



Güçlendirici Liderlik, Destekleyici Çalışma Ortamı ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler: Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) Örneği *

Ayşe Akdeniz ¹, Mehmet Korkmaz ²

Öz

Bu çalışmanın amacı Rehberlik ve Araştırma Merkezleri müdürlerinin güçlendirici liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide destekleyici çalışma ortamının aracı rolünü incelemektir. Araştırmanın örneklemini Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde görevli küme örnekleme yöntemine göre belirlenen 428 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma ilişkisel tarama modeli üzerinden yürütülmüştür. Verilerinin toplanmasında, *Okul Müdürü Güçlendirici Liderlik Ölçeği*, *Destekleyici Çalışma Ortamı Algısı Ölçeği* ve *Örgütsel Bağlılık Ölçeği* kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için korelasyon katsayıları (r) hesaplanmış; güçlendirici liderliğin ve destekleyici çalışma ortamı algısının örgütsel bağlılık üzerindeki doğrudan yordayıcılığı ile güçlendirici liderliğin destekleyici çalışma ortamı algısı aracılığıyla öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki dolaylı yordayıcılığını belirlemek için regresyon ve yol analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre güçlendirici liderlik, öğretmenlerin destekleyici çalışma ortamı algılarının ve örgütsel bağlılıklarının pozitif ve anlamlı bir yordayıcısıdır. Bununla birlikte öğretmenlerin destekleyici çalışma ortamı algılarının örgütsel bağlılıklarını pozitif ve anlamlı bir biçimde yordadığı sonucuna da ulaşılmıştır. Aynı zamanda araştırmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılığında güçlendirici liderlik yalnız başına toplam varyansın %27'sini açıklarken destekleyici çalışma ortamı algısının modele dâhil olması ile açıklanan varyans %37 çıkmıştır. Araştırmanın bulgularından yola çıkarak öğretmenlerin örgütsel bağlılığını artıran güçlendirici liderlik davranışlarının bu etkiyi öğretmenlerin destekleyici çalışma ortamına yönelik algıları üzerinden gerçekleştirdiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler

Güçlendirici liderlik
Örgütsel bağlılık
Öğretmen liderliği
Destekleyici çalışma ortamı
Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM)
Rehber öğretmen (Psikolojik danışman)
Özel eğitim öğretmeni

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 01.07.2022
Kabul Tarihi: 18.04.2023
Elektronik Yayın Tarihi: 23.10.2023

DOI: 10.15390/EB.2023.11998

* Bu çalışma 11-15 Mayıs 2022 tarihleri arasında düzenlenen XIII. Eğitim Yöneticileri Forumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ © Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, ayseakdeniz26@gmail.com

² © Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, korkmaz@gazi.edu.tr

Giriş

Teknolojik gelişmelerle birlikte bilgiye ulaşılabilme yollarının farklılaşmasına bağlı olarak öğretmenin rolü geleneksel bir bakış açısından modern bir bakış açısına doğru hızla değişmektedir. Mevcut eğitim sistemlerinde öğretmenlerden yeni yöntemlerin takipçisi olmakla birlikte kendi yöntemlerinin yazarı ve kaynağı, sınıf ve/veya okul içinde gözlemci/araştırmacı (Page ve Czuba, 1999), gelişime açık (Darling-Hammond, 2017), daha fazla sorumluluk üstlenen (Frost, 2012; Frost ve Roberts, 2013), kararlara katılmaya istekli (Evans, 1996; Mangin, 2005) bireyler olmaları beklenmektedir. Söz konusu beklentiler öğretmenleri değişimin hem öznesi hem de nesnesi yapmakta ve öğretmeni güçlendirmeyi zorunlu bir alan haline getirmektedir (Fandiño, 2010; Romanish, 1993). Öğretmeni güçlendirme, öğretmenlerin kendi faaliyet alanlarında karar verme yetkisini ve sorumluluklarını artırmayı amaçlayan bir süreçtir (Duhon, 1999). Karar verme sürecine katıldıklarında ve kararlarını yönetsel uygulamalarda gördüklerinde öğretmenlerin akademik gelişimlerine daha fazla odaklandıkları (Kalkan ve Dağlı, 2021), problem çözüme yeteneklerinin geliştiği (Kimwaley, Chirure ve Omondi, 2014) ve daha yaratıcı ve yenilikçi davranışlar sergiledikleri (Sağnak, 2012) bilinmektedir. Diğer yandan, araştırmalar güçlendirme uygulamaları ile öğretmen kayıtsızlığının (sinizm) ve mesleki tükenmişliğinin negatif ilişkili olduğunu göstermektedir (Kaya ve Altınkurt, 2018; Kıral, 2015). Öğretmenlerin güçlendirildiği bir ortam oluşturmada öncül unsur yöneticilerin liderlik yeteneğidir (Çetin ve Kıral, 2018). Balyer, Özcan ve Yıldız (2017)'in araştırmalarına göre okul yöneticilerinin, öğretmenleri güçlendirme sürecinde kararlara katılmayı kolaylaştıran koşulları, kendi öğretim yöntemlerini geliştirecek özerkliği, güven duygusu içinde iş birliğini sağlamak gibi önemli görevleri bulunmaktadır. Bununla birlikte, araştırmalar liderlerin paylaşılan vizyon oluşturma, ortak amaçlar belirleme, karara katılıma teşvik etme, etkili iletişim ve bilgi paylaşımı gibi güçlendirme davranışlarının öğretmenlerin motivasyonlarını ve bağlılıklarını artıracaklarını ve böylece eğitim örgütlerinin daha etkili olabileceğini göstermektedir (Devos, Tuytens ve Hulpia, 2014; Wall ve Rinehart, 1998). Bu kapsamda öğretmenlerin işlerini daha anlamlı hale getirmeyi amaçlayan güçlendirme uygulamalarında (Conger ve Kanungo, 1988) müdürlere düşen önemli roller dikkatleri güçlendirici liderlik kavramına yöneltmektedir (Arnold, Arad, Rhoades ve Drasgow, 2000; Vecchio, Justin ve Pearce, 2010).

Kavramsal Çerçeve

Güçlendirici Liderlik

Güçlendirici liderliğin teorik temellerini oluşturan *güçlendirme* kavramı, "bireylerin kendilerini motive olmuş hissettikleri, bilgi ve uzmanlıklarına olan güvenlerinin arttığı, risk alabildikleri, kararlara katılmaya motive oldukları, olayları kontrol edebileceklerine inandıkları uygulamaları ve durumları ifade eder" (Koçel, 2014, s. 321). Farklı bir açıdan güçlendirme, yardımlaşma, paylaşma, destekleme, çalışanların karar verme yetkilerini artırma ve takım çalışması yoluyla çalışanları geliştirme sürecidir (Vogt ve Murel, 1990). Foy (1997)'a göre takım ruhu içinde etkili iletişim kurma, problem çözüme, başkalarına yardım etme, takdir etme ve cesaretlendirme gibi olgular, güçlendirmenin önemli göstergeleridir. Güçlendirmenin davranışsal boyutunu oluşturan güçlendirici liderlik (Konczak, Stelly ve Trusty, 2000), örgüt içinde güven ve bağlılık yaratmayı, yabancılaşmayı azaltmayı, çift yönlü iletişim sistemi kurmayı ve katılımı kolaylaştırmayı hedefleyen uygulamalardan oluşur (Honold, 1997). Güçlendirici liderler, çalışanların işe ve çalışma ortamına yönelik davranışlarının belirleyicisi olduğu gibi etkili grup bilincinin geliştirilmesinde ve grup işlerliğinin sağlanmasında merkezi bir rol oynar (Conger ve Kanungo, 1988). Mevcut araştırmalar, örgütlerde güçlendirme uygulamaları ve bu uygulamalarını çalışanlar tarafından içselleştirilmesi ile çalışanların iş performanslarının (Çöl, 2008; Sigler ve Pearson 2000), özgeci ve yaratıcı davranışlarının (Çekmecelioglu ve Eren, 2007), iş doyumlarının (Somuncuoğlu, 2013) ve örgütsel bağlılıklarının (Balçık ve Ordu, 2019; Çekmecelioglu ve Eren, 2007; Çöl, 2004; Joo ve Shim, 2010; Odabaş, 2014; Sigler ve Pearson, 2000; Yücel ve Koçak, 2017) arttığına işaret etmektedir.

