değişkenin arasında bir ilişki olup olmadığı incelenir (Creswell, 2012). Tarama yoluyla belirlenmiş olan ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak değerlendirilemez; ancak bu ilişkiler, bir değişkenin durumu hakkında bilgi sağladığında, diğer değişkenin tahmin edilmesine yönelik ipuçları sunabilir (Karasar, 2020). İlişkisel tarama modeli, insan davranışlarını açıklamak ve potansiyel sonuçlarını öngörmek amacıyla kullanılmaktadır (Fraenkel vd., 2015).

Araştırmada Test Edilecek Yapısal Eşitlik Modelleri (YEM)

Yapısal eşitlik modeli (YEM), sosyal bilimlerde karmaşık ilişkilerin analizinde kullanılan güçlü bir istatistiksel yöntemdir. YEM, faktör analiziyle tanımlanan gizil değişkenleri; doğrudan, aracılık veya karşılıklı etkileri belirleyebilen, regresyon tabanlı yol modelleriyle birleştiren kapsamlı bir modelleme yöntemidir (Wang & Wang, 2019). YEM, gözlenen ve gizli olan değişkenler arasındaki ilişkileri test etmeye ve doğrulamaya yönelik kullanılan bir modeldir.

YEM, bir değişkenin diğer değişken üzerindeki doğrudan etkilerini ve aracı bir değişkenin etkisiyle oluşan dolaylı etkileri içeren çok değişkenli modellerin geliştirilmesini, tahmin edilmesini ve test edilmesini sağlar (İlhan & Çetin, 2014). Bu model, araştırmacılara teorik modelleri ampirik verilerle test etme olanağı sunar ve bu sayede daha derinlemesine ve doğrulanabilir sonuçlar elde edilir. Bunun dışında bu modeli diğer istatistiksel yöntemlerden

farklı kılan en önemli özellik ise değişkenler arasındaki ilişkilerin bütüncül olarak incelenmesidir (Ayyıldız & Cengiz 2006).

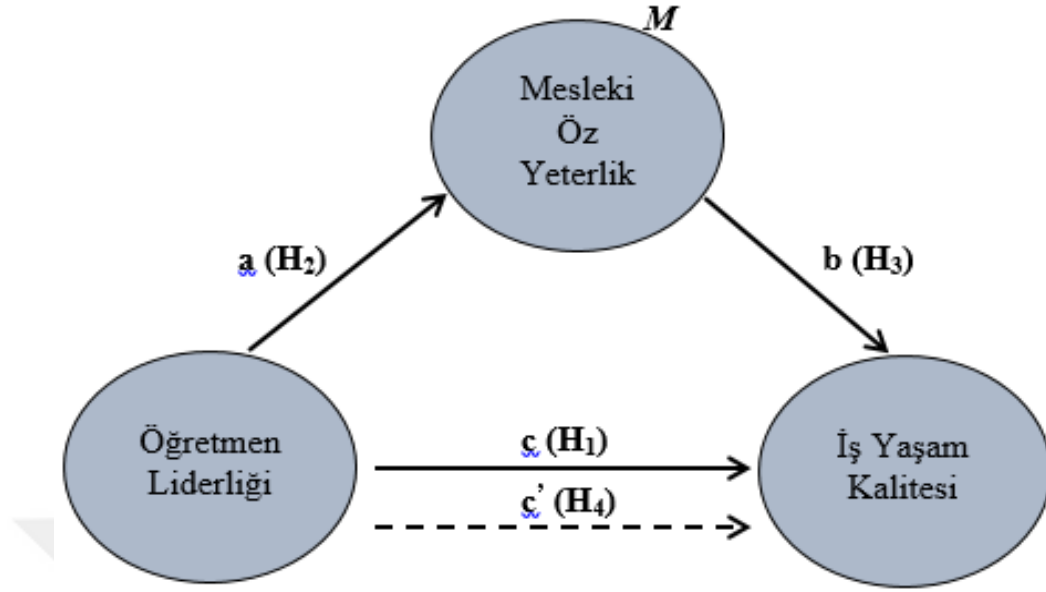
Araştırma modelinde öğretmen liderliği bağımsız değişken, mesleki öz yeterlik aracı değişken, iş yaşam kalitesi ise bağımlı değişken olarak yerini almaktadır. Oluşturulan bu modelle araştırmanın dört hipotezi sınanmıştır.

Judd ve Kenny (1981), bir değişkenin aracı değişken olarak değerlendirilebilmesi için belirli kriterlerin sağlanması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Bu kriterler, aracılık rolünün varlığını belirlemek ve aracılık sürecini kurgulamak için şu şekilde tanımlanmıştır:

- Bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmalıdır (yol c).
- Bağımsız değişken ile aracı değişken olarak öne sürülen değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmalıdır (yol a).
- Aracı değişken, bağımsız değişken ile birlikte modele dâhil edildiğinde, bağımlı değişken ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye sahip olmalıdır (yol b).
- Sadece bağımsız değişkenin bulunduğu modelde (yol c), bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi gösteren katsayının mutlak değeri, bağımsız değişken ve aracı değişkenin birlikte bulunduğu modeldeki (yol c') katsayısından daha büyük olmalıdır (Akt., Burmaoğlu vd., 2013).

Baron ve Kenny (1986) ise bağımsız değişkenin c' yolundaki katsayısının sıfıra eşit olması durumunda aracılık etkisinin tamamen baskın olduğunun kabul edildiğini, sıfıra yakın bir değerin ise başka aracı faktörlerin de incelenmesi gerektiğini belirlemişlerdir. Bu yaklaşım, aracılık etkisini detaylı bir şekilde anlamak ve modellemek için önemli bir yöntem sunmaktadır.

Şekil 4. *Araştırmada Test Edilecek Modele İlişkin Kavramsal Diyagram (Temel Aracılık Modeli)*



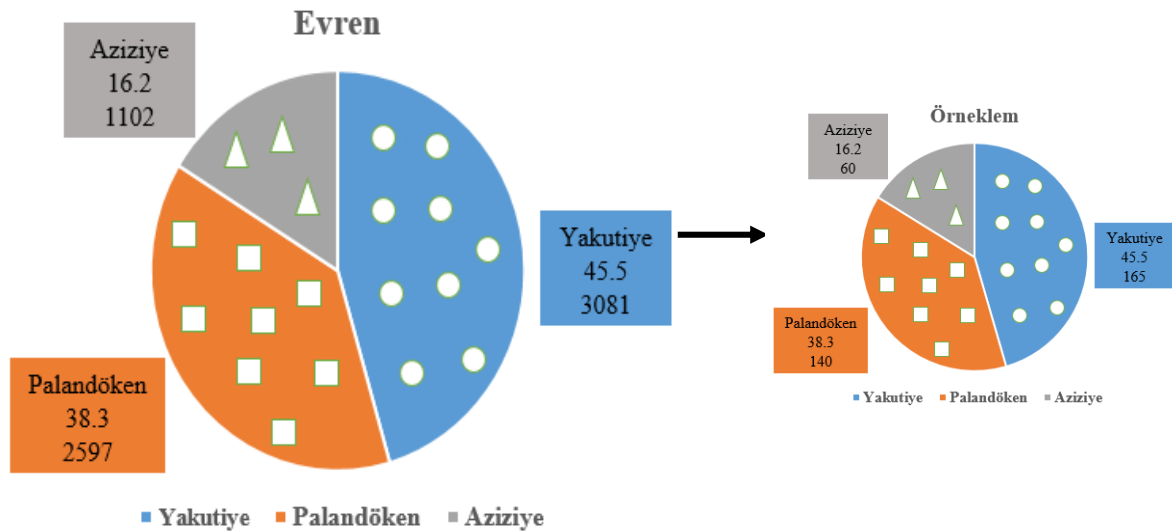
Mevcut araştırmada, yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılarak incelenen mesleki öz yeterliğin aracılık rolü aynı zamanda doğrudan ve dolaylı etkilerin ortaya çıkarılabilmesi için Bootstrap tekniği kullanılarak test edilmiştir. Bootstrap yöntemi, ilk kez Efron (1979) tarafından ileri sürülmüştür (Erilli & Çamurlu, 2018). Efron (1979) tarafından geliştirilen bu teknik, bir test istatistiğinin dağılımını tahmin etmek amacıyla veri setinin tekrar tekrar örneklenmesini içerir. Başka bir ifade ile bu yöntemde temel düşünce, mevcut örnekleme bir küme olarak kabul ederek, bu örneklemden belirli sayıda tekrarlı örnekleme işlemi yaparak, incelenen tahmin edicinin yapay bir örnekleme dağılımını oluşturmaktır (Erilli & Çamurlu, 2018). Regresyon analizinde hata terimleri ve bağımsız değişkenlerle ilgili varsayımlar sağlanmadığında bir düzeltme yöntemi olarak da kullanılan Bootstrap, daha küçük tahmin hataları, küçülen standart sapmalar ve buna bağlı olarak daha güvenilir parametre tahmincileri ve güven aralıkları elde edilmesi amacıyla geliştirilmiştir (Tibshirani & Efron, 1993). Bootstrap tekniğinde, orijinal veri setinde bulunan gözlemler tekrarlanarak birbirinden farklı olacak şekilde yeni gözlem setleri oluşturulur ve istatistiksel hesaplamalar bu yeni veri setleri kullanılarak yapılır (Efron, 1987). Bootstrap sonucunda elde edilen %95 güven aralığı değerleri incelenerek aracılık etkisinin veya dolaylı etkinin varlığına karar verilir (Gürbüz & Bayık, 2021). Dolaylı etki değerine karşılık gelen güven aralığı alt ve üst değerleri arasında sıfır bulunmuyorsa, dolaylı etki anlamlı kabul edilir ve aracılık etkisinin var olduğu sonucuna varılır (Gürbüz & Bayık, 2021).

Evren ve Örneklem

Araştırma evreni 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında Erzurum ilinin merkez ilçelerinde (Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçeleri) görevli olan okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmenlerini kapsamaktadır. Araştırmada belirtilen bu üç ilçenin evren olarak seçilmesinin nedeni, Erzurum ili merkez ilçeleri olmaları ve bu ilçelerdeki okul ve öğretmen sayısının yeterliliğidir. Erzurum ili merkez ilçelerinde (Aziziye, Palandöken, Yakutiye) okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise kademesinde toplam 305 okul bulunmakta olup, bu kademelerde görev yapan öğretmen sayısı yaklaşık olarak 6780'dir (<https://erzurum.meb.gov.tr>). Bu öğretmenlerin yaklaşık olarak %45.5'i (3081) Yakutiye ilçesinde, %38.3' ü (2597) Palandöken ilçesinde ve %16.2' si (1102) ise Aziziye ilçesinde görev yapmaktadır.

Araştırmada örneklem seçimi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada tabakalı örneklem yöntemi uygulanmıştır. Tabakalı örnekleme, her bir evren biriminin yalnızca bir tabakaya ait olacak ve hiçbir birimin dışarıda kalmayacak şekilde alt gruplara bölünerek, tabaka içi değişimin minimum (homojen) ve tabakalar arası değişimin maksimum (heterojen) olması sağlanarak, örneklemin her tabakadan ayrı ayrı ve bağımsız olarak çekildiği bir yöntemdir (Çingir, 1994; Akt., Büyüköztürk vd., 2020, s. 89). Tabakalı örnekleme yönteminin uygulanmasının nedeni evreni oluşturan merkez ilçelerin büyüklükleriyle orantılı olarak örnekleme yer almalarını sağlamaktır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenerek bu grupların evren içindeki oranlarına uygun şekilde örnekleme temsil edilmelerini amaçlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2020).

Şekil 5. Araştırmaya İlişkin Tabakalı Örneklem



İkinci aşamada ise basit seçkisiz (tesadüfi) örnekleme yöntemi kullanılarak evrenden (merkez ilçeler) örneklem (katılımcı öğretmenler) seçimi yapılmıştır. Basit seçkisiz (tesadüfi) örnekleme yöntemine göre evrendeki tüm birimlerin, örneklem olarak seçilme olasılıkları eşit ve bağımsızdır (Büyüköztürk vd., 2020). Yani evrende bulunan tüm birimlerin seçilme şansları eşit olmakla birlikte, herhangi bir birimin örneklem olarak seçilmesi veya seçilmemesi diğer birimleri etkilemez. Mevcut araştırmada örneklemin büyüklüğünü belirlemek için aşağıda belirtilen formül kullanılmıştır (Çingı, 1994, Akt., Büyüköztürk vd., 2020, s. 98).

$$n_0 = [(t * S) / d]^2$$

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

n: Örneklem büyüklüğü (n=?)

N: Evrenin büyüklüğü (N: 6780)

t: Güven düzeyinin tablo değeri (%95 güven düzeyinde t=1,96'dır)

d: Hata payı (d=0.05)

S: Evren için tahmin edilen standart sapma (S=0.5)

$$n_0 = [(1,96 * 0,5) / 0.05]^2 = 384,16$$

$$n = \frac{384,16}{1 + \frac{384,16}{6780}} = 363,56$$

Formüllerde istenilen değerler girildiğinde örneklem büyüklüğünün 363.56 olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Yuvarlamalar sonucu örneklem büyüklüğü 365 olacak şekilde belirlenmiştir.

Tablo 2. İlçelere Göre Örneklem Sayısını Temsil Eden Öğretmen Sayısı

İlçe	Evren	%	Örneklem	Katılımcı Sayısı	Değerlendirilen
Aziziye	1102	16.2	60	101	96
Palandöken	2597	38.3	140	230	226
Yakutiye	3081	45.5	165	275	270
Toplam	6780	100	365	606	592

Tablo 2 incelendiğinde evrende toplam 6780 öğrenmen bulunduğu görülmektedir. Evrendeki öğretmenlerin %45.5'i (3081) Yakutiye ilçesinde, %38.3' ü (2597) Palandöken ilçesinde ve %16.2' si (1102) ise Aziziye ilçesinde görev yapmaktadır. Yapılan hesaplamalar sonucu yaklaşık olarak 365 öğretmenin (Aziziye ilçesinden 60, Palandöken ilçesinden 140 ve

Yakutiye ilçesinden ise 165) evreni temsil etmesi (örneklem) gerektiği belirlenmiştir. Araştırmaya 606 öğretmen (Aziziye ilçesinden 101, Palandöken ilçesinden 230 ve Yakutiye ilçesinden ise 275) gönüllü olarak katılmış ve sorulara cevap vermiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler SPSS’ işlenmiş, yapılan incelemeler sonucu 592 veri (Aziziye ilçesinden 96, Palandöken ilçesinden 226 ve Yakutiye ilçesinden ise 270) değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Tablo 3. *İlçelerdeki Okul Türlerine Göre Örneklem Sayısını Temsil Eden Öğretmen Sayısı*

İlçe	Okul Türü	Evren	%	Örneklem	Katılımcı Sayısı	Değerlendirilen
Aziziye	Okul Öncesi	90	1.32	5	14	13
	İlkokul	265	3.90	14	30	28
	Ortaokul	345	5.08	19	30	29
	Lise	402	5.90	22	27	26
	Toplam	1102	16.2	60	101	96
Palandöken	Okul Öncesi	178	2.63	10	32	32
	İlkokul	625	9.22	34	65	65
	Ortaokul	895	13.20	48	69	68
	Lise	899	13.25	48	64	61
	Toplam	2597	38.3	140	230	226
Yakutiye	Okul Öncesi	189	2.80	10	40	38
	İlkokul	803	11.85	43	78	77
	Ortaokul	919	13.57	49	82	81
	Lise	1170	17.28	63	75	74
	Toplam	3081	45.5	165	275	270
Toplam		6780	100	365	606	592

Tablo 3 incelendiğinde, Aziziye ilçesinde görevli öğretmenlerin evrendeki büyüklüğü %16.2 olup, toplam sayısı 1102’dir. Aziziye ilçesindeki okul türlerine göre öğretmenlerin evrendeki büyüklükleri; okul öncesi %1.32 (90), ilkokul %3.90 (265), ortaokul %5.08 (345)ve lise %5.9 (402) olduğu görülmektedir. Palandöken ilçesinde görevli öğretmenlerin evrendeki büyüklüğü %38.3 olup, toplam sayısı 2597’dir. Palandöken ilçesindeki okul türlerine göre öğretmenlerin evrendeki büyüklükleri; okul öncesi %2.63 (178), ilkokul %9.22 (625), ortaokul %13.20 (895)ve lise %13.25 (899) olduğu görülmektedir. Son olarak Yakutiye ilçesinde görevli öğretmenlerin evrendeki büyüklüğü %45.5 olup, toplam sayısı 3081’dir. Yakutiye ilçesindeki okul türlerine göre öğretmenlerin evrendeki büyüklükleri; okul öncesi %2.80 (189), ilkokul %11.85 (803), ortaokul %13.57 (919)ve lise %17.28 (1170) olduğu görülmektedir. Tabloda ilçelerdeki okul türlerinin evrendeki büyüklükleri dikkate alınarak, örneklem büyüklükleri belirlenmiştir. Ayrıca, tabloda ilçelerdeki farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerden araştırmaya katılanların sayısı ve bu öğretmenlerden elde edilen verilerden değerlendirilenlerin sayısı da sunulmuştur.