Eğitim örgütlerinde güçlendirme sürecinin etkileşimsel eylemlerin ve davranışların aktörleri, güçlendirilen *öğretmenler* ve güçlendirici *müdürlerdir*. Liderliği güçlendirme bu anlamda müdürlerden öğretmenlere doğru aktarılan güç, sorumlulukları paylaşma, güven ve iş birliği yaratma, olanak sağlama ve destek olup kolaylaştırma olarak görülmektedir (Reitzug, 1994; Sergiovanni, 2005). Öğretmeni güçlendirme birçok boyutu kapsamakla birlikte (Balyer vd., 2017) genel anlamda müdürlerin öğretmenleri yetkilendirme, sorumluluk ve destekleme davranışlarını içerir (Konan ve

Çelik, 2018). Yetkilendirme, liderlerin kararların kalitesini artırmak adına işinde uzman/yetkin çalışanlara görev ve sorumluluk vermesi esasına dayanmaktadır (Yukl, 2018). Bu anlamda öğretmenlerin yetkilendirilmesi, öğretim faaliyetlerini yapılandırma sürecinde özerk, öğrencilerin başarısını etkileyebilecek kararlarda söz sahibi olmalarını sağlar ki bu da birçok olumlu örgütsel sonucu beraberinde getirir. Yapılan çalışmalar, öğretmenlerin alınan kararlarda söz sahibi olduklarında iş doyumlarının, örgütsel vatandaşlıklarının, akademik iyimserliklerinin ve örgütsel bağlılıklarının arttığını göstermektedir (Çelik ve Konan, 2021; Dağlı ve Kalkan, 2021b; Kalkan ve Dağlı, 2021; Köse ve Gül, 2022). Bununla birlikte öğretmenlere öğretim faaliyetlerinde özerklik sağlandığında okulları ile duygusal bağ kurarak (Dee, Henkin ve Duemer, 2003) örgütlerin etkililiğini sağlamaya daha istekli oldukları bilinmektedir (Akan ve Kılıç, 2019). Güçlendirici liderliğin bir diğer boyutu olan sorumluluk, öğretmenlerin kendi faaliyet alanındaki eylemlerini geliştirme ve yeni eylemler yaratma çabasıdır (Konczak vd., 2000). Öğretmenlerin sorumluluk alma davranışları inisiyatif alma konusunda onları cesaretlendiren ve onlara güvenen yönetici davranışlarına bağlı olarak değişebilir (Dağlı ve Kalkan, 2021a). Demirtaş, Özer, Demirbilek ve Balı (2017)'nin bulguları öğretmenlerin yeni eylemler yaratma çabalarını destekleyen ve öğretmenlere güven veren müdürlerin öğretmenlerde bağlılık duygusunu artırdığını göstermektedir. Güçlendirici liderliğin destekleme boyutu ise liderlerin çalışanlara bilgi paylaşımı yoluyla kontrol olanağı sağlama, mentorluk yapma ve onları mesleki gelişime teşvik etme gibi davranışları içermektedir (Reitzug, 1994). Mevcut araştırmalar liderlerin destekleyici ve takdir edici davranışları sonucunda çalışanların daha girişimci olduklarını ve ekstra rol davranışları sergilediklerini göstermektedir (Günbayı, Dağlı ve Kalkan, 2013; Srivastava, Bartol ve Locke, 2006; Zhang ve Bartol, 2010). Littrell, Billingsley ve Cross (1994)'a göre müdürlerin desteği öğretmenlerin iş stresini ve tükenmişliğini azaltır, öğretmen bağlılığı ile iş doyumunu üzerinde de pozitif bir etkiye sahiptir. Şama ve Kolamaz (2011)'in destekleyici liderlik ve geliştirici liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalarının sonuçları, destekleyici lider yaklaşımının öğretmenlerin örgütlerine ve çalışma arkadaşlarına bağlılığı üzerinde –geliştirici liderlik yaklaşımlarına göre– daha etkili olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte, alan yazındaki çalışmalar müdürlerin güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumlarını (Bogler ve Nir, 2012; Dağlı ve Kalkan, 2021b; Rinehart ve Short, 1994), mesleki bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını (Bogler ve Somech, 2004; Çelik ve Konan, 2021), psikolojik sözleşmeler algılarını (Koçak ve Burgaz 2017), örgütsel bağlılıklarını (Gümüş, 2013; Kırıl, 2020; Konczak vd., 2000; Limon, 2022), uzmanlık duygusuna bağlı öz güvenlerini (Dee vd., 2003), motivasyonlarını (İhtiyaroğlu, 2017) ve yenilikçi davranışlarını (Zhang ve Bartol, 2010) artırabileceğini; öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini (Kaya ve Altınkurt, 2018), örgütsel muhalefet davranışlarını (Bayın, 2021), öğretmen kayıtsızlığını (Kırıl, 2015) azaltabileceğini göstermektedir. Sert (2021)'in araştırma bulguları güçlendirici liderlerin kuantum paradigması bağlamında öğretmenlerin okula bakış açılarını değiştirebilecek etki yaratabileceği yönündedir. Limon (2022) çalışmasında güçlendirici okul liderliğiyle öğretmenlerin iş performansları arasındaki pozitif ve anlamlı ilişkide örgütsel bağlılığın dolaylı etkisini tespit etmiştir. Diğer yandan Short ve Rinehart (1992) çalışmalarında yetkilendirmenin öğretmen gruplarında baskın koalisyonlar oluşturabileceğini ve bu durumun da çatışmaya ve strese yol açabileceğini, Wan (2005) ise öğretmenler arasında iş birliği ve bilgi paylaşımının olmadığı okullarda güçlendirme uygulamalarının amaçlarına ulaşmadığını ifade etmektedir. Alan yazında araştırmaların sonuçlarına dayanarak güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenlerde olumlu örgütsel davranışlar meydana getirebileceği söylenebilir ve güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını anlamlı ve pozitif yönde açıklayabileceği savı ileri sürülebilir.

Güçlendirici liderliğin çağdaş eğilimli okullar için önemli bir kavram haline gelmesinde bazı gerekçelerin olduğu söylenebilir. Eğitim kurumları, öğrenci başarısı ve öğrenme kalitesi yönündeki artan toplumsal beklentilerle karşı karşıyadırlar (Hallinger, 2003; Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008). Buna bağlı olarak, öğrencilerin çok yönlü ihtiyaçlarına cevap verebilmek için öğretmenlerin iş birliği içinde daha katılımcı ve paylaşımcı olması gerekmektedir (Beauchum ve Dentith, 2004). Bu doğrultuda hiyerarşiye ve otoriteye bağlı kalmaksızın gücün öğretmenler arasında yayılması ve paylaşılması önerilmektedir (Baloğlu, 2011). Değişim çağında müdürlerin liderliği tek başına üstlendiği günlerin geride kaldığı (Katzenmeyer ve Moller, 2013) ve başarılı bir okulun lider-takipçi düalizmi temelinde tek adam düşüncesine dayalı (Özdemir ve Gören, 2017) yalıtılmış bir krallık gibi yönetilemeyeceği belirtilmektedir (Spillane, 2006). Bununla birlikte Fullan (2002), yönetimin öğretim faaliyetleri

üzerindeki önemine bağlı olarak, liderliğin öğretmenlerin öz liderlik becerilerini geliştirmesine olanak sağlayan, yeterliklerini artıran ve özerkliği destekleyen davranışlar bütününe dönüşmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu noktada güçlendirici liderlik, geleneksel liderlik yaklaşımlarının farklı bir biçimi ya da sözde bir yenilik değil, eğitim reformları nedeniyle okulların etkililiği için gerçekten gerekli olan bir liderlik yaklaşımıdır (Storey, 2006). Geleneksel liderlik yaklaşımlarında liderlik güç yoluyla başkalarını etkileme süreci olarak bilinirken, şimdilerde bu olgu yerini liderlerin takipçilerini etkilemek için onları güçlendirmesi gerektiği fikrine bırakmıştır.

Okullarda müdürler örgütsel mimarlardır (Louis ve Miles, 1990). Örgütsel mimarlar olarak güçlendirici liderler, tüm öğretmenlerin alınan kararlarda etkin rol almaları için takım ruhu içinde meslektaşlar arasında güçlü iletişimin olduğu etkili okul kültürü yaratırlar (Melenzyer, 1990). Burada onlara düşen görev öğretmenlerin kendi aralarında ve yöneticilerle olan ilişkilerinde güven duydukları, görüşlerini rahatlıkla ifade edebildikleri, öğretmenler arasında uyumun ön planda tutulduğu, herkesin söz hakkının olduğu demokratik eğitim ortamları oluşturmaktır (Beycioğlu, 2009; Melenzyer, 1990). Bu doğrultuda yöneticilerin liderlik stilleri, öğretmenler arasında destekleyici ilişkilerinin bir belirleyicisi olabilir. Liderlerin, bireylerin bilgi ve deneyimlerini göz önünde bulundurarak ekipler oluşturması, görev dağılımları ile katılımcı yönetim anlayışını benimsemeleri, güven veren davranışları öğretmenler arasındaki etkileşimi ve paylaşımı artırmaktadır (Korkmaz, 2008). Mok ve Au-Yeung (2002)'e göre güçlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlayan bir faktör de açık fikirli, motive edici ve paylaşımcı liderler ile çalışanlar arasındaki güvene dayalı ilişkilere dir. Sonuç olarak bilgi paylaşımına dayalı iletişim yapısı tasarlayan, beceri geliştirme ve yenilikçi davranışlar için fırsatlar sunan, teşvik ve takdir eden güçlendirici liderler, öğretmenler arasında destekleyici ilişkilerin oluşmasına doğrudan ya da dolaylı yollardan katkı sağlayabilirler.