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 4. Örnekleme İlişkin Demografik Bilgiler

		n	%
Cinsiyet	Kadın	344	58.1
	Erkek	248	41.9
	Toplam	592	100
Mesleki Deneyim	0-5 yıl	65	11
	6-10 yıl	147	24.8
	11-15 yıl	141	23.8
	16-20 yıl	118	19.9
	21 yıl ve üzeri	121	20.4
	Toplam	592	100
Okuldaki Toplam Çalışma Süresi	0-5 yıl	313	52.9
	6-10 yıl	160	27
	11-15 yıl	83	14
	16-20 yıl	20	3.4
	21 yıl ve üzeri	16	2.7
	Toplam	592	100
Okul Türü	Okul Öncesi	83	14
	İlkokul	170	28.7
	Ortaokul	178	30.1
	Lise	161	27.2
	Toplam	592	100
Eğitim Durumu	Lisans	473	79.9
	Yüksek Lisans	113	19.1
	Doktora	6	1
	Toplam	592	100
Branş Dağılımı	Okul Öncesi	83	14
	Sınıf	148	25
	Rehberlik	16	2.7
	DKAB	44	7.4
	İngilizce	45	7.6
	Türkçe	30	5.1
	İlköğretim Matematik	29	4.9
	Fen Bilimleri	27	4.6
	Sosyal Bilimler	19	3.2
	Müzik	10	1.7
	Görsel Sanatlar	11	1.9
	Beden Eğitimi	17	2.9
	Teknoloji ve Tasarım	8	1.4
	Bilişim Teknolojileri	7	1.2
	Türk Dili ve Edebiyatı	22	3.7
	Tarih	11	1.9
	Coğrafya	8	1.4
	Fizik	9	1.5
	Kimya	8	1.4
	Biyoloji	8	1.4
	Felsefe	9	1.5
	Matematik	15	2.5
	İHL Meslek Dersleri	8	1.4
	Toplam	592	100

Tablo 4 incelendiğinde örnekleme oluşturan öğretmenlerin % 41.9 (248)'u erkek %58,1 (344)'i kadındır. Öğretmenlerin mesleki deneyim bilgileri incelendiğinde 0-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenler % 11 (65)'ini, 6-10 yıl arası deneyime sahip öğretmenler %24.8 (147)'ini, 11-15 yıl arası deneyime sahip öğretmenler % 23.8 (141)'ini, 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenler % 19.9 (118)'unu, 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler ise %20.4 (121)'ünü oluşturmaktadır. Öğretmenlerin görev yapmış oldukları okullarında toplam çalışma süreleri incelendiğinde, 0-5 yıl arası görev yapan öğretmenler % 52.9 (313)'unu, 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenler % 27 (160)'sini, 11-15 yıl arası görev yapan öğretmenler % 14 (83)'ünü, 16-20 yıl arası görev yapan öğretmenler % 3.4 (20)'ünü, 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenler ise örneklemimizin % 2.7 (16)'sini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin görev yapmış oldukları okul türleri incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler % 14 (83)'ünü , ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenler % 28.7 (170)'sini , ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler % 30.1 (178)'ini , lise kademesinde görev yapan öğretmenler % 27.2 (161)'sini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin öğrenim durumu incelendiğinde %79.9 (473)'u lisans, %19.1 (113)'i yüksek lisans ve %1 (6)'i doktora mezundur. Branş dağılımı incelendiğinde ise örneklemin % 14 (83)'ü okul öncesi öğretmeni, % 25 (148)'i sınıf öğretmeni, % 2.7 (16)'si rehber öğretmen, %7.4 (44)'ü Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni, %7.6 (45)'si İngilizce öğretmeni , %5.1 (30)'i Türkçe öğretmeni, %4.9 (29)'ü ilköğretim matematik öğretmeni, %4.6 (27)'si fen bilimleri öğretmeni, %3.2 (19)'si sosyal bilgiler öğretmeni, %1.7 (10)'si müzik öğretmeni, %1.9 (11)'ü görsel sanatlar öğretmeni, %2.8 (17)'i beden eğitimi öğretmeni, %1.4 (8)'ü teknoloji ve tasarım öğretmeni, %1.2 (7)'si bilişim teknolojileri öğretmeni, %3.7 (22)'si Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni, %1.9 (11)'ü tarih öğretmeni, %1.4 (8)'si coğrafya öğretmeni, %1.5 (9)'i fizik öğretmeni, %1.4 (8)'ü kimya öğretmeni, %1.4 (8)'ü biyoloji öğretmeni, %1.5 (9)'i felsefe öğretmeni, %2.5 (15)'i matematik öğretmeni, %1.4 (8)'ü imam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç değişken arasında oluşturulan 4 hipotezin incelenip test edilmesini sağlayacak bulgulara ulaşabilmek için üç farklı ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler; “Öğretmen Liderliği Ölçeği (ÖLÖ)” , “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (ÖÖYÖ)” ve “İş Yaşam Kalitesi Ölçeği (İYKÖ)” ‘dir. Ayrıca katılımcıların demografik bilgilerini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” düzenlenmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların demografik bilgilerine yönelik hazırlanmıştır. Cinsiyeti, mesleki deneyimi, okul türünü, okuldaki çalışma süresini, eğitim durumunu ve branşı belirlemeye yönelik maddeler bulunmaktadır.

Öğretmen Liderliği Ölçeği

Araştırmada katılımcıların öğretmen liderlik rollerine yönelik algılarını belirlemek amacıyla Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 5’li likert tipinde hazırlanmış olup, 3 alt boyuttan ve 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte bulunan “Meslektaşlarla iş birliği” boyutunda 1, 2, 3, 4 ve 5. maddeler, “Kurumsal gelişme” boyutunda 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15 ve 16. maddeler, “Mesleki gelişim” boyutunda ise 10, 12, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 ve 25. maddeler yer almaktadır. Ölçeği oluşturan maddeler; 1=hiçbir zaman, 2=nadiren, 3=bazen, 4=sık sık, 5=her zaman olacak şekilde derecelendirilmiştir.

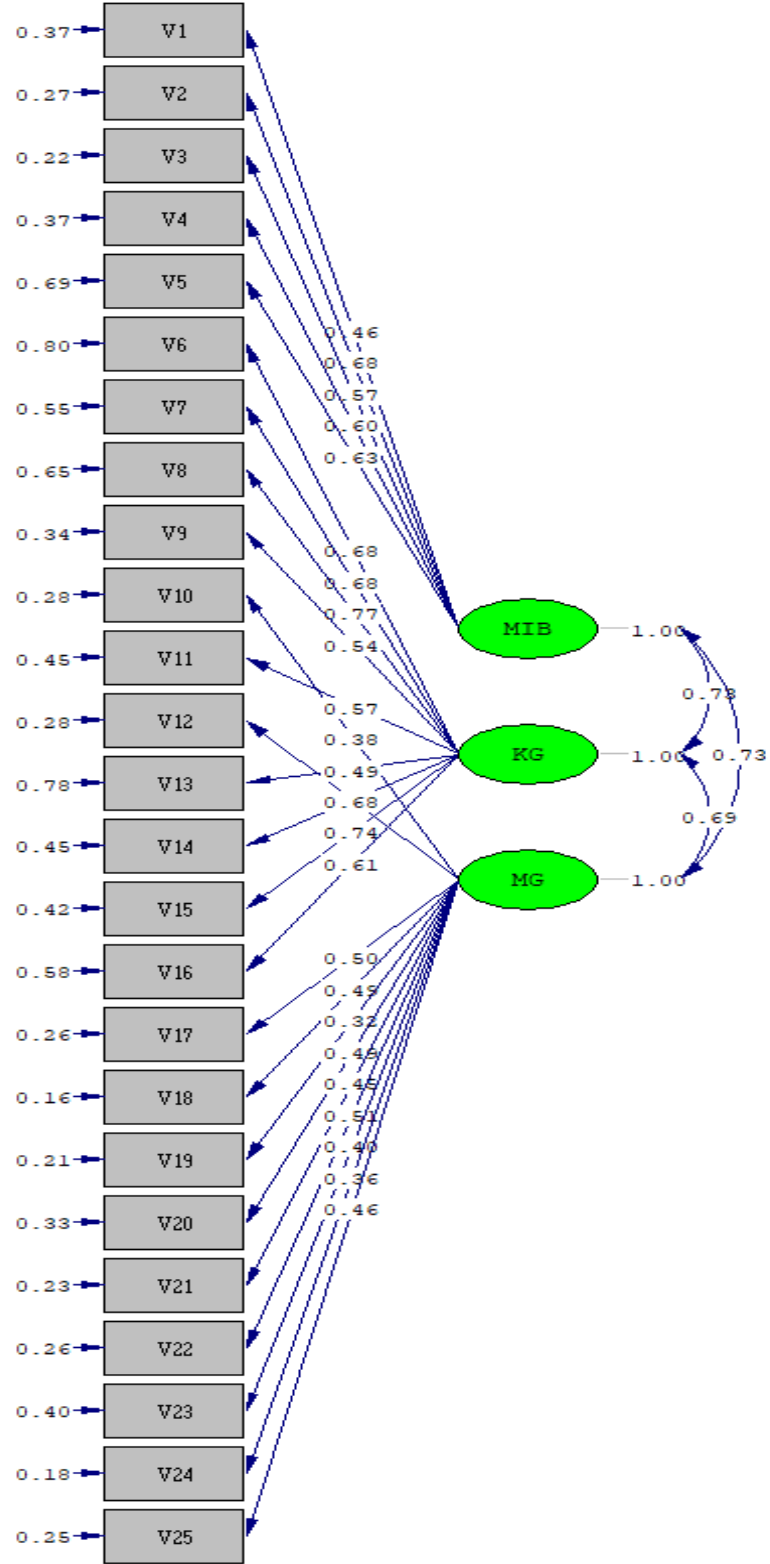
ÖLÖ ve alt boyutlarının Cronbach alfa güvenirlik katsayıları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. *Öğretmen Liderliği Ölçeği (ÖLÖ) Alt Boyutları Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları*

<i>Ölçek ve Boyutları</i>	<i>Cronbach Alfa</i>	
	<i>Beycioğlu ve Aslan (2010)</i>	<i>Mevcut Araştırma Verileri ile Hesaplanan</i>
<i>1) Meslektaşlarla İşbirliği</i>	.89	.80
<i>2) Kurumsal Gelişme</i>	.79	.86
<i>3) Mesleki Gelişim</i>	.86	.87
<i>Ölçek Genel</i>	.93	.92

Öğretmen Liderliği Ölçeği’nin yapısının mevcut araştırma verileri ile doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenebilmesi için uygulanan doğrulayıcı faktör (DFA) analizine ilişkin uyum indeksi değerleri Şekil 6’da ve Tablo 6’da sunulmuştur.

Şekil 6. Öğretmen Liderliği Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular



Chi-Square=1300.06, df=272, P-value=0.00000, RMSEA=0.080

Tablo 6. Öğretmen Liderliği Ölçeğine İlişkin Uyum İndeksleri

χ^2/sd	AGFI	GFI	SRMR	CFI	RMSEA	NFI	NNFI
4.77	.82	.85	.066	.96	.080	.95	.96

Mevcut araştırma verileriyle ÖLÖ'ye DFA uygulanmıştır. ÖLÖ'ye ilişkin uyum indeksi değerleri incelendiğinde χ^2/sd değeri (1300.06/272=4.77) bulunmuştur. Elde edilen diğer değerler de (AGFI=.82, GFI=.85, SRMR=.066, CFI=.96, RMSEA=.080, NFI=.95, NNFI=.96) ölçeğin kabul edilebilir uyum içinde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre ÖLÖ'nün 25 madde ve üç boyuttan oluşan yapısının doğrulandığı söylenebilir.

Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği

Araştırmada katılımcıların mesleki öz-yeterliklerine yönelik algılarını belirlemek için; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen; Çapa vd. (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 9'lu likert tipinde hazırlanmış olup, 3 alt boyuttan ve 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin “Öğrenci Katılımı Sağlama” boyutunda 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14 ve 22. maddeler, “Öğretim Stratejileri” boyutunda 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23 ve 24. maddeler, “Sınıf Yönetimi ” boyutunda ise 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19 ve 21. maddeler yer almaktadır. Ölçeği oluşturan maddeler; 1-2 =yetersiz, 3-4=çok az yeterli, 5-6=biraz yeterli, 7-8=oldukça yeterli, 9=çok yeterli olacak şekilde derecelendirilmiştir.

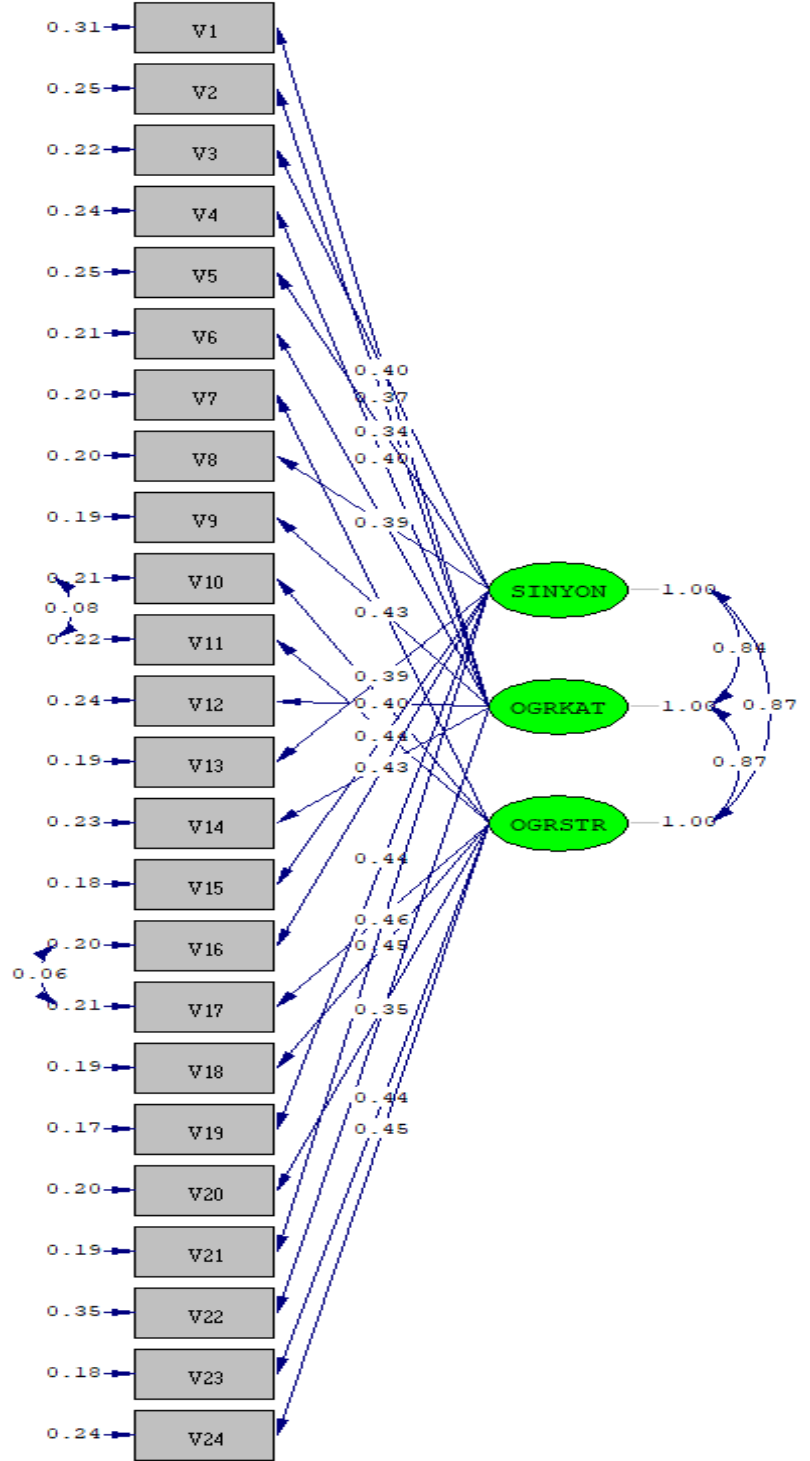
ÖÖYÖ ve alt boyutlarının Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmen Mesleki Öz Yeterlik Ölçeği (ÖÖYÖ)Alt Boyutları

Ölçek ve Boyutları	Cronbach Alfa	
	Çapa vd. (2005)	Mevcut Araştırma Verileri ile Hesaplanan
1)Sınıf Yönetimi	.84	.86
2)Öğrenci Katılımı	.82	.83
3)Öğretim Stratejileri	.86	.86
Ölçek Genel	.93	.93

ÖÖYÖ'nün yapısının mevcut araştırma verileri ile doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenebilmesi için uygulanan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksi değerleri Şekil 7’de ve Tablo 8’de sunulmuştur.

Şekil 7. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular



Chi-Square=897.47, df=247, P-value=0.00000, RMSEA=0.067

Tablo 8. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğine İlişkin Uyum İndeksleri

χ^2/sd	AGFI	GFI	SRMR	CFI	RMSEA	NFI	NNFI
3.63	.86	.89	.048	.98	.067	.97	.97

Mevcut araştırma verileriyle ÖÖYÖ'ye DFA uygulanmıştır. ÖÖYÖ'ye ilişkin uyum indeksi değerleri incelendiğinde χ^2/sd değeri (897.47/247=3.63) bulunmuştur. Elde edilen diğer değerler de (GFI=.89, CFI=.98, NFI=.97, RMSEA=.067, SRMR=.048) ölçeğin kabul edilebilir uyum içinde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'nin 24 madde ve üç boyuttan oluşan modelinin doğrulandığı söylenebilir.