Destekleyici Çalışma Ortamı

Eğitim kurumlarında müdürün güçlendirici liderlik davranışları tek başına öğretmenlerin bağlılıklarını sağlamada yeterli olmayabilir. Öğretmenlerin okullarına bağlılık geliştirmelerinde meslektaş desteği de önemli bir unsur olabilmektedir (Öztürk ve Şahin, 2017). Meslektaş ilişkilerini içeren destekleyici çalışma ortamı, öğretmenlerin güven duygusu içinde ekip olarak çalıştıkları, birbirlerini takdir ve teşvik ettikleri, problem çözmeye etkin oldukları ve liderlik becerilerinin gelişmesini sağlayan okul kültürünü ifade etmektedir (Demir, 2014; Short, 1994). Short ve Rinehart (1992)'a göre öğretmenlerin çalışma ortamında iş arkadaşlarından mesleki açıdan saygı ve takdir gördüklerine dair durumsal algıları güçlendirmenin bir boyutunu oluşturmaktadır. Öğretmenler meslektaşları ile iş birliği içinde oldukları, başarıların takdir edildiği, sahip oldukları bilgi ve uzmanlık becerilerine saygı duyulduğu destekleyici çalışma ortamlarında daha profesyonel davranışlar sergiler (Bogler ve Somech, 2004; Duhon, 1999) ve paylaşılan değerleri uyumlu hale getirirler (Skaalvik ve Skaalvik, 2021). Skaalvik ve Skaalvik (2018)'in çalışmaları öğretmenler arasında paylaşılan değerlerin uyumunun iş tatminini ve bağlılığı artırdığını, öğretmenlerin tükenmişliğini ve mesleği bırakmaya yönelik algılarının azaldığını göstermektedir. Benzer şekilde Geisler, Berthelsen ve Muhonen (2019) araştırmalarında çalışanların destekleyici çalışma ortamı algılarının bağlılık ve iş tatmini üzerinde anlamlı bir belirleyici olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Atik ve Üstüner (2014)'in bulgularına göre, destekleyici örgütler öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını önemli ölçüde etkiler. Bununla birlikte öğretmenler arası kaliteli sosyal ilişkilerin olduğu, yöneticilerin öğretmenleri, öğretmelerin de birbirlerini desteklediği, gelişimin teşvik edildiği çalışma ortamlarında öğretmenler, öz yeterliklerini geliştirmelerinin yanı sıra, iş birliği içinde meslektaşlarını da cesaretlendirerek (Harris, 2005; Hobson ve Moss, 2010; Morrison, 2007) kolektif yeterlik algısı geliştirmektedirler (Skaalvik ve Skaalvik, 2019). Öğretmenlerin bireysel yeterliklerinin toplamından daha fazlasını ifade eden kolektif öğretmen yeterliği algısı (Bandura, 2000) daha yüksek bir adanmışlık duygusuna işaret etmektedir (Cansoy, Parlar ve Polatcan, 2020). Yüksek adanmışlık duygusu içinde birbirlerinin yeterliklerini artırmayı amaçlayan öğretmenlerin beraberce oluşturdukları destekleyici ve güven verici bu ortamdan ayrılmaları da zorlaşabilmektedir. Nitekim Demir (2019)'ün çalışmasının sonuçları da kolektif yeterlik algısının artmasında bağlı olarak, öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki başka bir okula geçme niyetlerinin azaldığını göstermektedir. Bu noktada belirtilen araştırmaların sonuçları üzerinden destekleyici çalışma ilişkilerinin örgütsel bağlılığı artıran bir unsur olduğu söylenebilir ve öğretmenlerin destekleyici çalışma ortamı algısının örgütsel bağlılığının pozitif ve anlamlı bir yordayıcısı olabileceği savı ileri sürülebilir.

Örgütsel Bağlılık

Eğitim faaliyetlerinin başarıya ulaşmasında birçok faktör etkili olmakla birlikte önemli bir faktör de öğretmenlerin okullarına karşı sergiledikleri yüksek bağlılık duygusudur (Balay, 2000). Öğretmen bağlılığı üzerine yapılan araştırmaların bir kısmı öğretmenlerin bağlılıklarını yüksek düzeyde bulurken (Buluç, 2009; Korkmaz, 2011; Nartgün ve Menep, 2010), bazı araştırma sonuçları öğretmenlerin örgütsel bağlılığının istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir (Balay ve İpek, 2010; Balyer, 2015; Celep, 2000). Balyer (2015) düşük öğretmen bağlılığının sebeplerini olumsuz çalışma koşulları ve örgüt iklimi, idari uygulamalardan duyulan memnuniyetsizlik, yönetimin öğretmenlerin kararlara katılmalarına izin vermemeleri şeklinde ifade etmektedir. Bununla birlikte aynı araştırmada öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmeleri ve istenilen bağlılık düzeyine ulaşabilmeleri için sağlıklı okul iklimi oluşturmaları ve alınan kararlara öğretmen katılımını sağlamaları okul yönetimine önerilmektedir.

Örgütsel bağlılık, örgütsel amaç ve değerlerin çalışanlar tarafından içselleştirilmesini ve çalışanların örgütte kalma istekliliklerini ifade eder (Cushman, 1992). Bu isteklilik örgüte sadakatle bağlı olma, örgütle özdeşleşme ve örgütte kalıcı olma konusundaki güçlü bir yönelim olarak da değerlendirilebilir (Robbins ve Coulter, 2003). Örgütsel bağlılığı daha kapsamlı olarak ele alan Allen ve Meyer (1990)'e göre örgütsel bağlılık; duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere üç türdür ve çalışanların kendilerini örgütlerine ait hissetmeleri ile ilgili psikolojik bir süreçtir. Duygusal bağlılık, örgütsel hedefler ile bütünleşme, örgütün amaçlarına ulaşması için çaba harcama ve örgütte uzun süre çalışmayı isteme olguları ile kendisini gösterebilir (Dierendonck ve Jacobs, 2012). Çalışanların örgütte kalma ihtiyacı içerisinde olmaları ise devam bağlılığı veya zorunlu bağlılık olarak tanımlanmaktadır. Allen ve Meyer (1990)'e göre devam bağlılığı Becker (1960)'in ortaya koyduğu çaba ve ödüller gibi yatırımlarla bireylerin çalıştıkları kurumlara bağlanma sürecini açıklayan Yan Bahis Teorisi'nden kaynağını almaktadır. Devam bağlılığında kişi örgütten ayrılmasının kendisine getireceği yükümlülüğün ve maliyetin bilinciyle hareket eder, dolayısıyla devam bağlılığı algılanan maliyet olarak da kavramsallaştırılabilir (Chen ve Francesco, 2003). Örgütsel bağlılığın diğer bir boyutu ise normatif bağlılıktır. Örgütsel bağlılığın bu boyutu aynı zamanda ahlaki bağlılık olarak da ifade edilmektedir. Örgütlerine normatif bağlılık gösteren çalışanlar daha fazla görev duygusu taşırlar, örgütsel değerlere, amaçlara daha bağlıdırlar ve bu nedenle de örgütte kalmayı doğru ve ahlaki bir davranış biçimi olarak düşünmektedirler (Allen ve Meyer, 1990; Colquitt, LePine ve Wesson, 2019; Wasti, 1999). Genel anlamda üç bağlılık türünün de bireyi örgüte bağladığı ancak her bir bağlılık türünün bireyin iş ortamındaki davranışlarını yönlendirmede farklı etkilere sahip olduğu bilinmektedir (Coladarci, 1992).

Çalışanların bağlılıkları birçok örgütsel faktörden etkilenmektedir (Mowday, Steers ve Porter, 1979). Bağlılığa etki eden örgütsel faktörler; örgüt yapısı, örgüt kültürü, yönetim tarzı, karara katılım, işin niteliği ve anlamlılığı, iş grupları arasındaki etkileşim vb. değişkenlerdir (Özdevecioğlu, 2003). Örgütte var olmayı bireyin kendi seçimi haline getirecek sağlıklı okul ortamları (Hoy ve Miskel, 2018; Korkmaz, 2006, 2011) okulda öğretmenler arası güçlü destekleyici ilişkileri ve örgütsel bağlılığı sağlamada öncül koşullardır. Steers (1977)'e göre çalışma ortamındaki ilişkiler diğer öncüllere oranla örgütsel bağlılıkla daha fazla ilişkilidir ve iş ortamında algılanan güven, önem ve gereklilik hissi bağlılığı önemli ölçüde artırmaktadır. Rosenholtz (1989) öğretmenlerin meslektaşlarından aldıkları dışsal onaylamalar olarak ruhsal ödüllerin örgütsel bağlılığı artırdığını ileri sürmektedir. McCroskey (2007)'e göre ise örgüt içi sosyal ilişkilerin gelişmesi ile çalışma çevresinin desteği çalışanların örgüte olan duygusal bağlılıklarını artırmaktadır. Sonuç olarak Ng ve Sorenson (2008) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışması, çalışma arkadaşı desteğinin çalışanların iş doyumları, duygusal bağlılıkları ve işten ayrılma niyeti gibi iş ve örgüt ile ilgili değişkenler ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Örgütsel bağlılığı etkileyen önemli bir örgütsel değişken de yöneticilerin liderlik stilleridir (Özdevecioğlu, 2003). Müdürlerin liderlik biçimlerinin öğretmenin bağlılığını artırabileceği veya azaltabileceği birçok araştırmacı tarafından belirtilmektedir (Allen ve Meyer, 1990; Bektaş, Çoğaltay ve Sökmen, 2014; Korkmaz, 2011; Rosenholtz ve Simpson, 1990; Şama ve Kolamaz, 2011; Uslu ve Beycioğlu, 2013). Polatcan ve Cansoy (2019), okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmen bağlılığı arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların sistematik analizini yaptıkları araştırmalarında, okul müdürlerinin sorumluluğu paylaşma, destekleme ve geliştirme, iş birliği kültürü oluşturma, bireylere ilgi gösterme ve değer verme, güven temelli çalışma kültürü oluşturma gibi öne çıkan liderlik davranışlarının öğretmenlerin okullarına olan bağlılıklarını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Çoğaltay (2014), liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi araştırdığı meta-analiz çalışmasında, sergilenen dönüşümcü liderlik stillerinin örgütsel bağlılık üzerindeki geniş düzeyde pozitif etkisini saptamıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde etkili olabileceği öngörülen bir liderlik tarzı da güçlendirici liderliktir. Öğretmenlerin sahip olduğu yüksek düzeyde örgütsel bağlılığın, eğitim kurumlarında sunulan öğretimin niteliğini olumlu yönde etkilemesi sebebiyle, yöneticiler tarafından da istenen bir durum olduğu söylenebilir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin öğretime yönelik uygulamalarını esnek yapılandırabilmeleri için özerklik sağlamaları, deneyimlerini meslektaşları ve yöneticileri ile paylaşabilecekleri, etkileşime açık, sağlıklı okul ortamları oluşturmaları ve kendi faaliyet alanlarındaki kararlara katılım sağlamaları, öğretmenlerin işlerine ve örgütlerine karşı tutumlarını etkilemektedir (Hoy ve Miskel, 2018; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Bu bulgular göz önüne alındığında, güçlendirici liderlik stili kullanan bir liderin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığına katkıda bulunması beklenmektedir.

Alan yazında güçlendirici liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı ve olumlu ilişkilerin tespit edildiği çalışmalar mevcuttur (Bixby, 2016; Cevahir, 2004; Gümüş, 2013; Konczak vd., 2000; Limon, 2022) ancak bu çalışmaların sayısı oldukça sınırlı olmakla birlikte güçlendirici liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi destekleyici çalışma ortamı bağlamında inceleyen herhangi bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Bu nedenle öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarının ve öğretmenlerin destekleyici çalışma ortamına ilişkin algılarının incelendiği böyle bir araştırmanın alan yazında bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Ayrıca güçlendirici liderlik üzerine yapılan çalışmaların genel anlamda öğrencilerin akademik bilgi ve becerilerine odaklanan okul kademelerinde görevli öğretmenlerin görüşlerini içerdiği görülmektedir (Bayın, 2021; Çelik ve Konan, 2021; Dağlı ve Kalkan, 2021b; Gümüş, 2013; Koçak ve Burgaz, 2017; Konan ve Çelik, 2017; Limon, 2022; Sert, 2021). Bu araştırmayı özgün kılan bir diğer unsur da araştırmanın Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde yürütülmüş olmasıdır. Rehberlik ve Araştırma Merkezleri tüm eğitim kurumları gibi öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağlamayı amaçlayan kurumlardır. Öğrencilerin çok yönlü gelişimine ve fırsat eşitliği bağlamında öğrenme sürecini bireysel farklılıklarına göre yapılandıran merkezler rehberlik hizmetlerinin ve özel eğitim hizmetlerinin eş güdümlü olarak yürütülmesini sağlar. Ayrıca kurumlar özel eğitime ihtiyacı olan bireylere eğitsel değerlendirme, tanılama, izleme ve yönlendirme hizmetleri, birey için en az sınırlandırılmış eğitim ortamı önerir, birey ve ailesine destek eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sunar (Milli Eğitim Bakanlığı, 2020). Sunulan bu hizmetler merkez yöneticileri ve öğretmenlerin iş birliği içindeki etkin çabaları ile gerçekleşmektedir. Merkezlerde gerek öğrenciye gerekse veliye rehberlik yapmak bağlamında kritik roller üstlenen öğretmenlerin bağlılıkları kurum faaliyetlerinin sürekliliği ve verimliliği açısından önemli görülmektedir. Alan yazında Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde yürütülen çalışmalar incelendiğinde araştırmaların daha çok merkezlerin işleyişine, amaçlarına, faaliyetlerine, personel yetersizliğine ve fiziki durumu gibi yapısal özelliklerine odaklandığı görülmektedir (Aslan ve Bal, 2014; Nazlı vd., 2021; Tiryakioğlu, 2009; Yılmaz ve Uçar, 2021). Bununla birlikte araştırmalar merkezlerde görevli öğretmenlerin yaşadıkları mesleki problemlerden dolayı iş streslerinin ve tükenmişliklerinin arttığını, iş doyumlarının azaldığını göstermektedir (Acar ve Karaaslan, 2022; Alver, Dursun, Zengin ve Aydın, 2018; Koç, 1998; Yıldız, 2021). Akkuş (2010)'un bulguları merkezlerde görev yapan öğretmenlerin iş doyumlarının yöneticiler ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin kalitesine göre farklılaşabileceğini göstermektedir. Özgözgü (2011) merkezlerin örgüt kültürünü inceleyen

araştırmasında kıdemli öğretmenlerin demokratik ve katılımcı kültüre yönelik görüşlerinin mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin görüşlerine göre daha yetersiz olduğunu saptamıştır. Öğretmenlerin görevli oldukları kurumun yönetim süreçlerini demokratik ve katılımcı bulmamaları bağlılıklarını etkileyerek kurumdan ayrılmalarına ve farklı kurumlara geçmelerine sebep olabilir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin paylaştığı veriler, kurumdan ayrılma oranlarının tecrübeli öğretmenler arasında daha yaygın olduğunu göstermektedir (MEB, 2021). Bu noktada söz konusu merkezlerde müdürlerin öğretmenlerle yetki paylaşımları, öğretmenleri sorumluluk almaya teşvik etmeleri ve desteklemeleri öğretmenlerin bağlılıklarına katkı sağlayabilir. Ayrıca merkezlerde görevli müdürler hiyerarşik ve bürokratik yapıya ağırlık verdiklerinde, öğretmenlerin görüşlerini ve fikirlerini dikkate değer bulmayarak kararları tek başlarına aldıklarında rehberlik faaliyetleri büyük oranda sekteye uğrayabilmektedir (Yeşilyaprak, 2000). Özdemir ve Atik (2021), Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürlerin kullandıkları güç kaynaklarını inceleyen çalışmalarında, merkezlerde genellikle 50 yaş ve üzeri ile lisans düzeyinde öğrenime sahip müdürlerin görev yaptığını ve bu özelliklere sahip müdürlerin de daha çok yasal ve zorlayıcı gücü kullandıklarını tespit etmişlerdir. Yöneticilerin kullandıkları güç stilleri örgütsel bağlılığın ve iş performansının anlamlı bir yordayıcısıdır (Doğan ve Çelik, 2019). Bu doğrultuda Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde güçlendirici liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin yalıtılmış bir şekilde çalışmaktan daha katılımcı çalışmaya geçişi, merkez yönetiminde eş düzeyde roller üstlenmeleri öğretmenleri güç yapısının bir parçası haline getirebilir ve öğretmenlerin örgütsel etkililiğe katkı sağlayacak tutum ve davranışlar içinde olmalarını sağlayabilir. Bu açıdan merkez müdürlerinin güçlendirici liderlik uygulamalarına yönelik farkındalıkları öğretmenlerin bağlılıklarını olumlu yönde etkileyebileceği gibi güçlendirici liderlik davranışlarını daha geniş kapsamda betimleyeceği de düşünülmektedir. Diğer yandan örgütsel bağlılık üzerinde güçlendirici liderliğin rolünün ne düzeyde olduğunu ve güçlendirici liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide destekleyici çalışma ortamı etkisinde olup olmadığının belirlenmesinin merkez müdürlerine, öğretmenlere, alan uzmanlarına ve konu ile ilgili diğer paydaşlara veriler sunarak alan yazına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmanın Hipotezleri

Bu araştırmanın amacı Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide öğretmenlerin destekleyici çalışma ortamına yönelik algılarının aracı rolünü incelemektir. Alan yazında yapılan araştırmaların sonuçlarına ve değişkenlerin teorik temellerine dayalı oluşturulan model üzerinden (bkz. Şekil 1) aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir:

H1. Rehberlik ve Araştırma Merkezleri müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışlarını pozitif yönde, anlamlı şekilde yordamaktadır.