İş Yaşam Kalitesi Ölçeği

Araştırmada katılımcıların iş yaşam kalitelerine yönelik algılarını belirlemek için; Van Laar vd. (2007) tarafından geliştirilen; Akar ve Üstüner (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "İş Yaşam Kalitesi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde hazırlanmış olup, 6 alt boyuttan ve 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin "İş kariyer memnuniyeti" boyutunda 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. maddeler, "Genel iyi olma" boyutunda 7, 8, 9, 10, 11 ve 12. maddeler, "İş kontrol edebilme" boyutunda 13, 14 ve 15. maddeler, "İş yaşamında stres" boyutunda 19 ve 20. maddeler, "Çalışma koşulları" boyutunda 16, 17 ve 18. maddeler, "Aile içi yaşam dengesi" boyutunda ise 21, 22 ve 23. maddeler yer almaktadır. Ölçeği oluşturan maddeler; 1=katılmıyorum, 2=az katılıyorum, 3= orta düzeyde katılıyorum, 4= çoğunlukla katılıyorum, 5= tamamen katılıyorum olacak şekilde derecelendirilmiştir.

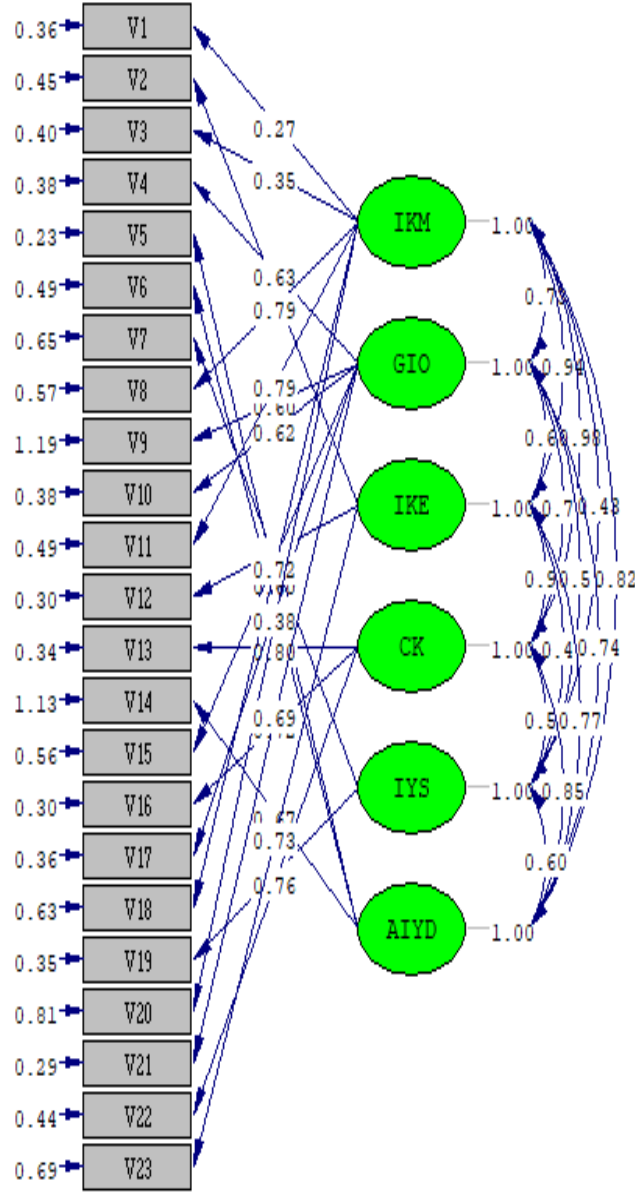
İYKÖ ve alt boyutlarının Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları Tablo 9'te sunulmuştur.

Tablo 9. İş Yaşam Kalitesi Ölçeği (İYKÖ) Alt Boyutları

Ölçek ve Boyutları	Cronbach Alfa	
	Akar ve Üstüner (2017)	Mevcut Araştırma Verileri ile Hesaplanan
1)İş Kariyer Memnuniyeti	.78	.72
2)Genel İyi Olma	.79	.81
3)İş Kontrol Edebilme	.89	.71
4)Çalışma Koşulları	.80	.81
5)İş Yaşamında Stres	.70	.72
6)Aile-İş Yaşam Dengesi	.91	.73
Ölçek Genel	.93	.91

İYKÖ'nün yapısının mevcut araştırma verileri ile doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenebilmesi için uygulanan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin model uyum indeksi değerleri Şekil 8'de ve Tablo 10'da sunulmuştur.

Şekil 8. İş Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular



Chi-Square=322.15, df=215, P-value=0.00000, RMSEA=0.064

Tablo 10. İş Yaşam Kalitesi Ölçeğine İlişkin Uyum İndeksleri

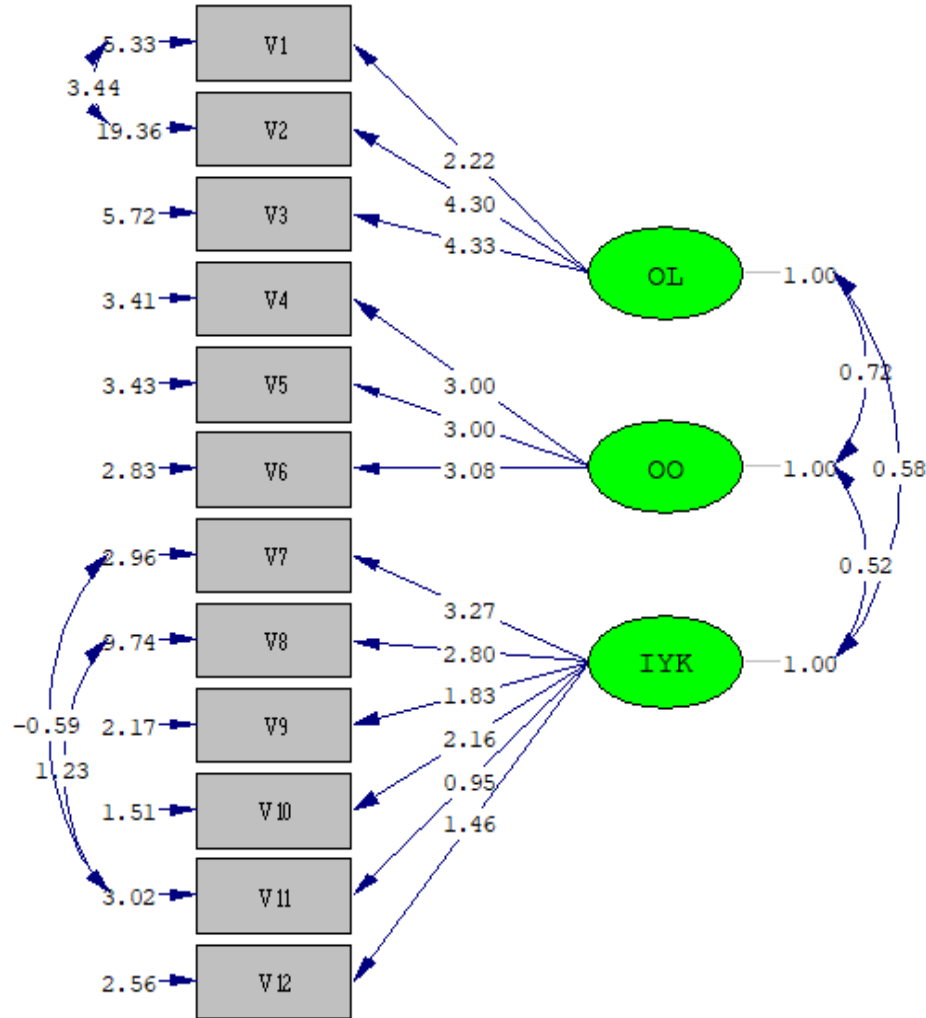
χ^2/sd	AGFI	GFI	SRMR	CFI	RMSEA	NFI	NNFI
1.49	.76	.81	.072	.99	.064	.94	.98

Mevcut araştırma verileriyle İYKÖ'ye DFA uygulanmıştır. İYKÖ'ye ilişkin uyum indeksi değerleri incelendiğinde χ^2/sd değeri (322.15/215=1.49) bulunmuştur. Elde edilen diğer değerler de (GFI=.81, CFI=.99, NFI=.94, RMSEA=.064, SRMR=.072) ölçeğin kabul edilebilir uyum içinde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre İş Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin 23 madde ve altı boyuttan oluşan modelinin doğrulandığı söylenebilir.

Ölçme Modelinin Test Edilmesi

Araştırma modeline ilişkin ölçme modeli test edilmiş olup; bulgular Şekil 9’ da ve uyum indeksleri Tablo 11’ de sunulmuştur.

Şekil 9. Ölçme Modelinin İlişkin Bulgular



Chi-Square=244.45, df=48, P-value=0.00000, RMSEA=0.083

Tablo 11. Ölçme Modeline İlişkin Uyum İndeksleri

χ^2/sd	AGFI	GFI	SRMR	CFI	RMSEA	NFI	NNFI
5.09	.89	.93	.044	.97	.083	.97	.97

Mevcut araştırmanın ölçüm modeline DFA uygulanmıştır. Uyum indekslerinin kabul edilebilir olması için $\chi^2 /sd < 5$, GFI $>.90$, AGFI $>.90$, CFI $>.90$, RMSEA $<.08$, SRMR $<.08$ değerlerini almalıdır (Şimşek, 2007). Ölçme modeline ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde $\chi^2/sd=5.09$ AGFI=.89 GFI=.93 SRMR=.044 CFI=.97 RMSEA=.083 NFI=.97 NNFI=.97 değerlerini aldığı görülmektedir. Araştırmanın ölçme modelinin kabul edilebilir uyum indekslerini aldığı görüldüğü için yapısal eşitlik modelinin test edilmesine geçilmiştir.

Süreç ve Uygulama

Araştırmada üç adet ölçek kullanılmıştır. Belirlenmiş olan bu ölçekler katılımcı öğretmenlere yüz yüze uygulanmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce örneklem grubunda bulunan öğretmenlerle görüşülüp süreç ve uygulama hakkında bilgi verilmiştir. Ölçekler örneklem grubuna araştırmacı tarafından 02.10.2023 ile 29.12.2023 tarihleri arasında uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanması esnasında eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksamamasına azami önem gösterilmiştir. Hatalı ve eksik olan veriler araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler SPSS 23.0, LISREL 8.80 ve SPSS uzantısı PROCESS v4.2 paket programlarından yararlanılarak analiz edilmiştir. Analizlere başlamadan önce uç değerler, normallik, çoklu bağlantı problemi ve örneklem büyüklüğü YEM ön koşulları incelenmiştir.

İlk aşamada aykırı olan değerlerin incelenmesi yapılarak 14 aykırı değer veri setinden çıkarılmıştır (z puanlarına göre -3 ve 3 mutlak değerleri esas alınmıştır).

Sonraki aşamada verilerle ilgili normallik değerlerine bakılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2007) çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarının, -1.5 ile +1.5 arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiklerini ifade etmektedirler. Değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 12. *Değişkenlere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

Ölçekler	Çarpıklık	Basıklık
İş Yaşam Kalitesi	-.153	-.774
İş Kariyer Memnuniyeti	-.097	-.804
Genel İyi Olma	-.336	-.600
İş Kontrol Edebilme	-.373	-.486
Çalışma Koşulları	-.452	-.596
İş Yaşamında Stres	-.887	-.246
Aile-İş Yaşam Dengesi	-.341	-.700
Öğretmen Mesleki Öz Yeterliği	-.010	-.147
Sınıf Yönetimi	-.060	-.191
Öğrenci Katılımı	-.073	-.004
Öğretim Stratejileri	.003	-.367
Öğretmen Liderliği	-.227	-.698
Meslektaşlarla İşbirliği	-.453	-.744
Kuramsal Gelişme	-.113	-.715
Mesleki Gelişim	-.610	-.488

Tablo 12 incelendiğinde değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları -1.5 ile +1.5 arasında olduğundan verilerin normal dağılım göstermektedirler.

Araştırmacı Rolü

Bu araştırmada, araştırmacı sürecin tüm aşamalarında aktif olarak yer almaktadır. Araştırmacı; planlama, uygulama, veri toplama, verilerin analizi, çözümlenmesi, değerlendirilmesi ve raporlaştırılması gibi görev ve sorumlulukları yerine getirmiştir. Araştırmacı planlamaları yapıp ve gerekli izinleri alarak verileri toplamıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacı, katılımcıların düşüncelerini ve yanıtlarını müdahale etmeden, demokratik bir ortamda ölçekler aracılığıyla verileri elde etmiştir. Son olarak, araştırmacı elde edilen verileri çalışmanın amacına uygun olarak analiz edip, değerlendirmiş ve raporlaştırmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde araştırma değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler ve araştırma hipotezlerinin test edilmesine yönelik analizlerden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Araştırmadaki değişkenlere ait betimsel istatistikler Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. *Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Değişkenler ve Boyutları	n	Minimum	Maksimum	$\bar{x}$	Std. Sapma
İş Yaşam Kalitesi	592	1	5	3.97	.57
İş Kariyer Memnuniyeti	592	1	5	4.23	.55
Genel İyi Olma	592	1	5	3.96	.70
İşi Kontrol Edebilme	592	1	5	3.76	.82
Çalışma Koşulları	592	1	5	3.84	.77
İş Yaşamında Stres	592	1	5	4.01	.78
Aile-İş Yaşam Dengesi	592	1	5	3.75	.78
Mesleki Öz-yeterlik	592	1	5	4.06	.40
Sınıf Yönetimi	592	1	5	4.14	.44
Öğrenci Katılımı	592	1	5	3.93	.44
Öğretim Stratejileri	592	1	5	4.12	.43
Öğretmen Liderliği	592	1	5	4.16	.49
Meslektaşlarla İş birliği	592	1	5	4.20	.64
Kuramsal Gelişme	592	1	5	3.77	.68
Mesleki Gelişim	592	1	5	4.46	.44

Tablo 13 incelendiğinde İş Yaşam Kalitesinin 1-5 puan aralığında, aritmetik ortalamasının $\bar{x}=3.97$, standart sapma değerinin ise .57 olduğu, Mesleki Öz-Yeterliğin 1-5 puan aralığında, aritmetik ortalamasının $\bar{x}=4.06$ ve standart sapma değerinin ise .40 olduğu, öğretmen liderliğinin 1-5 puan aralığında, aritmetik ortalamasının $\bar{x}= 4.16$ ve standart sapma değerinin ise .49 olduğu görülmektedir.

Değişkenler arasında ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi uygulanmış olup, elde edilen bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 14. Değişkenler Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
(1)İş Yaşam Kalitesi	1	.870**	.818**	.774**	.862**	.552**	.730**	.465**	.401**	.418**	.448**	.486**	.369**	.417**	.457**
(2)İş Kariyer Memnuniyeti		1	.598**	.692**	.765**	.308**	.564**	.482**	.387**	.460**	.466**	.515**	.407**	.460**	.451**
(3)Genel İyi Olma			1	.467**	.572**	.439**	.494**	.404**	.375**	.353**	.373**	.347**	.265**	.286**	.341**
(4)İşi Kontrol Edebilme				1	.707**	.281**	.509**	.349**	.283**	.340**	.330**	.452**	.318**	.459**	.353**
(5)Çalışma Koşulları					1	.389**	.600**	.350**	.279**	.326**	.351**	.395**	.302**	.364**	.339**
(6)İş Yaşamında Stres						1	.347**	.192**	.185**	.136**	.203**	.133**	.110**	.017**	.241**
(7)Aile-İş Yaşam Dengesi							1	.289**	.277**	.228**	.283**	.363**	.262**	.284**	.384**
(8)Öğret. Mesleki Öz Yeterlik								1	.840**	.802**	.817**	.591**	.431**	.483**	.599**
(9)Sınıf Yönetimi									1	.720**	.762**	.472**	.343**	.359**	.512**
(10)Öğrenci Katılımı										1	.739**	.591**	.433**	.511**	.562**
(11)Öğretim Stratejileri											1	.550**	.399**	.449**	.561**
(12)Öğretmen Liderliği												1	.831**	.837**	.847**
(13)Meslektaşlarla İşbirliği													1	.653**	.618**
(14)Kuramsal Gelişme														1	.578**
(15)Mesleki Gelişim															1