H2. Rehberlik ve Araştırma Merkezleri müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları öğretmenlerin destekleyici çalışma ortamı algılarını pozitif yönde, anlamlı şekilde yordamaktadır.

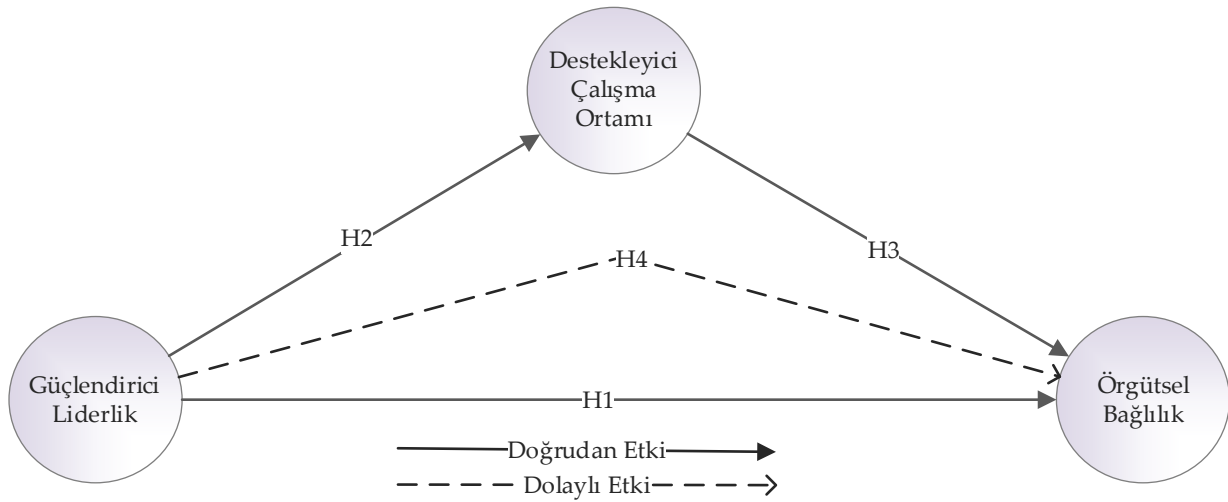
H3. Öğretmenlerin destekleyici çalışma ortamı algıları örgütsel bağlılık davranışlarını pozitif yönde, anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

H4. Rehberlik ve Araştırma Merkezleri müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkide öğretmenlerin destekleyici çalışma ortamı algılarının aracılık etkisi vardır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları, öğretmenlerin destekleyici çalışma ortamına yönelik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kapsamında ilişkisel ve yordayıcı desen araştırma yöntemleri kullanılmıştır. İlişkisel desen araştırmalarında, değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, değişim varsa bunun yönü ve derecesi belirlenir. Creswell ve Creswell (2017)'e göre “yordayıcı desen araştırmaları ilişkinin ötesinde, değişkenlerden hangisinin diğerinin nedeni olduğu araştırılır ve bu araştırma deseninde bağımlı (endogenous/içsel) ve bağımsız (exogenous/dışsal) olmak üzere en az iki değişken olmalıdır” (s. 435). Buna göre bu çalışmada biri bağımlı (endogenous/içsel), yani örgütsel bağlılık ve ikisi bağımsız (exogenous/dışsal), yani güçlendirici liderlik, destekleyici çalışma ortamı (mediator) olmak üzere üç değişken arasındaki ilişkiler ilişkisel desen araştırma modeli kullanılarak incelenmiştir.



Şekil 1. Güçlendirici liderlik, destekleyici çalışma ortamı ve örgütsel bağlılık ilişkisine yönelik kavramsal model

Araştırma kapsamında oluşturulan kavramsal modelde örgütsel bağlılığı açıklayan değişkenler olarak güçlendirici liderlik uygulamaları ve destekleyici çalışma ortamı algısı belirlenmiştir. Model, öğretmen bağlılığının sağlanmasında bireysel, yönetsel ve örgütsel faktörlerin karşılıklı nedensellik içinde olabileceği varsayımına dayalı olarak oluşturulmuştur. Sosyal bilişsel kuramın karşılıklı nedensellik ilkesi (Bandura, 1986) gereğince örgüt ortamında örgütsel (çevresel) ve kişisel faktörler karşılıklı etkileşim içindedirler (Wood ve Bandura, 1989). Ancak bu karşılıklı etkileşimin düzeyi ve zamanı aynı olmayabilir. Farklı bir ifadeyle birey daha çok çevrenin etkisinde kalırken daha az düzeyde de olsa çevresini etkileme gücüne sahiptir (Bandura, 1995). Örgütsel bağlılık için oluşturulan kavramsal model karşılıklı nedensellik ilkesi ile ilişkilendirildiğinde çevre güçlendirici liderlik uygulamalarını ve destekleyici çalışma ortamını, davranış ise öğretmenlerin bağlılığını ifade etmektedir. Buna ek olarak sosyal bilişsel kuram bireyin öğrenmesinde dolaylı öğrenme, gözlemleyerek öğrenme ve modelden öğrenme gibi unsurların etkili olduğunu varsayar (Bandura, 1986). Bu araştırma kapsamında düşünüldüğünde, destekleyici bir çalışma ortamının olduğu ve liderliği güçlendirmenin bir olgu haline geldiği eğitim kurumlarında, öğretmenlerin kurumlarına bağlılık göstermelerini sağlayacak birçok doğrudan/dolaylı gözlem ve model ile karşılaşabilecekleri söylenebilir. Diğer bir ifadeyle güçlendirici liderlik uygulamaları ve destekleyici çalışma ortamı öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışı sergilemelerinin bir nedeni olabilir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye genelinde Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü verilerine göre, 2022 yılı Şubat ayı dâhilinde, Türkiye genelinde toplam 263 Rehberlik Araştırma Merkezi bulunmakta ve bu merkezlerde 3.864 öğretmen görev yapmaktadır. Evrene ilişkin örneklem küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Özen ve Gül (2007)'e göre "küme örnekleme, tek tek bireylerle değil, seçkisiz yolla seçilen gruplarla yürütülen örnekleme türüdür ve seçilmiş grupların bütün birimleri benzer özelliktedir" (s. 406-407). Örneklem büyüklüğü %95 güven aralığında, $d=0.05$ örnekleme hatası ile teorik t değeri 1.96'ya denk gelmektedir (Büyüköztürk, 2016). Araştırmada örneklem büyüklüğünü belirlemek için belirlenen değerler formüle edildiğinde katılımcı sayısının en az 381 olması gerektiği hesaplanmıştır. Evrende bulunan 263 rehberlik araştırma merkezinin her biri bir küme olarak tanımlanmış ve her bir kümede yaklaşık olarak 15 öğretmenin ($3864/263 \approx 15$) bulunduğu hesaplanmıştır. Bu bulgu doğrultusunda, örnekleme bulunması gereken öğretmen sayısına ulaşmak için çalışmaya en az 32 rehberlik araştırma merkezinin alınması, yaklaşık olarak $480(32 \times 15 = 480)$ öğretmenin katılması uygun görülmüştür. Araştırma kapsamına hangi merkezlerin alınacağı ise torbadan seçme yöntemi ile belirlenmiştir. Veri toplama araçları Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünden izinler alınarak belirlenen merkezlerde görevli öğretmenlere çevirim içi olarak uygulanmıştır. Araştırmaya katılan 428 öğretmene ait demografik bilgiler ise Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Değerler (n=428)

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	264	61.7
Erkek	164	38.3
Branş	Frekans (f)	Yüzde (%)
Psikolojik Danışman (Rehber Öğretmen)	320	74.8
Özel Eğitim Öğretmeni	108	25.2
Öğrenim Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Lisans	348	81.3
Yüksek Lisans	68	15.9
Doktora	12	2.8
Mesleki Kıdem	Frekans (f)	Yüzde (%)
0-5 Yıl	36	8.4
6-10 yıl	104	24.3
11-15 Yıl	110	25.7
16-20 yıl	76	17.8
21 yıl ve üzeri	102	23.8
Mevcut Müdür ile Çalışma Süresi	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-4 yıl	274	64.1
5-8 yıl	138	32.2
9 yıl ve üzeri	16	3.7

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 428 öğretmenin %61.7'si kadın, %38.3'ü erkektir. Öğretmenlerin %27.7'si özel eğitim öğretmeni, %72.3'ü psikolojik danışman (rehber öğretmen), %81.3'ü lisans, %15.9'u yüksek lisans, %2.7'si doktora mezunudur. Bununla birlikte katılımcı öğretmenlerin %8.4'ü 0-5 yıl kıdeme, %24.3'ü 6-10 yıl kıdeme, %25.7'si 11-15 yıl kıdeme, %17.8'i 16-20 yıl kıdeme ve %23.8'i ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %64.1'inin mevcut merkez müdürleri ile 1-4 yıl arasında, %32.2'sinin 5-8 yıl arasında, %3.7'sinin ise 9 yıl ve üzeri çalıştığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında Okul Müdürü Güçlendirici Liderlik Ölçeği (Konczak vd., 2000), Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeği Destekleyici Çalışma Ortamı alt boyutu (Demir, 2014) ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği (Meyer, Allen ve Smith, 1993) kullanılmıştır. Ölçeklere ait detaylı bilgiler aşağıda verilmiştir.

Okul Müdürü Güçlendirici Liderlik Ölçeği: Rehberlik ve Araştırma Merkezleri müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarını belirlemek amacıyla Konczak ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilen, Konan ve Çelik (2018) tarafından eğitim örgütleri için Türkçe'ye uyarlanan "Okul Müdürü Güçlendirici Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, yetki verme boyutunda 3 madde, sorumluluk boyutunda 3 madde, destekleme boyutunda 11 madde olmak üzere toplam 17 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Konan ve Çelik (2018) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında Cronbach's alpha güvenilirlik katsayıları ölçeğin yetki verme boyutu için 0.76, sorumluluk alt boyutu için 0.82 ve destekleme alt boyutu için 0.80 ve ölçeğin geneli için ise 0.79 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için yapılan DFA sonucunda uyum iyiliği değerleri $\chi^2/df = 2.54$; NNFI= 0.98; CFI= 0.95; GFI=0.92; RMSEA= 0.054; SRMR= 0.032 olarak rapor edilmiştir. Ayrıca alt ve üst %27'lik grupların t-testi sonucunda maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu ve ayırt edici nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Büyüköztürk (2016)'e göre "alt ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlı olması da maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ne derece ayırt ettiğini gösterir" (s. 171). Maddelerin alt ve üst %27'lik gruplarının t-testinin 5.32 ile 10.52 arasında olduğu görülmüştür (n=172, p<.001). Likert tipi (1=Hiçbir zaman, 5=Her zaman) ölçekten örnek maddeler şunlardır: Yetki verme boyutunda "Okul müdürüm görevlendirdiği konularda sorumluluğuma eşit düzeyde bana yetki verir". Sorumluluk boyutunda "Okul müdürüm yaptıklarım ve sonuçlarından beni sorumlu tutar". Destekleme boyutunda "Okul müdürüm okulumuzda sürekli öğrenme ve beceri geliştirmenin öncelikli olmasını sağlar".

Bu araştırma için de ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tekrarlanmıştır. Ölçeğe ait Cronbach's alpha güvenilirlik katsayıları yetki verme boyutu için 0.84, sorumluluk boyutu için 0.86, destekleme boyutu için 0.89, ölçeğin geneli için ise 0.96 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için yapılan DFA sonucundaki uyum iyiliği değerleri $\chi^2 = 855.95$; $df = 265$; $\chi^2/df = 3.23$; AGFI = 0.90; GFI=0.88; NFI= 0.95; CFI= 0.97; IFI= 0.98; RMR= 0.032; RMSEA= 0.041 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler üç faktörlü Okul Müdürü Güçlendirici Liderlik Ölçeğinin Rehberlik ve Araştırma Merkezi örnekleme için de geçerli olduğuna dair kanıt sunmaktadır (Kline, 2013). Bu çalışmada söz konusu ölçek, öğretmenlerin algılarına/inançlarına göre geçerliğinin ve güvenilirliğinin sağlanmış olması (Konan ve Çelik, 2018) ve yapısal güçlendirmenin unsurlarını müdürlerin davranışları üzerinden betimlemesi sebebiyle tercih edilmiştir.

Destekleyici Çalışma Ortamı Ölçeği: Öğretmenlerin destekleyici çalışma ortamına yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla Demir (2014) tarafından geliştirilen üç boyutlu Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeğinin 9 maddeden oluşan "Destekleyici Çalışma Ortamı" alt boyutu kullanılmıştır. Ölçekte Destekleyici Çalışma Ortamı boyutu için hesaplanan Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı 0.88 iken, bileşik güvenilirlik katsayısı 0.93'tür. Öğretmen Liderliği Kültürü Ölçeğinin üç alt boyutu için hesaplanan güvenilirlik katsayılarının tümü önerilen alt sınır olan 0.70'in (Nunnally ve Bernstein, 1994) üzerindedir. Aynı zamanda ölçeğin birinci düzey üç boyutlu ölçme modelinin faktör analizi için verilerin ($\chi^2/df=2.01$ p=0.00, CFA=0.95, NFI= 0.90, SRMR=0.06, RMSEA=0.05, GFI=0.85, AGFI=0.86) model ile oldukça iyi uyuma sahip olduğu görülmektedir. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizlerinden elde edilen sonuçlarına göre ise yapısal modelin veriler ile uyumunun oldukça iyi olduğu söylenebilir ($\chi^2(327) = 574.16$, p>0,01). Likert tipi (1=Hiç katılmıyorum, 5=Tamamen katılıyorum) ölçekten örnek bir madde şöyledir: "Bu okulda öğretmenler bir ekip olarak çalışırlar".

Bu araştırma için de ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tekrarlanmıştır. Ölçeğe ait Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı 0.97 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için yapılan DFA sonucundaki uyum iyiliği değerleri $\chi^2=802.87$; $df= 216$; $\chi^2/df = 3.72$; AGFI =0.94; GFI=0.91; NFI= 0.97; CFI= 0.97; IFI= 0.97; RMR= 0.042; RMSEA= 0.034 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan DFA değerleri destekleyici çalışma ortamı ölçeğinin 9 maddelik formunun mevcut araştırma için geçerli olduğunu göstermektedir (Kline, 2013). Bu çalışmada bu ölçeğin tercih edilme sebebi, ölçeğin

öğretmenlerin algısı/inançları üzerinden geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanmış olması (Demir, 2014) ve öğretmenler arasındaki destekleyici ilişkileri kültürel bağlamda betimleyen maddelerini içermesidir.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği: Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını belirlemek amacıyla Meyer ve diğerleri (1993) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlaması Wasti (2003) tarafından yapılan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Örgütsel bağlılık ölçeği duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere üç farklı bağlılık boyutundan oluşmaktadır. Ölçekte her boyut için 6 madde olmak üzere toplam 18 madde yer almakta, 3 madde ise ters kodlanmaktadır. Wasti (2003) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach’s alpha güvenilirlik katsayıları, duygusal bağlılık için 0.82, devam bağlılığı boyutu için 0.74, normatif bağlılık boyutu için 0.83 ve ölçeğin geneli için 0.80 olarak hesaplanmıştır. Aynı zamanda üç boyutlu faktör analizi için verilerin ($\chi^2/df= 3.16$ $p=0.00$; GFI=0.91; AGFI=0.88; NNFI=0.94; CFI=0.95 ve RMSEA=0.063) model ile oldukça iyi uyuma sahip olduğu görülmektedir. Likert tipi (1=Hiç katılmıyorum, 5=Tamamen katılıyorum) ölçekten örnek maddeler şöyledir: Duygusal bağlılık boyutunda “Bu kurumun benim için çok özel bir anlamı var”. Normatif bağlılık boyutunda “Kurumdan şimdi ayrılısam kendimi suçlu hissederim”. Devam bağlılığı boyutunda “Bu kurumda kalmamın bir sebebi ise alternatiflerimin az olmasıdır”.