**p=.000; p<.001

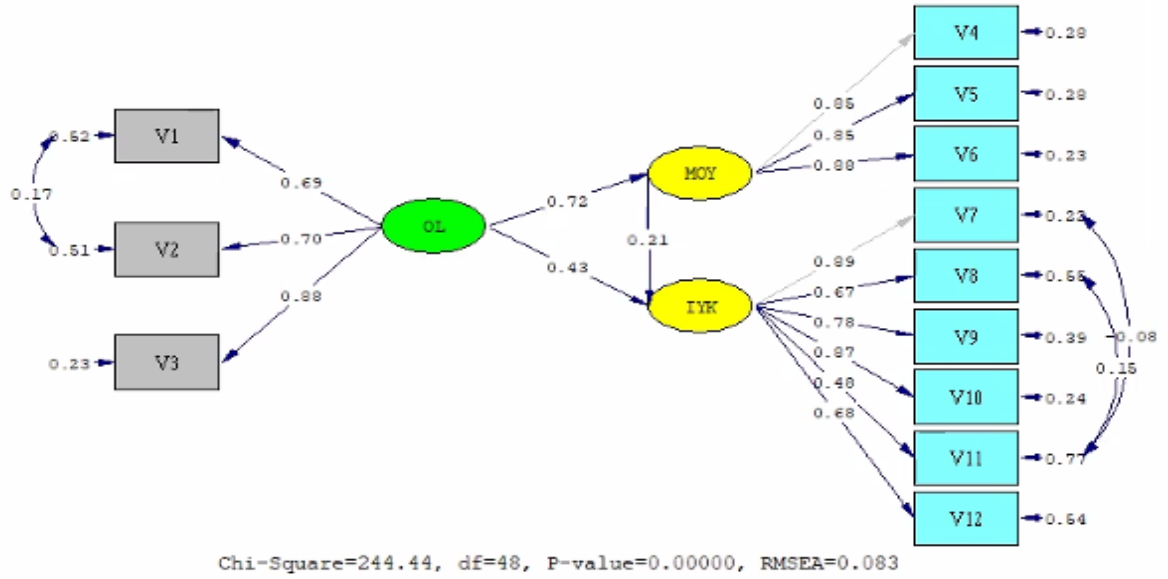
Tablo 14, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizine ilişkin bulguları içermekte olup, değişkenler ve alt boyutları arasındaki ilişkileri ortaya koymaktadır. Korelasyon katsayısının 1.00 olması, tüm noktaların pozitif eğimli bir doğru üzerinde yer aldığı ve mükemmel pozitif korelasyonu gösterirken, -1.00 olması, tüm noktaların negatif eğimli bir doğru üzerinde yer aldığı ve mükemmel negatif korelasyonu gösterir; katsayının 0.00 olması ise ilişki olmadığını belirtir (Köklü vd., 2022). Eğer r değeri 0.30-0.70 arasında ise iki değişken arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu, 0.70'den büyükse yüksek, 0.30'dan küçükse düşük düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir (Köklü vd., 2022). Tabloya göre, “Öğretmen Liderliği” ile “İş Yaşam Kalitesi” arasında ($r = .486, p < .001$) orta düzeyde ve pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca “Öğretmen Liderliği” ile “Mesleki Öz-Yeterlik” arasında ($r = .591, p < .001$) orta düzeyde ve pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Son olarak, “Mesleki Öz-Yeterlik” ile “İş Yaşam Kalitesi” arasında ($r = .465, p < .001$) orta düzeyde ve pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Araştırma Modeline (Hipotezlerin Test Edilmesine) İlişkin Bulgular

Öğretmen Liderliği İle İş Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Mesleki Öz Yeterliğin Aracılık Rolü

Öncelikle, öğretmen liderliğinin iş yaşam kalitesi üzerinde pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı ($t=13.74, p<.01$) bir etkiye ($\beta=.61$) sahip olduğu belirlenmiştir (H1). Sonrasında öğretmen liderliğinin mesleki öz yeterlik üzerinde pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı ($t=15.87, p<.01$) bir etkiye ($\beta= .73$) sahip olduğu anlaşılmıştır (H2). Aynı şekilde mesleki öz yeterliğin de iş yaşam kalitesi üzerinde pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı ($t=13.57, p<.01$) bir etkiye ($\beta= .54$) sahip olduğu anlaşılmıştır (H3). Bu işlemler, modelin aracılık testine uygun olduğunu göstermektedir. Bu bulgulardan hareketle öğretmen liderliği ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkide mesleki öz yeterliğin aracılık rolünün incelenmesine karar verilmiştir. Araştırma modeline ilişkin bulgular Şekil 10’da sunulmuştur.

Şekil 10. Araştırma Modeline İlişkin Bulgular



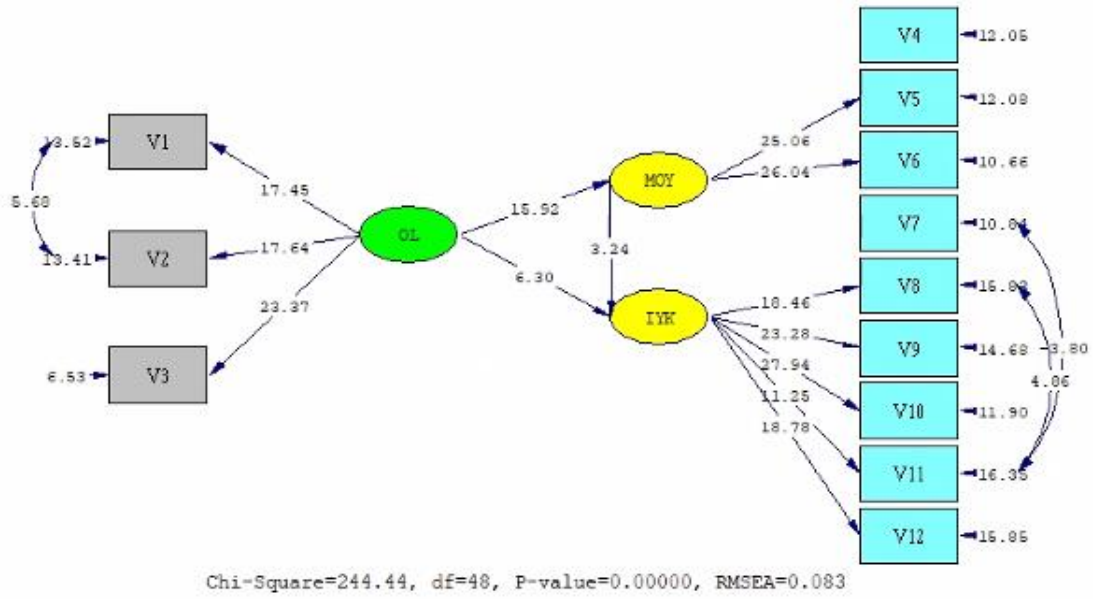
Şekil 10 incelendiğinde model çalıştırılmadan önce öğretmen liderliği ile iş yaşam kalitesi arasında orta düzeyde, pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ($\beta=0.61$, $p<0.01$), modelden sonra bu ilişkinin azaldığı ($\beta=0.43$, $p<0.01$) fakat bu ve diğer yordayıcılık ilişkilerinin istatistiksel olarak anlamlılığını kaybetmediği görülmektedir. Bu bulgu öğretmen liderliği ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkide mesleki öz yeterliğin aracılık rolünün olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda araştırmanın ilk dört hipotezi doğrulanmıştır.

Tablo 15. Araştırma Modeline İlişkin Uyum İndeksleri

χ^2/sd	AGFI	GFI	SRMR	CFI	RMSEA	NFI	NNFI
5.09	.90	.94	.044	.98	.083	.97	.97

Araştırma modeline ilişkin uyum indeksi değerleri incelendiğinde χ^2/sd değeri (244.44/48=5.09) bulunmuştur. Elde edilen diğer değerlerin ise, AGFI=.90, GFI=.94, SRMR=.044, CFI=.98, RMSEA=.083, NFI=.97, NNFI=.97 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar modele ilişkin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Modele ilişkin t değerleri ise Şekil 11’de sunulmuştur.

Şekil 11. Araştırma Modeline İlişki t Değerleri



Modele ilişkin t değerleri 1.96'nın üzerinde olduğu için, tüm yolların istatistiksel olarak anlamlılığını sürdürdüğü söylenebilir. Öğretmen liderliği ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkide mesleki özyeterliliğin aracılık rolünün 5.000 kişilik örneklem grubunda anlamlı olup olmadığını ve doğrudan ve dolaylı etkileri ortaya çıkarmak amacıyla PROCESS v4.2 Model 4 kullanılarak bootstrap analizi yapılmıştır (Preacher ve Hayes, 2008). Ulaşılan bulgular ve güven aralıkları (G.A.) Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 16. Araştırma Modelinde Yordayıcılık Etkilerine İlişkin Bootstrap Analizi Sonuçları

Model yolları				Yordama Katsayısı	t	p	R ²	95 % GA	
								Alt	Üst
Öğretmen Liderliği ▼	Mesleki Özyeterlik			.4590	17.81	.0000	.35	.4084	.5096
Öğretmen Liderliği ▼	İş Yaşam Kalitesi			.3481	7.49	.0000	.28	.2569	.4393
Mesleki Özyeterlik ▼	İş Yaşam Kalitesi			.3774	6.31	.0000		.2599	.4949
Doğrudan Etkiler				Etki Katsayısı				95 % GA	
								Alt	Üst
Öğretmen Liderliği ▼	İş Yaşam Kalitesi			.3481	7.49	.0000		.2569	.4393
Dolaylı Etkiler									
Öğretmen Lid. ▼	Mesleki Özy. ▼			.1732				.1168	.2311
İş Yaş. K.									
Toplam Etki									
Öğretmen Liderliği ▼	İş Yaşam Kalitesi			.5213	13.48	.0000		.4454	.5972

Tablo 16 incelendiğinde öğretmen liderliğinin mesleki özyeterliği yordadığı ($\beta=.4590$, $p<.01$), mesleki özyeterlikteki varyansın %35'ini açıkladığı görülmüştür. Öğretmen liderliğinin iş yaşam kalitesi değişkenini anlamlı bir şekilde yordadığı ($\beta= .3481$, $p<.01$), bu değişkenle birlikte analize dâhil edilen mesleki özyeterliğin iş yaşam kalitesini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı ($\beta=.3774$, $p<.01$) anlaşılmıştır. Öğretmen liderliği ile mesleki özyeterlik birlikte iş yaşam kalitesindeki varyansın yaklaşık olarak % 28'ini açıklamaktadır.

Bulgular incelendiğinde öğretmen liderliğinin iş yaşam kalitesi üzerindeki doğrudan etkisinin (.3481), %95 güven aralığında alt ve üst değerler arasında sıfır içermediğinden (.2569 < .4393, $t=7.49$, $p>0.01$), istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Öğretmen liderliğinin mesleki özyeterlik aracılığı ile iş yaşam kalitesi üzerindeki dolaylı etkisi (.1732), % 95 güven aralığında alt ve üst değerler arasında sıfır içermediğinden (.1168 < .2311), istatistiksel olarak anlamlıdır. Öğretmen liderliğinin iş yaşam kalitesi üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisinin toplamı (.5213), % 95 güven aralığında alt ve üst değerler arasında sıfır içermediğinden (.4454 < .5972, $t=13.48$, $p<0.01$), istatistiksel olarak anlamlıdır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Mevcut araştırmada üç değişken (öğretmen liderliği, mesleki öz yeterlik ve iş yaşam kalitesi) arasındaki ilişki ve mesleki öz yeterliğin aracılık rolü incelenmiştir. Bu değişkenlerden iş yaşam kalitesi bağımlı değişken, öğretmen liderliği bağımsız değişken ve mesleki öz yeterlik aracı değişkendir. Literatürde, bu üç değişkenle ilgili olarak farklı araştırma yöntemlerinin kullanıldığı ve çeşitli değişkenlerle ilişkilerinin incelendiği çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Ayrıca, bu üç değişkenin farklı kuramlarla bağlantılı olarak ele alındığı araştırmalar da mevcuttur. Ancak, bu üç değişkeni bir arada ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Eğitim örgütlerinin en değerli bileşenleri şüphesiz öğretmenlerdir. Eğitim örgütlerinde verimlilik ve başarı, büyük ölçüde öğretmenlerin katkılarıyla sağlanır. Bu bağlamda, öğretmenlerin koşullarının her açıdan iyileştirilmesi, refah ve mutluluklarının temin edilmesi, öz güvenlerinin ve öz yeterlik algılarının artırılması, liderlik yapma fırsatlarının sunulması ve iş yaşam kalitesinin yükseltilmesi, eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimliliğini önemli ölçüde artıracaktır. Ayrıca, öğretmenlerin yetki alanlarının genişletilmesi, karar alma süreçlerine daha aktif katılımlarını sağlayarak, öğretim süreçlerinde daha güçlü bir sahiplenme duygusu geliştirmelerine katkı sunacaktır. Bu durum, sadece öğretmenlerin mesleki doyumunu artırmakla kalmayacak, aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarına ve genel olarak eğitim sisteminin etkinliğine de olumlu yansıyacaktır. Eğitimde sürdürülebilir bir başarı için, öğretmenlerin bu tür destekleyici önlemlerle güçlendirilmesi kritik bir öneme sahiptir.

Mevcut araştırmada öğretmen liderliği; dağıtımcı liderlik ve insan ilişkileri yaklaşımı ile, iş yaşam kalitesi; pozitif psikoloji kuramı, pozitif örgütsel davranış, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı ve yayılma kuramı ile, mesleki öz yeterlik ise sosyal öğrenme kuramı ve pozitif psikoloji kuramı ile ilişkilendirilerek çalışmalar yapılmıştır. Bu üç değişken ile ilgili yapılan çalışmalar ve mevcut çalışmada ulaşılan sonuçlar, temellendirilen bu kuram ve yaklaşımlar ile ele alınarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın ilk hipotezi, öğretmen liderliğinin iş yaşam kalitesini istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir şekilde yordadığını öne sürmektedir. Araştırmadan elde edilen ilk bulgu, öğretmen liderliğinin iş yaşam kalitesi üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmen liderliğinin iş yaşam kalitesini yükselttiği sonucuna varılabilir. Bu

bulgu, öğretmen liderliği ile iş yaşam kalitesi arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğunu ortaya koymaktadır. İlgili literatür incelendiğinde, öğretmen liderliği ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi doğrudan veya dolaylı olarak ele alan herhangi bir bulguya ulaşılamamıştır. Diğer bir ifadeyle, öğretmen liderliğinin iş yaşam kalitesi üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, mevcut araştırma, öğretmen liderliğinin iş yaşam kalitesi üzerindeki etkisini ortaya koyarak literatüre önemli bir katkı sağlayacak ve bu alandaki boşluğu kısmen de olsa dolduracaktır.

Araştırmanın ikinci hipotezi, öğretmen liderliğinin mesleki öz yeterliği istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir şekilde yordadığını öngörmektedir. Araştırmanın ikinci bulgusu, öğretmen liderliğinin mesleki öz yeterlik üzerinde olumlu bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmen liderliğinin mesleki öz yeterliği artırdığı sonucuna ulaşılabilir. Bu bulgu, öğretmen liderliği ile mesleki öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğunu ortaya koymaktadır. Mevcut araştırmayla uyumlu olarak, Kılınç vd. (2021), Gümüş vd. (2022), Li ve Liu (2022) ve Erdoğan (2023) da öğretmen liderliği ile öğretmen öz yeterliği arasında pozitif bir ilişki olduğunu ve öğretmen liderliğinin öz yeterliklerini artırabileceğini belirlemişlerdir.

Araştırmanın üçüncü hipotezi, mesleki öz yeterliğin iş yaşam kalitesini istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde yordadığını öngörmektedir. Araştırmanın üçüncü bulgusu, mesleki öz yeterliğin iş yaşam kalitesi üzerinde olumlu bir etki yarattığını ortaya koymuştur. Başka bir ifadeyle, mesleki öz yeterliğin artmasının iş yaşam kalitesini yükselttiği söylenebilir. Bu bulgu, mesleki öz yeterlik ile iş yaşam kalitesi arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu da desteklemektedir. Mevcut çalışmayla uyumlu olarak, Mensah ve Asamani (2013) ile Güneş ve Çiçek (2019) yaptıkları araştırmalarda, öz yeterlik ile iş yaşam kalitesi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu, öz yeterliğin iş yaşam kalitesini artırabileceğini belirtmişlerdir. Ancak, ilgili literatürde bu iki değişken arasındaki çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu iki değişken üzerine yapılacak araştırmaların, literatürü zenginleştireceği açıktır.

Araştırmanın dördüncü ve son hipotezi, öğretmen liderliğinin mesleki öz yeterlik aracılığıyla iş yaşam kalitesini dolaylı olarak istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif bir şekilde etkilediğini öne sürmektedir. Araştırmanın dördüncü bulgusu ise mesleki öz yeterliğin, öğretmen liderliğinin olumlu etkisini iş yaşam kalitesine aktarmada bir köprü görevi gördüğünü ortaya koymaktadır. Diğer bir deyişle, öğretmen liderliği ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkide mesleki öz yeterliğin aracılık rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut çalışmaya benzer şekilde, literatürde de öz yeterlik değişkeninin aracılık rolünün incelendiği çeşitli araştırmalar

bulunmaktadır. Örneğin, Seçilmiş ve Düşmezkalender (2020) kriz algısı ile girişimcilik niyeti arasında, Bektaş ve Zehir (2022) girişimcilik niyeti ile duygusal zekâ arasında, Hasırcı ve Örüçü (2021) örgüt kültürü ile inovatif davranış eğilimleri arasında, Durak (2021) psikolojik sağlamlık ile yaşam doyumu arasında ve Dağlı ve Kalkan (2021) okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ile iş doyumu arasındaki ilişkilerde öz yeterliğin aracılık rolü olduğunu belirlemişlerdir. Öz yeterlik değişkeni, yapısı itibariyle pek çok farklı değişkenle ilişkilendirilebilecek bir kavramdır. Bu çalışmalar, öz yeterlik değişkeninin, kendisiyle ilişkilendirilebilecek birçok değişken arasında köprü görevi üstlenebileceğini göstermektedir.