Bu araştırma için de ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tekrarlanmıştır. Ölçeğe ait Cronbach’s alpha güvenilirlik katsayıları duygusal bağlılık boyutu için 0.85; normatif bağlılık boyutu için 0.87; devam bağlılığı boyutu için 0.84; ölçeğin geneli için ise 0.89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için yapılan DFA sonucundaki uyum iyiliği değerleri $\chi^2 = 1065.35$; $df = 232$; $\chi^2 / df = 4.59$; AGFI =0.92; GFI=0.93; NFI= 0.91; CFI= 0.92; IFI= 0.92; RMR= 0.034; RMSEA= 0.054 olarak bulunmuştur. İlgili uyum iyiliği değerleri örgütsel bağlılık ölçeğinin üç faktörlü yapısının bu araştırma için de geçerli olduğunu göstermektedir (Kline, 2013). Bu çalışmada, söz konusu ölçek, yapı geçerliğin ve güvenilirliğinin sağlanmış olması (Wasti, 2003) ve ölçek maddelerinin kültürel bağlamda duygusal, normatif ve devam bağlılık boyutlarında anlaşılır ve kapsayıcı ifadeler içermesi sebebiyle tercih edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada güçlendirici liderliğin destekleyici çalışma ortamı aracılığı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisini açıklamak amacıyla yapısal eşitlik modelinden yararlanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 25 ve JASP 0.16.1 paket programları yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri analizine geçmeden önce veriler eksik ve hatalı değerler bakımından incelenmiştir. Uç değerlere sahip veriler için z puanı hesaplanmıştır. +3’ten büyük ya da -3’ten küçük z değerlerine sahip veriler uç değer olarak düşünülür. Ancak Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2018)’e göre, “geniş örneklerde ($n>100$) z puanları aralığı -4 ile +4 aralığında olabilir” (s. 14). Veri setinde -4’ün altında ve +4’ün üzerinde herhangi bir değere rastlanmadığı için tek yönlü uç değer bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Analiz öncesinde, örgütsel bağlılık ölçeğinde bulunan ters maddeler düzeltilmiş ve doğrulayıcı faktör analizinin ardından değişkenlerin her bir boyutunun toplam puanları hesaplanmıştır. Daha sonra veri setinin çok değişkenli analizlere uygunluğu denetlenmiştir. Veri setinin tek değişkenli normal dağılıma uygunluğunu belirlemek için skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) katsayıları hesaplanmıştır. Verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının güçlendirici liderlik (-.57;-31), destekleyici çalışma ortamı (-.52;-51) ve örgütsel bağlılık (-.24;-62) için belirlenen aralıklarda olduğu belirlenmiştir. Çarpıklık değerinin -1 ile +1 aralığında olması tek değişkenli normal varsayımının sağlandığını göstermektedir (George ve Mallery, 2001). Araştırma kapsamında her bir bağımsız değişken arası eşvaryanslılık durumu saçılma grafiğine göre değerlendirilmiş ve grafikte herhangi bir örüntü olmadığı görülmüştür. Değişkenler arasındaki ikili ilişkilerin nasıl dağıldığını belirlemek üzere çok değişkenli normallik incelemesi araştırma değişkenlerinin yer aldığı çok değişkenli saçılma diyagramı matrisine göre yapılmış (Çokluk, vd., 2018) ve araştırma veri setinin çok değişkenli normallik varsayımını karşıladığı kanaatine varılmıştır. Bağımsız değişkenler arasında çoklu eş doğrusallık sorunun olup olmadığını belirlemek için korelasyon katsayıları, varyans artış faktörleri (VIF), tolerans değerleri (TV) ve koşul indeksleri (CI) hesaplanmıştır. Bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilere ilişkin hesaplanan korelasyon katsayılarının .90’dan (bkz. Tablo 2) ve VIF değerlerinin 10’dan küçük olduğu, tolerans değerinin (TV) .10’dan büyük,

koşul indeksi değerinin (CI) ise 30'dan küçük olduğu tespit edilmiştir. TV, VIF ve CI değeri destekleyici çalışma ortamı bağımsız değişkeni için sırasıyla (.63; 1.58; 12.14), güçlendirici liderlik bağımsız değişkeni için (.54; 1.42; 8.14) olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte, bağımsız değişkenlere ait artık terimlerin korelasyon durumunu tespit etmek için ise Durbin-Watson testi uygulanmıştır. Test sonucu, 1.0'dan küçük ve 4.0'dan büyük Durbin-Watson sayıları bağlantılı hataları göstermektedir (Durbin ve Watson, 1951). Mevcut araştırma kapsamında Durbin-Watson sayısı $d = 1.301$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre, artık terimlerin sorun oluşturacak bir korelasyona sahip olmadığı belirtilebilir. Gerçekleştirilen analizler ile elde edilen tolerans değeri (TV), koşul indeksi (CI), varyans artış faktörünün (VIF) ve Durbin-Watson testinin sonuçları, veri setinde bağımsız değişkenler arasında çoklu eş doğrusallık sorununun bulunmadığını göstermektedir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi için Pearson korelasyon katsayılarından (r), bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki doğrudan ve dolaylı yordayıcılık gücünün belirlenmesi için yapısal eşitlik modellemesi çerçevesinde yol analizi (Rossee, 2012) yapılmıştır. Yol analizi model uyumunun değerlendirilmesinde ise χ^2/df , SRMR, RMSEA, CFI, IFI, NFI, GFI ve AGFI uyum indeksleri kullanılmıştır. Araştırmada son olarak aracılık etkisini tespit etmek için process makrosuyla bootstrapping analizi yapılmıştır. Bootstrapping analizi (ön yüklem analizi) sonucundan alt ve üst güven aralığı sınırlarının sıfır değerini içermemesi aracılık etkisinin anlamlılığını göstermektedir (Hayes, 2009). Bootstrapping analizi 5000 örneklem büyüklüğü %95 güven aralığı belirlenerek SPSS üzerinden yapılmıştır. Ayrıca güçlendirici liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide destekleyici çalışma ortamının aracılık rolünün kısmi mi yoksa tam aracılık mı olduğunu karar vermek için ise VAF (Variance Accounted For) değeri incelenmiştir (Hadi, Abdullah ve Sentosa, 2016).

Bulgular

Betimsel İstatistikler

Araştırma kapsamında ilk olarak betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon katsayı değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Değişkenlerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları (n= 428)

Değişkenler	\bar{X}	SS	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Yetki verme	4.14	.87	-								
2. Sorumluluk	3.97	.73	.54**	-							
3. Destekleme	3.64	1.00	.79**	.50**	-						
4. Devam Bağ.	2.41	1.16	-.30**	-.18**	-.34**	-					
5. Normatif Bağ.	2.83	.94	.26**	.16**	.35**	-.40**	-				
6. Duygusal Bağ.	3.45	.77	.49**	.35**	.52**	-.47**	.69**	-			
7. GL	3.79	.85	.87**	.73**	.88**	-.34**	.34**	.54**	-		
8. OB	3.24	.74	.46**	.28**	.51**	-.68**	.83**	.85**	.52**	-	
9. DÇO	3.39	1.04	.53**	.32**	.61**	-.42**	.39**	.57**	.61**	.58**	-

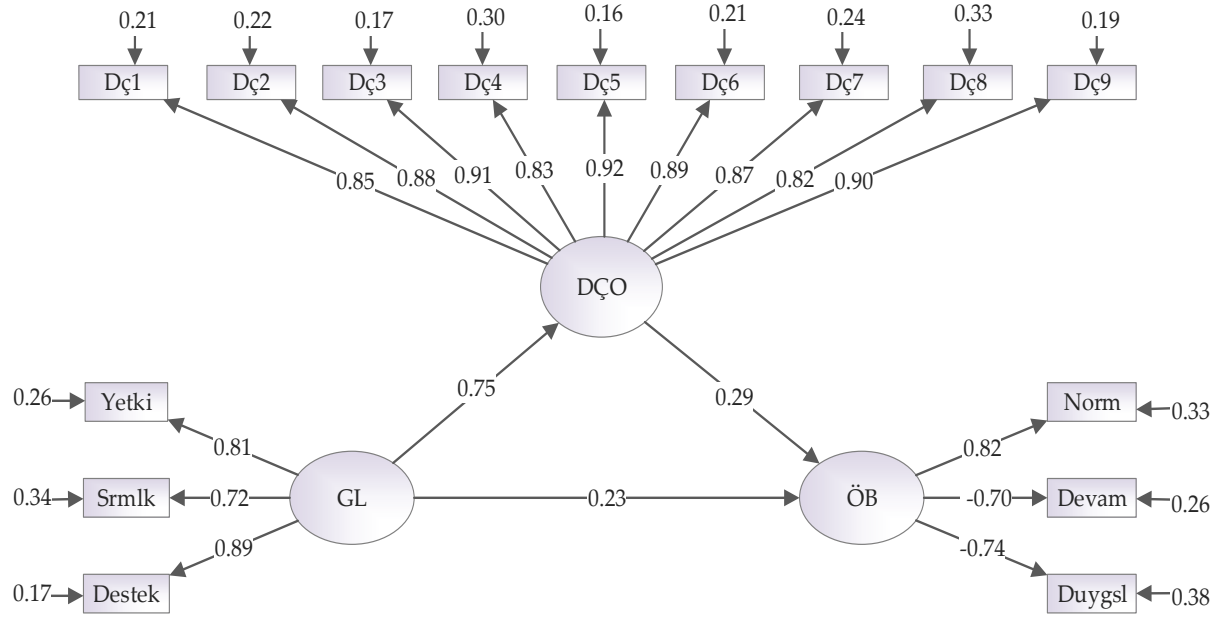
**p < .01; GL: Güçlendirici liderlik, DÇO: Destekleyici çalışma ortamı, OB: Örgütsel bağlılık