Okul yöneticilerinin liderlik anlayışı veya benimsedikleri liderlik tarzı, öğretmenlerin kendi liderlik becerilerini sergilemeleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Birçok araştırmacı, okul müdürlerinin öğretmen liderliğini yüksek düzeyde ve olumlu ya da olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedir (Mangin, 2007). Özellikle dağıtılmış liderlik anlayışı, öğretmen liderliğinin ortaya çıkması için büyük önem taşımaktadır. Çünkü okullarda öğretmenler liderlik makamına ve yetkilerine sahip değillerdir. Dağıtımcı liderlik bakış açısına göre, liderlik makamına sahip olmayan bireyler de liderlik uygulamalarında rol almaktadır (Yıldırım, 2017). Öğretmenlerin liderlik sergileyebilmeleri ve liderliklerini geliştirebilmeleri için okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışları sergileyerek destek olmaları gerekmektedir. Çünkü dağıtımcı liderlik, basit bir yetkilendirme işi olmayıp kişilerin var olan liderliklerini ortaya çıkarabilecekleri bir ortamın oluşturulmasıdır (MacBeath vd., 2004; Akt., Bozkuş & Gündüz, 2014). Bu açıdan bakıldığında okullarda dağıtım liderlik anlayışı hâkim kılınarak öğretmen liderliğinin önü açılmalıdır. Okullarda öğretmenlere liderlik yapma fırsatı verilmesi, onların kendilerini daha iyi ifade etmelerini, yeteneklerini en üst düzeyde sergilemelerini, motivasyonlarını artırmalarını, çalışmalara aktif olarak katılmalarını, diğer paydaşlarla iş birliği yapmalarını ve kendilerini değerli hissetmelerini sağlar. Öğretmenlerin kendilerini daha iyi ifade etmeleri ve değerli hissetmeleri, iş yaşam kalitesini olumlu bir şekilde etkiler. İş yaşam kalitesindeki artış, öğretmenlerin verimliliğini artırır ve bu durum, öğretmenlerin çalıştıkları kurumun başarılarına daha fazla katkıda bulunmalarını sağlar.

Öz yeterlik kavramı sosyal öğrenme kuramına dayanmaktadır (Bandura, 1986, 1997). Bandura'ya (1997) göre, öz yeterlik, bireyin belirlenen hedeflere ulaşmak için gerekli eylemleri planlama ve gerçekleştirme yeteneğine olan kişisel inancıdır. Öz-yeterlilik kişinin karşılaştığı durum karşısında ne kadar ve ne süre boyunca çaba sarf edeceğine dair ve geçmiş deneyimleri sayesinde oluşan beklentilere göre sergilenen kişisel yeterlilik inancıdır (Çankır, 2016, s. 23). Bandura'ya (1997) göre, öz yeterliğin davranışı gerçekleştirmesinde geçmiş deneyimler, başkalarının deneyimleri, psikolojik durumlar ve sözel ya da sosyal ikna olmak üzere dört temel

kaynağı vardır. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik algıları birçok değişkenden etkilenmekte, birçok değişkeni etkilemekte ve farklı değişkenler arasında aracılık rolü üstlenmektedir. Öz yeterliği etkileyebilecek bu değişkenler sözel iknaya dâhil edebileceğimiz yönetici veya meslektaş desteği olabileceği gibi psikolojik duruma dâhil edebileceğimiz okul müdürlerinin liderlik anlayışı, liderlik sergileyebilme olanakları, okul iklimi, iş tatmini, motivasyon, mesleki tükenmişlik, mesleki kaygı gibi değişkenlerde olabilir. Pozitif psikoloji ise, bireylerin pozitif niteliklerinin geliştirilmesine, olumlu deneyimler yaşamalarına ve öznel refahlarını artırıcı programlar aracılığıyla ruh sağlıklarının korunmasına odaklanan bir disiplindir (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji ile öz yeterlik arasındaki ilişki, bireylerin yaşam kalitelerini artırma, hedeflerine ulaşma ve zorluklarla başa çıkma yetilerini güçlendirme bağlamında oldukça önemlidir. Pozitif psikoloji uygulamaları, bireylerin öz yeterlik inançlarını güçlendirerek, onların zorluklarla başa çıkma kapasitelerini artırır. Eğitim örgütlerinde gerçekleştirilecek pozitif psikoloji uygulamaları, öğretmenlerin öz yeterlik algılarını yükselterek, iş yaşam kalitelerini artırır ve böylece öğretmenlerin ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimliliğine olumlu katkıda bulunur.

Yayılma (spillover) ya da taşma kuramı bireyin yaşam alanının birinde (örneğin iş yaşamı) meydana gelen deneyim, davranış ve tutumların diğer yaşam alanına geçmesidir (Edwards & Rothbard, 2000, s. 180). Taşma (Yayılma) Kuramı'na göre yaşamın bir alanındaki olumlu ve olumsuz deneyimler yaşamın diğer alanlarını etkilemektedir (Aslan, 2021). Bireyin iş yaşamındaki tutum ve davranışları diğer yaşam alanlarını, diğer yaşam alanlarındaki tutum ve davranışları iş yaşamını etkilemektedir (Dolan & Gosselin, 1998). Yayılma kuramı, bireylerin iş ve özel yaşamlarının birbirinden bağımsız olmadığı, aksine birbirlerini karşılıklı olarak etkilediği fikrine dayanır. Yayılma kuramına göre, çalışma ortamındaki olumlu yaşantılar ve çalışma ortamından yüksek düzeyde tatmin olma, bireyin iş dışında da daha mutlu ve huzurlu bir yaşam sürmesine katkıda bulunur. Bu durum ise çalışanın verimliliğini artırarak olumlu yönde etkilemektedir. Yine iş yaşamında yaşanan stres, memnuniyetsizlik ve diğer olumsuz yaşantılar, bireyin özel yaşamına olumsuz bir şekilde yansiyabilir. Bu durum ise çalışanın verimliliğinin düşmesine neden olmaktadır.

Pozitif psikoloji, bireylerin, grupların ve kurumların gelişimine veya en iyi performansı göstermelerine katkıda bulunan koşullar ile süreçlerin incelenmesidir (Gable & Haidt, 2005). Pozitif psikoloji, insan yaşamındaki olumsuzlukları tedavi etme anlayışının yanı sıra, kişinin doğuştan gelen ya da sonradan kazanmış olduğu kendine özgü yeteneklerine odaklanmayı ve bu yönleri geliştirerek artırmayı temel unsur olarak ele almaktadır (Kandemir, 2019). Pozitif psikolojinin örgütlere yansması olan pozitif örgütsel davranış ise, örgütlerde performans

gelişimi için ölçülebilir, etkili bir biçimde yönetilebilir, geliştirilebilir, insan kaynaklarının güçleri ve psikolojik kapasiteleri üzerine çalışmaktadır (Kutanis & Yıldız, 2014). Pozitif örgütsel davranış, çalışanların ait olduğu örgüt içinde mutlu ve huzurlu bir yaşam sürmelerini hedefleyerek, özellikle çalışanların olumlu davranışlarının gelişimine odaklanmaktadır (Erkuş & Afacan-Fındıklı, 2013). Pozitif örgütsel davranış, çalışanların olumlu kişisel özelliklerini ve davranışlarını destekleyerek iş yerindeki genel atmosferi ve bireysel verimliliği artırmayı hedefler. Pozitif örgütsel davranış çalışanların iş yaşam kalitesinin artması için çok önemlidir. Pozitif örgütsel davranış, öz yeterlik, umut, dayanıklılık ve iyimserlik, kendini değerli hissetme gibi, örgüt içerisindeki çalışanları olumlu yönde etkileyebilen birçok unsuru içermektedir. Bu yaklaşım, belirtilen bu unsurları geliştirerek, iş yaşam kalitesini iyileştirmeyi amaçlar. Eğitim örgütlerinde yöneticiler tarafından uygun liderlik tarzının sergilenmesi, öğretmene liderlik yapma fırsatının verilmesi, öz güveninin ve öz yeterliğinin artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması gibi uygulamalarla pozitif örgütsel davranışın unsurları geliştirmek mümkündür.

Sonuç olarak, eğitim örgütleri, toplum tarafından beklenen verimliliği büyük ölçüde çalışanlarının katkılarıyla elde edebilir. Eğitim örgütlerinde verimliliği etkileyen çok sayıda faktör bulunmaktadır. Bu faktörler arasında, eğitim örgütlerinin temel çalışanları olan öğretmenlerin iş yaşam kalitesi de önemli bir yer tutmaktadır. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin iş yaşam kalitesinin birçok değişkenden olumlu veya olumsuz yönde etkilendiğini ve bu etkinin eğitimle ilgili çeşitli değişkenleri etkilediğini göstermektedir. Bu çalışmada, öğretmen liderliğinin iş yaşam kalitesini doğrudan ve mesleki öz yeterlik aracılığıyla dolaylı olarak olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ve mesleki öz yeterliğin iş yaşam kalitesini doğrudan olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, öğretmen liderliğinin iş yaşam kalitesini iyileştirmedeki önemli rolünü ve mesleki öz yeterliğin bu süreçteki aracılık fonksiyonunu vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin liderlik kapasitelerinin artırılması ve öz yeterlik algılarının güçlendirilmesi iş yaşam kalitesini artırarak, eğitim örgütlerinin genel verimliliğini artırma potansiyeline sahip olduğu ortaya konmuştur. Eğitim politikalarının ve uygulamalarının, öğretmenlerin liderlik ve öz yeterlik becerilerini destekleyecek şekilde düzenlenmesi, hem bireysel hem de örgütsel düzeyde olumlu sonuçlar doğurabilir. Bu bağlamda, gelecekteki araştırmaların, öğretmen liderliği ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine analiz etmesi ve bu ilişkinin çeşitli eğitim ortamlarındaki değişimini ortaya koyması büyük önem taşımaktadır.

Öneriler

Politikaya Yön Verenlere Yönelik Öneriler

- Eğitim örgütlerinde yönetici görevlendirme anlayışı ve uygulamaları gözden geçirilerek öğretmenlerin yetkilerini genişletip öğretmen liderliği uygulamasının yönetici görevlendirme uygulamasına entegre edilmesi sağlanabilir.
- Öğretmen liderliğini engelleyici, mesleki öz yeterliği ve iş yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyebilecek kanunlara ya da mevzuata bağlı sorunların belirlenip gerekli düzenlemelerin yapılması eğitimde verimliliğin artmasına olanak sağlayabilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Eğitim örgütlerinde verimliliği artırmak için öğretmen liderliğine olanak sağlanmalı, öğretmenler liderlik sergilemeleri için teşvik edilmelidir.
- Eğitim örgütlerinde öğretmen liderliğinin gelişimini desteklemek amacıyla, okul yöneticileri, öğretmen liderliğini teşvik eden ve destekleyen bir liderlik anlayışı benimsemeli ve uygun bir okul kültürü oluşturmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleki öz yeterliliklerini geliştirmelerine katkıda bulunmak için okul yöneticileri ve meslektaşlar, olumlu iletişim kurarak ve cesaretlendirici bir yaklaşım sergileyerek destek sağlamalıdır.
- Okul yöneticileri, eğitim örgütlerinde verimliliğin artırılmasında öğretmenlerin iş yaşam kalitesinin önemini göz önünde bulundurarak, karar alma süreçlerine öğretmenleri dâhil etmeli ve karşılaşılan engelleri ortadan kaldırmaya özen göstermelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Mevcut araştırmada öğretmen liderliğinin iş yaşam kalitesi üzerine etkisi araştırılmıştır. İş yaşam kalitesine etki edebilecek farklı liderlik tarzları araştırma konusu olabilir.
- Mevcut araştırmada öğretmen liderliğinin iş yaşam kalitesi üzerine etkisinde mesleki öz yeterliğin aracılık rolü incelenmiştir. Aynı değişkenler arasında mesleki öz yeterlik yerine farklı bir değişkenin aracılık rolü incelenebilir.
- Eğitim öğretim ile alakalı farklı değişkenleri dikkate alınarak iş yaşam kalitesine etkisi araştırma konusu olabilir.
- Mevcut araştırma Erzurum ili merkez ilçelerinde yapılmıştır. Bu araştırma farklı il ve ilçelerde çalışma konusu olabilir. Ayrıca nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma karma yöntemle yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdurrezzak, S., & Akkuş, Y. (2023). Toksik liderliğin iş yaşam kalitesi üzerinden mesleki tükenmişlik üzerindeki etkileri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(Özel Sayı), 23-40.
- Abuswreh, W. (2020). *Öğretmen adaylarının motivasyon düzeyleri ile mesleki öz yeterlilik algı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 660368) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ağaoğlu, C., (2012). *Cinsiyetleri farklı üniversite ikinci sınıf öğrencilerinin iyilik hali boyutlarına göre özyeterlik ve sürekli öfkelerinin incelenmesi* (Tez No. 327414) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ahmadineek, F., & Imami Neek, A. (2021). Investigate the relationship between quality of work life and job stress of primary school teachers in Bahmaei (Iran). *New Approaches in Educational Sciences*, 3(3), 76-88.
- Ak, Z. G., Güler, C., & Çavuşoğlu, S. B. (2022). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin iş doyumu ve iş yaşam kaliteleri arasındaki ilişki. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 18-28.
- Aka, F.K. (2014). *Okul iklimi ile öğretmen öz yeterliği ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri* (Tez No. 375608) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akar, H., & Üstüner, M. (2017). İş yaşam kalitesi ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 159-176.
- Akar, H. (2017). *Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel destek algılarının iş yaşam kaliteleri üzerine etkisi* (Tez No. 463313) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akar, H. (2018). Relationships between quality of work life, school alienation, burnout, emotional commitment and organizational citizenship: A study on teachers. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 169-180.
- Akar, H., & Üstüner, M. (2019). The relationships between perceptions of teachers' transformational leadership, organizational justice, organizational support and quality of work life. *International Journal of Research in Education and Science*, 5(1), 309-322.
- Akdoğan, A. (2021). *Öğretmenlerin özgeci davranışları ile öğretmen liderliğine yönelik algı ve beklentileri arasındaki ilişkisinin incelenmesi* (Tez No. 666741) [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi-Karaman]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aker, C. (2022). *Okullardaki örgütsel sinerji düzeyi ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No. 759035) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi-Uşak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akgöl, H. (1994). *Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanları ve öğrencilerin ideal bir öğretim elemanının nitelikleri hakkındaki görüşleri ile kendi kurumlarındaki öğretim elemanlarının bu niteliklere uygunluklarının karşılaştırılması* (Tez No. 37063) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Akgöz, E. E. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışları, öğretmen özerkliği ve öğretmen öz yeterliği ile ilişkisinin karma yöntemle incelenmesi* (Tez No. 844523). [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akkurt, Z. (2019). *Liselerde öğretmen liderliği öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ile akademik başarı arasındaki ilişkiler* (Tez No. 570821) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi -Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akman, Y. (2021). The relationships among teacher leadership, teacher self-efficacy and teacher performance. *Journal Of Theoretical Educational Science*, 14(4), 720-744.
- Akman, Y., & Akman, G. İ. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algısının işle bütünleşmeleri üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1491-1504.
- Aksel, İ. (2010). Liderlik teorileri. C. Serinkan (Ed.), *Liderlik ve motivasyon geleneksel ve güncel yaklaşımlar içinde* (ss. 33-61). Nobel.
- Alireisoğlu, A. (2020). *Liderlik stiline ve liderlik yoğunluğunun örgüt kültürüne etkisinin incelenmesi* (Tez No. 652919) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Altan, M. Z. (2014). *Türkiye'nin eğitim çıkmazı: Girişimci öğretim girişimci öğretmen*. Pegem Akademi.
- Altun, S. A. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderliğe verdikleri önem ve uygulama düzeyleri. *İlköğretim Online*, 2(1), 10-17.
- Anderson, K. D. (2004). The nature of teacher leadership in schools as reciprocal influences between teachers and principals. *School Effectiveness and School Leadership*, 15(1), 97-113.
- Araşkal, S., & Kılınç, A. Ç. (2019). Investigating the factors affecting teacher leadership: A qualitative study. *Educational Administration: Theory and Practice*, 25(3), 419-468.
- Ardalan, M., Sarchehani, Z., & Sarchehani, M. (2014). The relationship of teachers'spiritual intelligence to quality of work life and maturity. *Journal Of New Approach In Education Management*, 1(17), 81-102.
- Arif, S., & Ilyas, M. (2013). Quality of work-life model for teachers of private universities in Pakistan. *Quality Assurance in Education*, 21(3), 282-298.
- Aslan, H. , Bal, A. , Akbulut, S., & Çetin, B. (2023). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Scientific Educational Studies (SSSJJournal)*, 7(1), 1-32.
- Aslan, M. (2021). İş yaşam dengesi üzerine bir araştırma: lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 13(3), 2623-2633.
- Aslan-Ak Ö. (2021). *Dijital liderlik kapsamında lider üye ilişkisinin incelenmesi üzerine ampirik bir araştırma* (Tez No. 689794) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aşık, N. A. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, 467(6), 31-51.
- Atılkan, N. (2019) *Okul müdürünün dağıtımçı liderlik davranışları ile okulların etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 603420) [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi-Karabük]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Ay, B. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı* (Tez No. 206015) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi-Afyonkarahisar]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ayan, A. (2015). Etik liderlik tarzının iş performansı, içsel motivasyon ve duyarsızlaşma üzerine etkisi: Kamu kuruluşunda bir uygulama. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10(3), 117-142.
- Ayas, A., (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-12.
- Aydın, İ., Çelik, Y. & Ugurluoğlu, Ö. (2011). Sağlık personeli çalışma yaşam kalitesi ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliliği ve güvenilirliği. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 22(2), 79-100.
- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi* (Tez No. 412297) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi-Amasya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ayra, M., & Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Education Sciences*, 10(1), 17-28.
- Ayvalı, Ö. (2021). *Öğretmen liderliğine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşler* (Tez No. 664745) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ayyıldız, H., & Cengiz, E. (2006). Pazarlama modellerinin testinde kullanılabilecek yapısal eşitlik modeli (YEM) üzerine kavramsal bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 11(2), 63-84.
- Bakan, İ. (2008). “Örgüt kültürü” ve “liderlik” türlerine ilişkin algılamalar ile yöneticilerin demografik özellikleri arasındaki ilişki: bir alan araştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2008(1), 13-40.
- Bakan, İ. (2013). *Liderlik güncel konular ve yaklaşımlar*. Gazi.
- Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik “türleri” ve “güç kaynakları” na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2010(2), 73-84.
- Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2008). Positive organizational behavior: Engaged employees in flourishing organizations. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 29(2), 147-154.
- Balcı, A. (2002). *Örgütsel gelişme*. (3. baskı). Pegem.
- Baleghizadeh, S., & Gordani, Y. (2012). Motivation and quality of work life among secondary school EFL teachers. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 37(7), 30-42.
- Ballou, B., & Godwin, N. H. (2007). Quality of "work life." *Strategic Finance*, 89(4), 41-46.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Balyer, A. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 15(2).
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behaviour change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-218.

- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, 1986(23-28), 2.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. *Self-Efficacy In Changing Societies*, 15, 334.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. *Freeman google schola*, 2, 143-154.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21-41.
- Bardak, N. & Demez, S. (2023). Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile mesleki tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal*, 9(109), 6056-6068.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in socialpsychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bass, B. M. (1985). Leadership: Good, better, best. *Organizational Dynamics*, 13(3), 26-40.
- Baş, Ç. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü ve okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışına ilişkin görüşleri* (Tez No. 801852) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. Feryal.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Nobel.
- Bayır, M. (2023). *Otel işletmelerinde dönüşümcü liderlik algısının çalışma yaşam kalitesi ve işten ayrılma niyeti düzeyleri üzerindeki etkisi: İstanbul örneği* (Tez No. 795712) [Yüksek lisans tezi, İskenderun Teknik Üniversitesi-Hatay]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.
- Begeç, S., (1999). *Modern liderlik yaklaşımları ve uygulaması* (Tez No. 84061) [Yüksek lisans tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü-İzmit]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Beğiş, G. B. (2019). *Tükenmişlik sendromu ve iş yaşam kalitesi arasındaki ilişki: akademisyenler üzerine bir uygulama* (Tez No. 579231) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bektaş, G., & Zehir, C. (2022). Duygusal zekâ ve girişimcilik niyeti arasında öz yeterliliğin aracılık ilişkisi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 11-21.
- Bektaş, H. (2015). *İkili değişkenler için faktör analizi: Çalışma yaşamı kalitesi üzerine bir uygulama* (Tez No. 411175) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği)* (Tez No. 240522) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 2-13.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 191-223.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. Sistem Yayıncılık.
- Bindu, J., & Yashika, S. (2014). Quality of work life with special reference to academic sector. *Research Journal of Management Sciences*, 3(1), 14-17.
- Bolat, O. İ. (2011). Öz yeterlilik ve tükenmişlik ilişkisi: Lider-üye etkileşiminin aracılık etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 11(2), 255-266.
- Bozgeyikli, H., (2005). *Mesleki grup rehberliğinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin meslek kararı vermede kendilerini yetkin görme düzeylerine etkisi* (Tez No. 190105). [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bozkuş, K., & Gündüz, Y. (2014). Okullarda dağıtımcı liderlik. *VI. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara*. doi, 10(2.1), 2872-1926.
- Brolund, L. (2016). Student success through instructional leadership. *BU Journal Of Graduate Studies İn Education*, 8(2), 42-45.
- Brown, C., MacGregor, S., & Flood, J. (2020). Can models of distributed leadership be used to mobilise networked generated innovation in schools? A case study from England. *Teaching and Teacher Education*, 94(103101), 1-11.
- Bujang, S. (2010). Relationships between work life quality of teachers with work commitment, stress and satisfaction: A study in Kuching, Sarawak, Malaysia. *Sains Humanika*, 52(1), 1-15.
- Bulduklu, E. (2014). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderliği, öğretmen öz-yeterliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 385919) [Yüksek lisans tezi, Mevlana Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Burmansah, B., Sujanto, B., & Mukhtar, M. (2019). Work-life quality, job involvement, and affective commitment of school teachers. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 8(2), 159-164.
- Burmaoğlu, S., Polat, M., & Meydan, C. H. (2013). Örgütsel davranış alanında ilişkisel analiz yöntemleri ve Türkçe yazında aracılık modeli kullanımı üzerine bir inceleme. *Anadolu University Journal of Social Sciences/Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Pegem Akademi.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 137-161.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(22), 263-288.
- Can, N. (2015). Sınıf yönetiminde ve okulda öğretmen liderliği. D. Erbaş (Ed.). *Sınıfta etkili öğretim ve yönetim (etkinlikler ve örnekler)* içinde (ss. 422-448). Pegem Akademi.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2018a). Examining the relationship between school principals' instructional leadership behaviors, teacher self-efficacy, and collective teacher efficacy. *International Journal of Educational Management*, 32(4), 550-567.

- Cansoy, R., & Parlar, H. (2018b). Okul etkililiğinin bir yordayıcısı olarak öğretmen liderliği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 925-934.
- Cemaloğlu, N., & Savaş, G. (2018). Examining the relationship between school principals' supportive behaviors and teacher leadership. *International Online Journal Of Educational Sciences*, 10(1), 244-258.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th edition). Pearson.
- Çağlar, İ. (2004). İktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencileri ile mühendislik fakültesi öğrencilerinin liderlik tarzına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırmalı analizi ve Çorum örneği. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 91-108.
- Çalık, T. (1997). Eğitim örgütleri ve liderlik. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 33-40.
- Çankır, B. (2016). Geri bildirimin araştırma görevlilerinin öz-yeterlilikleri üzerindeki etkisi. *İş ve İnsan Dergisi*, 3(1), 21-30.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlilik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137).
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik*. Pegem Akademi.
- Çetin, A., Erenler Tekmen, E., & Şentürk, M. (2016). Mesleki bağlılık ve mesleki öz-yeterlilik algısının bilgi paylaşma davranışına etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 289-316.
- Çetin, N. (2008). Kuramsal liderlik çözümlemelerinin ışığında, okul müdürlüğü ve eğitilebilir durumsal liderlik özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 74-84.
- Çiçek, D. (2005). *Örgütlerde motivasyon ve iş yaşam kalitesi: bir kamu kuruluşundaki yönetici personelin motivasyon seviyelerinin tespit edilerek iş yaşam kalitesinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma* (Tez No. 205736) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çiçek, M. S. (2021). *Okulların mekân kalitesi ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi arasındaki ilişki* (Tez No. 689689) [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi-Siirt]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., & Altınkurt, Y. (2017). Öğretmen özyeterlilik inancı ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32.
- Çoruk, A., & Çiçek, H. K. (2017). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile iş doyumu algıları arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 750-761.
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlilik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1).
- Dağlı, E., & Kalkan, F. (2021). Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 46(208).

- Delibaş, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin dağıtımçı liderlik algıları* (Tez No. 263909) [Yüksek lisans tezi, Avrasya Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Deliveli, Ö. (2010). *Yönetimde yeni yönelimler bağlamında lider yöneticilik*, (Tez No. 161081) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi-Isparta]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, C., Yılmaz, M. K., & Çevirgen, A. (2010). Liderlik yaklaşımları ve liderlik tarzlarına ilişkin bir araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(1), 129-152.
- Demir, E. (2019). *Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ile pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 535877) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, R., & Türk, F. (2020). Pozitif psikoloji: Tarihçe, temel kavramlar, terapötik süreç, eleştiriler ve katkılar. *Humanistic Perspective*, 2(2), 108-125.
- Demir, T. (2016). *Meslek lisesi öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 422393) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Deneme, S. (2022). İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 89, 259-274.
- Deveci, Ş. (2021). *Lise öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 674226) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elâzığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dilekli, Y., Orakcı, Ş., & Ayçiçek, B. (2023). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve öz düzenleyici öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1360-1383
- Doğan, S., Bayır, M., & Cinnioğlu, H. (2022). Otel çalışanlarının algıladıkları dönüşümcü liderlik davranışının çalışma yaşam kalitesi ve iş performansı düzeylerine etkisi: İstanbul örneği. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 210-226.
- Dolan, S. L. & Gosselin, E. (2000). *Job satisfaction and life satisfaction: Analysis of a reciprocal model with social demographic moderators*. Universitat Pompeu Fabra: Unpublished master's thesis.
- Duman-Şaka, B. (2023). *Ortaokul öğretmenlerinin öğretmen liderliği davranışları ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 821722) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Durak, İ. (2021). Psikolojik sağlamlık ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkide öz yeterliğin aracı etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 1175-1190.
- Edwards, J. R., & Rothbard, N. P. (2000). Mechanisms linking work and family: Clarifying the relationship between work and family constructs. *Academy of Management Review*, 25, 178–199.
- Efeoğlu, M. S., & Çelik, A. (2024). İşgörenlerin prososyal davranışları ve örgütsel verimlilik etkileşimi: Kuramsal bir değerlendirme. *Selçuk Turizm ve Bilişim Araştırmaları Dergisi*, 5, 52-74.
- Efron, B. (1987). Better bootstrap confidence intervals. *Journal of the American statistical Association*, 82(397), 171-185.

- Efron, B., 1979. Bootstrap methods: another look at the jackknife, *The Annals of Statistics*, 7, 1-26
- Ekinci, N. (2019). Klasik, neoklasik teori, sistem ve durumsallık yaklaşımları ile bunların karşılaştırılması ve toplam kalite yönetimi içerisindeki yerlerinin değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 16-38.
- Elmas, E. (2021). *Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 640404) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon* (2. baskı). Nobel.
- Erdem, M. (2010). Öğretmen algılarına göre liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 511-536.
- Erdoğan, İ., & Üredi, L. (2023). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Mersin ili örneği). *Social Sciences (IJOESS)*, 14(53), 938-959.
- Erdoğan, U. (2023). Öğretmen liderliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(20), 213-232.
- Eren, E. (2014). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta.
- Ergül, H. F. (2020). Pozitif psikolojik sermaye ile öğretmen liderliği ilişkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, 84, 325-336.
- Erilli, N., & Çamurlu, S. (2018). Kantil regresyon analizinde bootstrap tahmini. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilimleri Dergisi*, 35(2), 16-25.
- Erkuş, A., & Afacan-Fındıklı, M. (2013). Psikolojik sermayenin iş tatmini, iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 42(2), 302-318.
- Esmer, Y., & Özdaşlı, K. (2018). *Akademik yönetimde psikolojik sözleşme ihlali, etik liderlik ve prososyal davranışlar*. Çizgi.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. (2015). *How to design and evaluate research in education* (9th edition). McGraw-Hill Education.
- Füllemann, D., Jenny, G. J., Brauchli, R., & Bauer, G. F. (2015). The key role of shared participation in changing occupational self-efficacy through stress management courses. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88(3), 490-510.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.
- Gavora, P. (2010) Slovak pre-service teacher self-efficacy: theoretical and research considerations. *The New Educational Review*, 21(2), 17-30.
- George, M. J. ve Brief, A. P. (1992). Feeling good-doing good: a conceptual analysis of the mood at work-organizational spontaneity relationship. *Psychological Bulletin*, 112(2), 310-329.
- Ghamrawi, N., Naccache, H., & Shal, T. (2023). Teacher leadership and teacher wellbeing: any relationship? *International Journal of Educational Research*, 122, 102261.
- Giderler, C. (2005). *Yöneticilerin kişilik tarzları ile liderlik davranışları arasındaki ilişki ve eczacıbaşı topluluğunda uygulama* (Tez No. 161081) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi-Kütahya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Girgin, S., & Demir, T. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları. *The Journal of Academic Social Science*, 56(56), 555-572.
- Gordon, C., Lim, L., McKinnon, D., & Nkala, F. (1998). Learning approach, control orientation and self-efficacy of beginning teacher education students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, 1(1), 53-63.
- Gordon, D., Blundell, C., Mills, R., & Bourke, T. (2023). Teacher self-efficacy and reform: A systematic literature review. *The Australian Educational Researcher*, 50(3), 801-821.
- Goroshit, M., & Hen, M. (2014). Does emotional self-efficacy predict teachers' self-efficacy and empathy?. *Journal of Education and Training Studies*, 2(3), 26-32.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher education*, 26(4), 1094-1103.
- Gül, Ö., & Erdener, M. A. (2021). İlkokul öğretmenlerinin özyeterlik inançlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(45), 93-114.
- Gülner, B. (2007). *Örgütlerde iletişim ve iş doyumu*. Çınar.
- Gültekin, N. S. (2024). *Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre kendini gerçekleştirme ve instagram ilişkisi* (Tez No. 861316) [Yüksek lisans tezi, Gümüşhane Üniversitesi - Gümüşhane]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gümüş, S. , Kılınç, A. K. A., & Bellibaş, M. Ş. (2022). The relationship between teacher leadership capacity at school and teacher self-efficacy: the mediating role of teacher professional learning. *School Leadership & Management*, 42(5), 478-497.
- Güneş, E., & Çiçek, H. (2019). Öz yeterliliğin iş yaşam kalitesine ve inovatif iş kültürüne etkisi. *III. Uluslararası Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Bilimler Sempozyumu*, 25-27 Haziran 2019 Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Güney, S. (2000). *Davranış bilimleri*. Nobel.
- Gürbüz, S., & Bayık, M. E. (2021). Aracılık Modellerinin Analizinde Yeni Yaklaşım: Baron ve Kenny'nin Yöntemi Hâlâ Geçerli mi?. *Turkish Journal of Psychology/Turk Psikoloji Dergisi*, 37(88),1-19.
- Gürbüzkol, H. (2018). *Lise öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik algıları ile iş yaşam dengesi arasındaki ilişki* (Tez No. 511914) [Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi-Van]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürez, I. (2023). *Dezavantajlı okullarda öğretmen liderliğinin incelenmesi* (Tez No. 810534). [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi-Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürüz, D. & Gürel, E., (2009). *Yönetim ve organizasyon* (2. baskı). Nobel.
- Güzel, F., & Evecen, H. G. (2021). Pandemi sürecinde okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonlarına etkisi. *Okul Yönetimi*, 1(1), 19-32.
- Hampton, N. 2. (2004). Subjective well-being among people with spinal cord injuries. The role of self-efficacy, perceived social support, and perceived health. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 48(1), 31- 37.
- Harris, A. & Muijs, D. (2002). *Teacher leadership: Principles and practice*. National College for School Leadership.

- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188.
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). Improving schools through teacher leadership. Open University Press.
- Harrison, C., & Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 74-77.
- Hasırcı, I., & Özücü, E. (2021). Örgüt kültürünün inovatif davranış eğilimleri ile ilişkisinde öz yeterlilik algısının aracılık rolü ve bir uygulama. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 642-661.
- Hıraoğlu, S., & Hıraoğlu, E. (2023). Öğretmen liderliğini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi. *Enderun*, 7(1), 96-120.
- Hsu, M. H., Ju, T. L., Yen, C. H., & Chang, C. M. (2007). Knowledge sharing behavior in virtual communities: The relationship between trust, self-efficacy, and outcome expectations. *International Journal of Human-Computer Studies*, 65(2), 153-169.
- İlhan, A., Özü-Cengiz, O., Ata, A., & Akram, M. (2015). The relationship between teachers' psychological well-being and their quality of work life at school. *Journal of Happiness and Wellbeing*, 3(2), 159-181.
- Iri, S. (2020). The effect of spiritual problem solving training on teachers' quality of working life and social self-efficacy. *Research in Islamic Education Issues*, 28(48), 125-145.
- Izzati, U. A., & Mulyana, O. P. (2019). The relationship between quality of teacher work life and turnover intention. In *3rd International Conference on Education Innovation (ICEI 2019)* (pp. 347-349). Atlantis.
- İlhan, M., & Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 5(2), 26-42.
- İnanır, B. (2020). Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile okul iklimi ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Tez No. 616458) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi-Kastamonu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İnanır, B., & Kavgacı, H. (2023). Öğretmenlerin işle bütünleşmesi, okul iklimi ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 2031-2061.
- İskenderoğlu, G. Ç., & Karacıl, M. (2022). Öğretmenlerin algıladıkları psikolojik şiddet ile pozitif psikolojik sermaye ve iş yaşam kalite düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Meyad Akademi*, 3(1), 14-41.
- İsmetoğlu, M. (2017). Branş öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik düzeyleri ve iş yaşam kalitesine yönelik algıları (Tez No. 451171) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaçar, T., & Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *İlköğretim Online*, 16(4), 1753-1767.
- Kahya, C. (2015). Mesleki özyeterlilik ve örgütsel sessizlik ilişkisini belirlemeye yönelik ampirik bir çalışma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(1), 293-314.
- Kanadlı, S., & Akbaş, A. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik ve epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 33-49.

- Kandemir, M. (2015). Öz yeterlik. Ergüner Tekinalp, B. , & Işık Terzi, Ş. (Ed.). *Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları içinde* (ss. 39-74). Pegem Akademi.
- Kaplan, V. (2021). Öğretmenlerin iş yaşamı kalitesi ile örgütsel değer algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kayseri ili örneği). *Erciyes Eğitim Dergisi*, 5(1), 51-73.
- Karadaş, Y. S. (2020). *İlkokul öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algı düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki (Balıkesir ili merkez ilçeler örneği)* (Tez No. 646638) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karadavut, S. (2020). *Spor kuruluşların çalışanlarının iş yaşam kaliteleri ve izlenim yönetimi davranışlarının incelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).
- Karaköse, T. (2008). The Perceptions of primary school teachers on principal cultural leadership behaviors. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8(2), 569-579.
- Karakuş, K. (2020). *DKAB öğretmenlerinin aldıkları din eğitiminin, duygusal zekâ düzeyleri ile mesleki öz-yeterliliklerine etkisi üzerine bir araştırma (İstanbul Anadolu yakası örneği)* (Tez No. 612971) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar ilkeler teknikler* (35. baskı). Nobel.
- Kasap, D. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleklerine yönelik bilgisayar ve internet kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 322439). [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak, öğretmen liderler yetiştirmek.* (S. Özdemir, Çev.). Nobel.
- Kaya, H. İ., & Korucuk, M. (2023). Öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlilikleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(87), 925-948.
- Keçecioğlu, T. (2003), *Lider ve liderlik*. Okumuş Adam Yayınları.
- Keskinkılıç, K. (2022). *Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencileri ile ilgili duygu, tutum ve kaygılarının mesleki öz yeterlilikleri açısından incelenmesi* (Malatya ili örneği) (Tez No. 706618) [Yüksek lisans tezi, Muş Alparslan Üniversitesi-Muş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kesti, R., & Töre, E. (2023). Öğretmen liderliği ile öğretmenlerin okul imajı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1514-1539.
- Kılınç, A. Ç., Bellibaş, M. Ş., & Bektaş, F. (2021). Antecedents and outcomes of teacher leadership: the role of teacher trust, teacher self-efficacy and instructional practice. *International Journal of Educational Management*, 35(7), 1556-1571.
- Kılınç, A.Ç. (2014). Öğretmen liderliği ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri: Teori ve Uygulama*, 14 (5), 1729-1742.
- Kıngır, S., & Şahin, M. (2005). *Örgütsel davranış boyutlarından seçmeler*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kıraç, M. (2023). *Eğitim kurumlarında örgütsel mutluluk ile öğretmen liderliği ilişkisi* (Tez No. 814924) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Kirel, Ç. (1998). *Örgütsel davranış*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Kırmaz, B. (2010). Bilgi çağı lideri. *Ankara Barosu Dergisi*, 3, 207-222.
- Kocaeren, E. (2022). *Öğretmen liderliği ile öğretmen mesleki öğrenmesi arasındaki ilişki* (Tez No. 734499) [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi-Karabük]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Koçel, T., (2005). *İşletme yöneticiliği* (9. baskı). Beta.
- Kolamaz, C. (2007). *Destekleyici ve geliştirici liderlik yaklaşımlarının örgütsel bağlılığa etkisi (Ankara ili Çubuk ilçesi örneği)* (Tez No. 190945) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kossek, E. E., & Ozeki C. (1998). Work-Family conflict, policies and the job-life satisfaction relationship: A Review and directions for organizational behavior-human resources research. *Journal of Applied Psychology*, 83(2), 139-149.
- Koşar, D., Er, E., Kılınç, A. Ç., & Koşar, S. (2017). Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 29-46.
- Koyuncu, D. (2021). *Yükseköğretim kurumlarında iş yaşam kalitesi, örgütsel adanmışlık ve örgütsel vatandaşlık davranışı* (Tez No. 692122) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi-Uşak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kozak, M. (2008). Turizm işletmelerinde liderlik ve liderlik tarzları, F. Okumuş & U. Avcı (Ed.), *Turizm işletmelerinde çağdaş yönetim teknikleri içinde* (ss. 485-511). Detay Yayıncılık, Ankara.
- Köklü, N. , Büyüköztürk, Ş., & Çokluk. Ö, (2022). *Sosyal bilimler için istatistik* (22. baskı). Pegem Akademi.
- Köknel, Ö. (1998). *Zorlanan İnsan, kaygı çağında stres*. Altın.
- Koroğlu Ö. (2014). Meslek seçimi ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi: turizm rehberliği öğrencileri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(2), 137-157.
- Köseoğlu, D. (2019). *Liderlik tiplerinin insan kaynakları yönetimini algılamaya etkisi: yerel yönetimlerde insan kaynakları yöneticileri üzerine bir araştırma* (Tez No. 560870) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Köstekci, E. (2023). *Öğretim liderliği öğretmen yansıtma davranışı ve öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 809670) [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi-Karabük]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kösterelioğlu, M. A. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile işe yabancılaşması arasındaki ilişki* (Tez No. 278836) [Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kundogdu, G. (2022). *Öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları ve gönüllülük motivasyonlarının eğitim programı liderliği bağlamında incelenmesi* (Tez No. 760406). [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi-Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kurbanoğlu, S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2),137-152.

- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüştürücü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No. 278393). [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kurt, T. (2016). A model to explain teacher leadership: The effects of distributed leadership model, organizational learning and teachers' sense of self-efficacy on teacher leadership. *Eğitim Ve Bilim-Education and Science*, 41(183),1-28.
- Kurum, M., İnce, M., & Eker, C. (2023). Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ve mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(3), 1382-1398
- Kutanis, R. Ö., & Yıldız, E. (2014). Pozitif psikoloji ile pozitif örgütsel davranış ilişkisi ve pozitif örgütsel davranış boyutları üzerine bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 5(11), 135-154.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 86-115.
- Küçükusta, D. (2007). *Konaklama işletmelerinde iş-yaşam dengesinin çalışma yaşamı kalitesine etkisi* (Tez No. 207845) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Lau, R. S. (2000). Quality of work life and performance—An ad hoc investigation of two key elements in the service profit chain model. *International journal of service industry management*, 11(5), 422-437.
- Leblanc, P. R. & Shelton, M. M. (1997). Teacher leadership: The needs of teachers. *Action in teacher education*, 19(3), 32-48.
- Leblebici, D.N. (2008). 21. yüzyılın liderlik anlayışına bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 61-72.
- Leithwood, K., & Slegers, P. (2006). Transformational school leadership: Introduction. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 143-144.
- Li, L., & Liu, Y. (2022). An integrated model of principal transformational leadership and teacher leadership in relation to teacher self-efficacy and student academic performance. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(4), 661-678.
- Lichtenstein, B., Uhl-Bien, M., Marion, R., Seers, A., Douglas, J., & Schreiber, C. (2006). Complexity leadership theory: An interactive perspective on leading in complex adaptive systems. *Emerald Complex Organ* 8(4), 2-12.
- Lin, W., Yin, H., & Liu, Z. (2022). The roles of transformational leadership and growth mindset in teacher professional development: The mediation of teacher self-efficacy. *Sustainability*, 14(11), 6489.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). Work motivation and satisfaction: Light at the end of the tunnel. *Psychological science*, 1(4), 240-246.
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Perspectives*, 16(1), 57-72.
- Luthans, F. ve Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143–160.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2006). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.

- Mangin, M. M. (2007). Facilitating elementary principals' support for instructional teacher leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(3), 319-357.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Memiş, A. (2023). Öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları çatışmaları yönetme stilleri ile öğretmen özyeterliliği arasındaki ilişki (Tez No. 671552) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Mensah, A. O., & Asamani, L. (2013). The influence of employees' self-efficacy on their quality of work life: The case of Cape Coast, Ghana.
- Mert, Z. (2021). Pozitif örgütsel davranışın örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Journal of Original Studies*, 2(2), 69-77.
- Metlilo, E. (2022). Öğretmenlerin kültürel değerleri ile kültürel liderlik algıları ve sınıf yönetimi yaklaşımları arasındaki yordayıcı ilişkiler: Kosova-Türkiye karşılaştırması (Tez No. 764466) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Milheim, K. L. (2012). Toward a better experience: Examining student needs in the online classroom through Maslow's hierarchy of needs model. *Journal of Online Learning and Teaching*, 8(2), 159-171.
- Mojavezi, A., & Tamiz, M. P. (2012). The effect of teacher self-efficacy on students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies (TPLS)*, 2 (3).
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher-led school improvement: Teacher leadership in the United Kingdom. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961-972.
- Muretta, R. J. (2004). Exploring the four sources of self-efficacy (Unpublished doctoral dissertation), Touro University International, Cypress, New York.
- Mustafayeva, S., & Ustun, F. (2018). Çalışanların duygusal zeka becerilerinin iş yaşam kalitesi algıları üzerine etkisi: Türkiye ve Azerbaycan örneği. *Business and Economics Research Journal*, 9(3), 665-680.
- Nabavi, R. T. (2012). Bandura's social learning theory & social cognitive learning theory. *Theory of Developmental Psychology*, 1(1), 1-24.
- Naicker, S. R. ve Mestry, R. (2013). Teachers' reflections on distributive leadership in public primary schools in Soweto. *South African Journal of Education*, 33(2), 1-15.
- Nanjundeswaraswamy, TS, Swamy, DR, & Nagesh, P. (2020). Leadership styles in mediating the relationship between quality of work life and employee commitment. *International Journal for Quality Research* 14(2) 387-412
- Okuyucu, S. & Aygün, M. (2023). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öz yeterlik inancı ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(1), 324-337
- Özalp, İ., & Öcal, H. (2000). Örgütlerde dönüştürücü (transformational) liderlik yaklaşımı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (4), 207-227.
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 575-598.
- Özer, N., & Beycioglu, K. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4928-4932.

- Özer, S. (2021). *Özel eğitim öğretmenlerinin covid-19 korkusu, iş yaşam kalitesi ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 734746) [Yüksek lisans tezi, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi-Lefkoşa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özerman, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki* (Tez No. 240972). [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi-Edirne]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özgen, H. & Yalçın, A. (2010). *İnsan kaynakları yönetimi stratejik bir yaklaşım*. Nobel.
- Özgöl, E. (2023). *Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş yaşam kalitesi algıları ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 813235) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi-Düzce]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özkalp, E., & Kirel, Ç. (2001). *Örgütsel davranış*. Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayın No: 149, Eskişehir.
- Özsalmanlı, A. Y. (2005). Türkiye’de kamu yönetiminde liderlik ve lider yöneticilik. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 137-146.
- Öztürk, D. (2022). The effect of the creative leadership qualities of the school principal on the level of teacher work life quality: An example of the Çankaya district. *Educational & Social Journal*, 9(5), 379-393.
- Öztürk, N., & Şahin, S. (2017). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. *İlköğretim Online*, 16(4), 1451-1468.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Emory University.
- Pambudi, D.I., Hamami, T., Rachmawati, Y. & Nofiaturrehman, F. (2022). The effect of meaning in life and teacher leadership on teacher professionalism through structural equation model. *International Journal of Teaching*, 15(3), 561-580.
- Parıltı, C., (1999). Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramında kendini gerçekleştirme ihtiyacı. *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 4(4), 267-277.
- Parlar, H., Cansoy, R., & Kılınç, A.Ç. (2017). Examining the relationship between teacher leadership culture and teacher professionalism: Quantitative study. *Journal of Education and Training Research*, 5 (8), 13-25.
- Parsa, B., Idris, K. B., Samah, B. B. A., Wahat, N. W. B. A., & Parsa, P. (2014). Relationship between quality of work life and career advancement among Iranian academics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 108-111.
- Poyraz, K., & Kama, B. (2008). Algılanan iş güvencesinin, iş tatmini, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 143- 164.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Raudenbush, S. W., Rowan, B., & Cheong, Y. F. (1992). Contextual influences on high school teachers' self-perceived competence. *Sociology of Education*, 150-167.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2015). *Örgütsel davranış*. (İ. Erdem, Çev. Ed.). Nobel.
- Robinson, C., & Snipes, K. (2009). Hope, optimism and self-efficacy: A system of competence and control enhancing African American college students academic well-being. *Multiple Linear Regression Viewpoints*, 35(2), 16-26.

- Sadoula, G., & Korumaz, M. (2020). Yönetici ve Öğretmenlerin Dağıtımçı Liderlik Deneyimleri; Fenomenolojik Bir Araştırma. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 320-345.
- Sağsan, M. (2002). Örgütsel seçimlerde küme modeli: İnsan ilişkileri, bilgi yönetimi ve örgütsel öğrenmenin ara kesitinde “insan”. *Bilgi Dünyası*, 3(2), 205-230.
- Sahranç, Ü. (2007). *Stres kontrolü, genel öz-yeterlik, durumsal kaygı ve yaşam doyumuyla ilişkili bir akış modeli* (Tez No. 206997) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sapancı, M. (2010). *Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançlarının incelenmesi* (Tez No. 263507) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Saracaloğlu, A. S., & Çetin, İ. G. (2023). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı ve mesleki öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 61-74
- Sav, D. (2008). *Bireysel kariyer planlamada etkili olan faktörler ve üniversitelerin etkisi üzerine bir araştırma* (Tez No. 231647) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi-Isparta]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Savaş, G. (2019). Okul müdürlerinin görüşlerine göre öğretmen liderliği: Nitel bir araştırma. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(3), 207-222.
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie/German Journal of Educational Psychology*.
- Schyns, B., & Sczesny, S. (2010). Leadership attributes valence in self-concept and occupational self-efficacy. *Career Development International*, 15(1), 78-92.
- Seçilmiş, C., & Düşmezkalender, E. (2020). Kriz algısının girişimcilik niyeti üzerindeki etkisi: Özyeterliğin aracılık rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 2142-2150.
- Sehgal, P., Nambudiri, R., & Mishra, S. K. (2017). Teacher effectiveness through self-efficacy, collaboration and principal leadership. *International Journal of Educational Management*, 31(4), 505-517.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *The American Psychological Association*, 55(1), 5-14.
- Sesli, E. (2023). *Dönüşümsel liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkide öğretmen liderliği ve kolektif öğretmen yeterliğinin aracılık rolü* (Tez No. 795365) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216-217.
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., & Anderson, D. (2020). The relationship between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 31, 100357.
- Silva, D. Y., Gimbert, B. & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record*, 102(4), 779-804.
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.

- Smith, G. R., Gregory, T. B. & Pugh, R. C. (1981). Meeting student needs: Evidence for the superiority of alternative schools. *The Phi Delta Kappan*, 62(8), 561-564.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective, *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Spreitzer, G. M., Perttula, K. H. & Xin, K. (2005). Traditionality matters: An examination of the effectiveness of transformational leadership in the United. *States and Taiwan. Journal of Organizational Behavior*, 26(3), 205-227.
- Stodgill, R. M. (1981). *Stodgills handbook of leadership: a survey of theory and research*.
- Szeto, E. & Cheng, A.Y.N. (2018). Principal-teacher interactions and teacher leadership development: Beginning teachers' perspectives. *International Journal Of Leadership in Education*, 21 (3), 363-379.
- Şahin , A. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme ve tükenmişlik düzeylerinin, öğretmen öz yeterliğine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 822526) [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi-Burdur]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi* (Tez No. 279132) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şenol, F. B. & Ergün, M. (2015). Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(3), 297-315.
- Şimşek, A. (2006). *Duygusal zekânın, ana-baba tutumunun ve doğum sırasının tercih edilen liderlik tarzına etkisi* (Tez No. 191267) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şimşek, M. Ş. (1999), *Yönetim ve organizasyon*. Nobel.
- Şimşek, Ö.F (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks.
- Şimşek-Ak, S. (2022). *Öğretmenlerin liderlik algılarına göre ortaokul müdürlerinin hizmetkâr liderlik anlayışı ile iş tatmini ve işe tutulma düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik görgül bir çalışma* (Tez No. 732347) [Yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şişman, M. (1995). Örgüt kavramının kültürel açıdan çözümlenmesi ve eğitim örgütleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 79-94.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using ANOVA* (Vol. 724). Thomson/Brooks/Cole.
- Tabancalı, E., & Korumaz, M. (2014). Eğitim örgütlerinde yetenek yönetimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 139-156.
- Tankut, F. (2021). *Okullardaki örgüt kültürünün öğretmen liderliği ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 703664) [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi-Karaman]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Taşdan, M., & Erdem, M. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşamı kalitesi ile örgütsel değer algıları arasındaki ilişki düzeyi. *Yüüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 92-113.

- Tathioğlu, S. S. (2021). Öğrenmeye sosyal-bilişsel bir bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları*, 5(1), 15-30.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 1-16.
- Tetik, M. (2021). *İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlığı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 778940) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tibshirani, R. J., & Efron, B. (1993). An introduction to the bootstrap. *Monographs on Statistics and Applied Probability*, 57(1), 1-436.
- Toker, B. (2007). “Demografik değişkenlerin iş tatminine etkileri: izmir’deki beş ve dört yıldızlı otellere yönelik bir uygulama”. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 8(1), 92-107.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Turan, S. (2014). *Psikolojik güçlendirme ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi: hizmet sektöründeki çalışanlar üzerine bir uygulama* (Tez No. 458809) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tutkun, B. (2017). *Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişki* (Tez No. 472253) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi-Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Türkoğlu, M. E., Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining Relationship between Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 765-772.
- Tüz, M. V. (2001). Kendi kendini yöneten takım kavramı ve bu takımların gelişim aşamaları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 123-136.
- Tyaningsih, A.R., Suryadi, S., & Rahmawati, D., (2021). Self-efficacy, teacher leadership and teacher professionalism in secondary school. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 6(2), 1-12.
- Uçar, R. (2015). *İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki (Diyarbakır ili örneği)* (Tez No. 446079) [Doktora tezi, Dicle Üniversitesi-Diyarbakır]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ugboro, I. & K. Obeng, K., (2000). Top management leadership, employee empowerment, job satisfaction, and customer satisfaction in total quality management organizations: an empirical study. *Journal of Quality Management*, 5(2), Ss.247-272.
- Uğurlu, C. T. & Yiğit, Y. (2016). Öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 36-56.
- Uysal, O. K., & Bilgivar, O. O. (2023). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz-yeterliklerine etkisi. *İstanbul Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(9), 74-93.
- Ünlü, Z., & Aydoğan, E. (2015). Yenilik yönetiminin iş yaşam kalitesi üzerine etkisi: ankara’daki devlet üniversiteleri bünyesinde bulunan teknokenetlerde bir araştırma. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25(2), 29-66.

- Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerine nitel betimsel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1481-1504.
- Van Laar, D., Edwards, J. A., & Easton, S. (2007). The Work-Related Quality of Life scale for healthcare workers. *Journal of Advanced Nursing*, 60(3), 325-333.
- Walton, R. E. (1973). Quality of working life: what is it? *Sloan Management Review*, 15(1), 11-21.
- Wang, J., & Wang, X. (2019). *Structural equation modeling: Applications using Mplus*. John Wiley & Sons.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of educational research*, 87(1), 134-171.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(3), 407-415.
- Woolfolk-Hoy, A. , & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21(4), 343-356.
- Yalçın, S. (2014). Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No. 381628) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yalçın, S., & Akan, D. (2016). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59).
- Yalçın, S., Yıldırım, İ., & Akan, D. (2016). Öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 205-224.
- Yalvuç, F. & Karlı, Ü. (2022). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde mesleki öz-yeterlik ve yenilikçi tutum. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 294-312.
- Yaman, Z. B. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No. 588647) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yavaş, T., Aygün, B., & Ulak, H. (2021). Türk milli eğitim sisteminin amaçladığı insan profili: Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi temelinde bir değerlendirme. *Journal of Social Sciences and Education*, 4(1), 42-56.
- Yaz, A.H. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No. 534044) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi-Kastamonu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., Ünal, A., & Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 92-109.
- Yıldırım, B. (2005). Eğitim Örgütlerinde Kültürel Liderlikle Meslek Ahlakı İlişkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(13), 8-27.
- Yıldırım, N. (2017). Dağıtımcı liderlik: Kavramsal bir çerçeve. *International Journal of Field Education*, 3(2), 18-25.

- Yılmaz, A. İ. (2022a). *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen liderliği üzerine etkisi* (Tez No. 756239). [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, B. & Cerit, Y. (2023). Okulun mekanik ve organik örgüt yapısı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 190-212.
- Yılmaz, B. (2022b). *Okulun mekanik ve organik örgüt yapısı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki* (Tez No. 748023) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, M., & Yalçın, S. (2020). Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları ile iş yaşam kaliteleri arasındaki ilişkinin araştırılması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 5955-5973.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., & Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260-267.
- Yılmaz-Gözde, A. (2006). *İnsan kaynakları yönetimde kariyer planlamanın çalışanın motivasyonu üzerine etkisi* (Tez No. 207705) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yiğit, Y., Doğan, S., & Uğurlu, C. (2016). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2(2), 93-105.
- Yoo, J. H. (2016). The effect of professional development on teacher efficacy and teachers' self-analysis of their efficacy change. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(1), 84-94.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, 74(3), 255-316.
- Yörük, S., & Akdağ-Akalın, G. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 66-92.
- Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of Management*, 15(2), 251-289.
- Yurdakul, S. & Kosa, G. (2023). Hizmetkâr liderliğin iş yaşam kalitesine etkisinde: mesleki canlılığın aracı rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 1100-1115.
- Yücetürk, E. E. (2005). Türkiye'de iş yaşam kalitesini ve verimliliği azaltan gizli bir sendrom: Yıldırma (mobbing). *İktisat İşletme ve Finans*, 20(231), 97-108.
- Zheng, X., Yin, H., & Li, Z. (2019). Exploring the relationships among instructional leadership, professional learning communities and teacher self-efficacy in China. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 843-859.

EKLER

Ek 1. Katılımcı Bilgilendirme ve Kişisel Bilgi Formu

Değerli meslektaşım, bu anket formu Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yürütülmekte olan “Öğretmen Liderliği İle İş Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Mesleki Öz-Yeterliğin Aracılık Rolü” adlı yüksek lisans tez çalışması için gerekli verilerin toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırma kapsamında bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır.

Zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Kişisel Bilgiler

1.Cinsiyetiniz:

() Kadın () Erkek

2. Mesleki kıdeminiz:

() 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri

3. Bu Okuldaki Toplam Çalışma Süreniz:

() 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri

4. Okul Türü:

Okul Öncesi () İlkokul () Ortaokul () Lise ()

5. Eğitim Durumu:

() Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

6. Branşınız:

(.....)

Ek 2. Ölçekler

Öğretmen Liderliği Ölçeği

MNO	MADDELER	ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ				
		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her Zaman
1	Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.	1	2	3	4	5
2	Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek.	1	2	3	4	5
3	Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.	1	2	3	4	5
4	Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek.	1	2	3	4	5
5	Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak.	1	2	3	4	5
6	İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak.	1	2	3	4	5
7	Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.	1	2	3	4	5
8	Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.	1	2	3	4	5
9	Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.	1	2	3	4	5
10	Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alış verişinde bulunmak.	1	2	3	4	5
11	Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.	1	2	3	4	5
12	Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.	1	2	3	4	5
13	Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek.	1	2	3	4	5
14	Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.	1	2	3	4	5
15	Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak.	1	2	3	4	5
16	Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek	1	2	3	4	5
17	Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak.	1	2	3	4	5
18	Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak “yapıcı” tutumlar sergilemek.	1	2	3	4	5
19	Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.	1	2	3	4	5
20	Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek.	1	2	3	4	5
21	Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.	1	2	3	4	5
22	Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak.	1	2	3	4	5
23	Öğrencilerine güvenmek.	1	2	3	4	5
24	Öğrencilerine güven vermek.	1	2	3	4	5
25	Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak “katılımcı” tutumlar sergilemek.	1	2	3	4	5

Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği

MNO	ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİLİK ÖLÇEĞİ	Yetersiz		Çok Az Yeterli		Biraz Yeterli		Oldukça Yeterli		Çok Yeterli	
MADDELER											
1	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
2	Öğrencilerin eleştirel düşünmelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
3	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
4	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
5	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
6	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
7	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
9	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
10	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
11	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
12	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
13	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
14	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
15	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
16	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
17	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
18	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
19	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
20	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
21	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
22	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
23	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
24	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	

İş Yaşam Kalitesi Ölçeği

MNO	MADDE	Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Mesleğimi etkin bir şekilde yapabilmem için bir dizi amaç ve hedeflerim vardır	1	2	3	4	5
2	Görev yaptığım okulda görüşlerimi rahatlıkla dile getirebildiğimi ve yapılan değişikliklerde etkili olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
3	Yeteneklerimi işime yansıtabilme imkânım var.	1	2	3	4	5
4	Kendimi iyi (mutlu ve huzurlu) hissediyorum.	1	2	3	4	5
5	Çalıştığım okul, aile ve iş yaşamım arasında uyum sağlamamda gerekli kolaylığı ve esnekliği sağlar	1	2	3	4	5
6	Çalışma saatlerim özel hayatıma zaman ayırmama imkân sağlar.	1	2	3	4	5
7	Çalıştığım okulda kendimi çoğunlukla baskı altında hissederim.	1	2	3	4	5
8	Görevimi iyi bir şekilde yaptığımda okul yöneticim tarafından takdir edilirim.	1	2	3	4	5
9	Son zamanlarda kendimi mutsuz hissediyorum.	1	2	3	4	5
10	Hayatımdan memnunum.	1	2	3	4	5
11	Okul yöneticim tarafından mesleki olarak gelişmem için teşvik edilirim.	1	2	3	4	5
12	Çalıştığım okulda beni etkileyen kararlara dâhil edilirim.	1	2	3	4	5
13	Okul yöneticim işimi etkili bir şekilde yapabilmem için gerekli olan her şeyi sağlar.	1	2	3	4	5
14	Çalıştığım okul bana esnek çalışma saatleri/koşulları sağlar.	1	2	3	4	5
15	Hayatım birçok yönden hayal ettiğime yakın bir hayattır.	1	2	3	4	5
16	Çalışmakta olduğum okul bana oldukça güvenli bir iş ortamı sağlar	1	2	3	4	5
17	İşlerim genellikle yolunda gider.	1	2	3	4	5
18	Çalıştığım okuldaki mevcut kariyer fırsatları beni memnun etmektedir.	1	2	3	4	5
19	Çalışmakta olduğum okulda çoğu zaman kendimi aşırı stres altında hissederim.	1	2	3	4	5
20	Mesleğimi yapabilmem için almış olduğum eğitimden memnunum.	1	2	3	4	5
21	Olup bitenleri gözümün önüne getirdiğimde kendimi oldukça mutlu hissediyorum.	1	2	3	4	5
22	Görev yaptığım okuldaki çalışma koşulları oldukça tatmin edicidir.	1	2	3	4	5
23	Çalıştığım okuldaki diğer çalışanları etkileyen kararlara dâhil edilirim.	1	2	3	4	5

Ek 3. Araştırma ve Uygulama İzni

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-36648235-605.01-86615625
Konu : Araştırma İzni
(Temel GÜNAL) - (Asena KILIÇ)

10/10/2023

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 04.10.2023 tarihli ve E.2300314385 sayılı yazısı.
b) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 04.10.2023 tarihli ve E.2300313907 sayılı yazısı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazı doğrultusunda; Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Temel GÜNAL tarafından Doç. Dr. İsa YILDIRIM'ın danışmanlığında 2023-2024 eğitim öğretim dönemi içerisinde merkez ilçelerinde bulunan ilk ve ortaöğretim kurumlarında yapılması planlanan; "*Öğretmen Liderliği ile İş Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Mesleki Öz yeterliğin Aracılık Rolü*" adlı uygulama çalışması ile,

İlgi (b)'de kayıtlı yazı doğrultusunda; Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Asena KILIÇ tarafından Doç.Dr.Zekerya AKKUŞ'un danışmanlığında 16 Ekim 2023-19 Ocak 2024 tarihleri arasında İspir İlçesinde bulunan Ziya Paşa Ortaokulu, Palandöken İlçesinde bulunan Osman Gazi Ortaokulunda okuyan 6.Sınıf Öğrencilerine yönelik yapılması planlanan; "*Mektup Arkadaşlığı Stratejisinin Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*" adlı araştırma ve uygulama çalışması için izin talebinde bulunulmuştur.

İlgi yazılar ve ekleri, Bakanlığımızın 21.01.2020 tarihli ve E.1563890 (2020/2) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup; "*Araştırmaların, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde, gönüllülük esasıyla ve varsa veli onay belgesinin onaylatılması*" ve komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak araştırma uygulama çalışmaların yapılması, yapılan çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi ve çalışmaların bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Yakup YILDIZ
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Ahmet ÖZDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi Yazılar (2 Adet Dosya)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Muratpaşa Mah Yönetim Cad. Hükümet Konağı İl MEM KAT:3

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-cbys>

Telefon No : 0 (442) 234 48 00

E-Posta: arge25@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: H.TEMEL

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: erzurummemb@meb.gov.tr

Faks:4422351032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9cf6-b00b-3ce8-8f7c-fe37 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 4. Etik Kurul Kararı

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Doç.Dr. İsa YILDIRIM'ın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Temel GÜNAL'ın "Öğretmen Liderliği ile İş Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Mesleki Öz-Yeterliğin Aracılık Rolü" isimli yüksek lisans tez önerisi ile ilgili Etik Kurul uygunluk onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 21.09.2023

Teslim Tarihi: 21 .09.2023

Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına

Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Etik Kurul Başkanı

İmza :

Bu Yüksek Lisans Tez Öneri uygundur: ☒

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bu Yüksek Lisans Tez Öneri uygun değildir: ☐

Gerekçe/Açıklama

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :21.09.2023
Toplantının Sayısı :09

Karar-03: Danışmanlığını Doç.Dr. İsa YILDIRIM'ın yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Temel GÜNAL'ın "Öğretmen Liderliği ile İş Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Mesleki Öz-Yeterliğin Aracılık Rolü" isimli yüksek lisans tez önerisi ile ilgili etik kurul onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçen "Öğretmen Liderliği ile İş Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Mesleki Öz-Yeterliğin Aracılık Rolü" isimli tez öneri çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK
Birim Etik Kurul Başkanı

Prof.Dr. İhsan Sabri BALÇAYA
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Muhsine BOREKÇİ
Birim Etik Kurul Üyesi

Prof.Dr. Mustafa CİHAN
Raportör

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 09 Karar No: 03	Toplantı Tarihi: 21. 09.2023
	Aşağıda bilgileri verilen yüksek lisans tez önerisi ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu yüksek lisans tez önerisi ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Temel GÜNAL Çalışma Konusu: Öğretmen Liderliği ile İş Yaşam Kalitesi Arasındaki İlişkide Mesleki Öz-Yeterliğin Aracılık Rolü	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK	Etik Kurul Başkanı	
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Mustafa CİHAN	Etik Kurul Raportörü	

Ek 5. Ölçek Kullanma İzinleri

Öğretmen Liderliği Ölçeği (ÖLÖ) Kullanma İzni

Ölçek kullanımı için izin talebi Gelen Kutusu x

TEMEL GÜNAL 7 Eyl 2023 17:54 (7 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Sayın Prof. Dr. Battal Aslan Hocam,

Doç. Dr. İsa YILDIRIM danışmanlığında hazırlayacağım yüksek lisans tezimde, geliştirmiş/uyarlamış olduğunuz Öğretmen Liderliği Ölçeği'ni kullanmak için izninizi talep ediyorum. İlginize teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Öğrenci Adı Soyadı: Temel GÜNAL
Eğitim Yönetimi Programı Yüksek Lisans Öğrencisi

BATTAL ASLAN 9 Eyl 2023 16:25 (5 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Alıcı: ben ▾

Değerli Günal öğretmenim, Merhum Dr. Kadir Beycioğlu'na da yer verilmesi koşulu ile, "Öğretmen Liderliği Ölçeği"ni araştırmanızda kullanmanızı arz ederim efendim. 08.09,'23. Saygı ile...

7 Eyl 2023 Per, saat 17:54 tarihinde TEMEL GÜNAL

Öğretmen Özyeterlik Ölçeği (ÖÖYÖ)Kullanma İzni

Ölçek Kullanım İzni Gelen Kutusu x

TEMEL GÜNAL 10 Eylül Paz 19:37 (4 gün önce) ☆ ↶ ⋮

Sayın Jale ÇAKIROĞLU Hocam,

Doç. Dr. İsa YILDIRIM danışmanlığında hazırlayacağım yüksek lisans tezimde, geliştirmiş/uyarlamış olduğunuz Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'ni kullanmak için izninizi talep ediyorum. İlginize teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Öğrenci Adı Soyadı: Temel GÜNAL
Eğitim Yönetimi Programı Yüksek Lisans Öğrencisi

Jale Cakiroglu 04:38 (15 saat önce) ☆ ↶ ⋮

Alıcı: ben ▾

Temel merhaba,

Öğretmen Özyeterlik Ölçeğini tez çalışmada kullanabilirsin. Ölçekle ilgili bilgiye ekte ulaşabilirsin.

Çalışmada başarılar diliyorum.

Prof. Dr. Jale Çakiroğlu

İş Yaşam Kalitesi Ölçeği (İYKÖ)Kullanma İzni

Ölçek Kullanım İzni Gelen Kutusu x

TEMEL GÜNAL 2 Ağustos Çar 19:35 ☆ ↶ ⋮

Sayın Hüseyin AKAR Hocam,

Doç. Dr. İsa YILDIRIM danışmanlığında hazırlayacağım yüksek lisans tezimde, geliştirmiş/uyarlamış olduğunuz İş Yaşam Kalitesi Ölçeği'ni kullanmak için izninizi talep ediyorum. İlginize teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Öğrenci Adı Soyadı: Temel GÜNAL
Eğitim Yönetimi Programı Yüksek Lisans Öğrencisi

Hüseyin Akar 2 Ağustos Çar 20:26 ☆ ↶ ⋮

Alıcı: ben ▾

Merhabalar hocam, tabiki kullanabilirsiniz. Ölçeğin uygulama formu ve ölçeğe ait bilgiler ilgili makalemdedir mevcuttur. Kolaylıklar dilerim

ÖZ GEÇMİŞ

Adı- Soyadı: Temel GÜNAL

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/ Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Atatürk Üniversitesi	1999-2003
Lisans	İnşaat Mühendisliği	Erzurum Teknik Üniversitesi	2016-2020
Ön Lisans	Adalet	Atatürk Üniversitesi	2019-2021
Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi	Atatürk Üniversitesi	2021-2024

İş Deneyimi:

Unvanı	Görev Yeri	Görev Tarihleri
Öğretmen	Akçamelik İlkokulu Hınıs/Erzurum	2004-2005
Öğretmen	Yolüstü İlkokulu Hınıs/Erzurum	2005-2006
Öğretmen	Ortabahçe İlkokulu Aşkale/Erzurum	2006-2009
Öğretmen	Çayırtepe İlkokulu Yakutiye/Erzurum	2009-2010
Müdür Yardımcısı	Mecidiye İlkokulu Yakutiye/Erzurum	2010-2013
Müdür Yardımcısı	Kazım Yurdalan İlkokulu Palandöken/Erzurum	2013-2015
Öğretmen	Kazım Yurdalan İlkokulu Palandöken/Erzurum	2015-2020
Öğretmen	Kazım Yurdalan Toki İlkokulu Palandöken/Erzurum	2020-