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin merkez müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin çoğu zaman ($\bar{X} = 3.79$; $SS = .85$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin destekleyici çalışma ortamına yönelik maddelere ara sıra ($\bar{X} = 3.39$; $SS = 1.04$) düzeyinde ve örgütsel bağlılığa ilişkin maddelere ise kararsızım ($\bar{X} = 3.24$; $SS = .74$) düzeyinde görüş belirttiği görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin merkez müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarını yüksek düzeyde buldukları; destekleyici çalışma ortamına ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin algılarının ise orta düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin görüşlerine göre merkez müdürlerinin en fazla yetki verme ($\bar{X} = 4.14$), en az ise destekleme ($\bar{X} = 3.64$) ile güçlendirici liderlik davranışları sergiledikleri; öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının ($\bar{X} = 3.45$) normatif bağlılıklarına ($\bar{X} = 2.83$) ve devam bağlılıklarına ($\bar{X} = 2.41$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde güçlendirici liderlik ile destekleyici

çalışma ortamı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = .61$; $p < .01$); destekleyici çalışma ortamı ve örgütsel bağlılık arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = .58$; $p < .01$) ilişki olduğu görülmektedir. Benzer şekilde örgütsel bağlılık ile güçlendirici liderlik arasında ($r = .52$, $p < .01$) orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Bu bulgular araştırmanın H1, H2 ve H3 hipotezlerinde ifade edilen pozitif yönlü anlamlı ilişkileri doğrulamaktadır.

Hipotezlerin test edilmesi

Güçlendirici liderliğin ve destekleyici çalışma ortamının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki yordayıcılık gücünü belirlemek için oluşturulan hipotezleri test etmek için yapısal eşitlik modelinden yararlanılmıştır. Test edilen ölçüm modeli Şekil 2’de sunulmuştur.



Chi-square=112.03, df=54 P-value=0.00000, RMSEA=0.043

Şekil 2. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yordanmasına yönelik yol (path) analizi sonucu

Şekil 2 incelendiğinde, ölçüm modelinde hesaplanan yol katsayıları (P) ve t değerlerine göre, güçlendirici liderlik davranışlarının destekleyici çalışma ortamını ($P = .75$; $t = 15.78$; $p < .05$) ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını ($P = .23$; $t = 5.44$; $p < .05$) pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Araştırma bulguları, güçlendirici liderliğin örgütsel bağlılığı yordayıcılığına kıyasla, destekleyici çalışma ortamının daha güçlü bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Modelde hem bağımsız hem de aracı değişken olan destekleyici çalışma ortamının ise güçlendirici liderliğe göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının daha güçlü bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($P = .29$; $t = 8.60$; $p < .05$). Ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılığında güçlendirici liderlik tarzı yalnız başına toplam varyansın %27'sini açıklarken destekleyici çalışma ortamı algısının modele dâhil olması ile açıklanan varyans %37 çıkmıştır. Tüm bu bulgular araştırmanın H1, H2 ve H3 hipotezlerini doğrulamaktadır. Bununla birlikte modelin uyum iyiliği ölçütlerine yönelik uyum indekslerine bakılmıştır. Modele ilişkin uyum indeksleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Kuramsal Model Uyum İndeksleri

İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	Model uyum değeri	Uyum
$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 3$	2.07	Kabul edilebilir
$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	0.043	İyi
$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$	0.032	İyi
$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	0.97	İyi
$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$	0.97	İyi
$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI < .95$	0.96	İyi
$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	0.92	Kabul edilebilir
$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$	0.91	İyi

Kaynak: Çokluk vd., 2018; Kline, 2013; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Tabachnick ve Fidell, 2007.

Tablo 3'teki uyum indekslerine göre oluşturulan modelin gerekli uyum ölçütlerini sağladığı görülmüştür. Modelin iyilik uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA = 0.043, SRMR = 0.032, NFI= 0.97, IFI = 0.96, AGFI=0.91 değerlerinin mükemmel uyum (Çokluk vd., 2018; Kline, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2007), $\chi^2/df = 2.07$, CFI 0.97, AGFI 0.91 ve GFI 0.92 değerlerinin iyi uyum gösterdiği (Schermelleh-Engel vd., 2003) saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle dolaylı etki modelinin elde edilen verilerle uyumlu olduğu ifade edilebilir.

Aracı etkinin incelenmesi

Destekleyici çalışma ortamının aracılık etkisinin anlamlılığını istatistiksel olarak test etmek amacıyla Preacher ve Hayes (2008) tarafından önerilen Bootstrap yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre aracılık etkisinin oluşması için bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki doğrudan etkisinin ve aracılık modelinde oluşan dolaylı etkinin istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir. Bununla birlikte VAF (Variance Accounted For=dolaylı etki/toplam etki) değeri .80'den büyük ise tam aracılık, .20 ile .80 arasında ise kısmi aracılık ve .20'den küçük ise aracı olmama durumu ortaya çıkmaktadır (Hadi vd., 2016; Hair, Hult, Ringle ve Sarstedt, 2014). Bu kapsamda aracılık türü kararı VAF değerine göre verilmiştir. Bootstrapping analizinin 5000 örneklem büyüklüğünde %95 güven aralığındaki sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Destekleyici Çalışma Ortamının Modeldeki Aracılık Etkisine İlişkin Bulgular

Katsayılar çarpımı	Bootstrapping				Karar
	%95 Güven aralığı				
Etkiler	Nokta tahmini	SH	p	Alt (LLCI)	Üst (ULCI)
Dolaylı	.22	.030	.000	.161	.282
Doğrudan	.23	.042	.000	.146	.312
Toplam	.45	.036	.000	.377	.520

VAF=.49 (Dolaylı Etki/Toplam Etki)

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde, destekleyici çalışma ortamı güçlendirici liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide aracılık rolünün istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle, güçlendirici liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki toplam ve doğrudan yordayıcılığı arasındaki fark [(Dolaylı Etki = .22; p = .00) ve %95 Güven Aralığı (.161, .282)] istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. VAF değerinin .20 ile .80 arasında olması ise aracılık etkisinin kısmi olduğunu (Hadi vd., 2016), farklı bir ifadeyle destekleyici çalışma ortamının güçlendirici liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide kısmi bir değişken olduğunu göstermektedir. Bu bulgular araştırmanın kuramsal modeline bağlı oluşturulan H4 hipotezini doğrulamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları görev yaptıkları kurumlardaki meslektaşlarının ve yöneticilerin tutum ve davranışlarından etkilenmektedir. Öğretmenlerin beklentilerine duyarlı, alınan kararlara katılımlarını sağlayan, örgütte demokratik bir kültür ve açık iletişim iklimi oluşturup koruyabilen, güven ortamı sağlayabilen, sorumluluğunun bilincinde olan müdürlerin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını artırma ve devamlılığını sağlamada en önemli role sahip olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin huzur içinde, mesleki dayanışma halinde çalıştıkları, birbirlerini takdir ve teşvik ettikleri eğitim ortamları da bağlılıklarına katkı sağlamaktadır. Öğretmenin işine, kurumuna ve öğrencilerine olan bağlılığının, diğer bir ifade ile örgütüne olan bağlılığının artmasının örgütün amaçları için daha fazla zaman ve enerji harcamasını, kurumun başarısının artmasını ve beraberinde de öğrenciler, veliler ve toplum üzerindeki etkililiğini sağlayacağı ifade edilmektedir (Hoy vd., 1991). Bu kapsam, örgütsel bağlılığı açıklayan değişkenlerin araştırılmasının önemini hâlâ canlı tutmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmada Rehberlik ve Araştırma Merkezleri öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarını açıklayabileceği düşünülen yeni bir liderlik yaklaşımı olarak müdürlerin güçlendirici liderlik davranışları ve öğretmenlerin destekleyici çalışma ortamı algıları incelenmiştir. Araştırmada sosyal bilişsel kuramın varsayımlarından ve alan yazındaki araştırmaların sonuçlarından yola çıkarak hipotezler geliştirilmiş ve test edilmiştir. Hipotezlerin test edilmesi için gerçekleştirilen analizlerin sonuçlarından hipotezlerin doğrulandığı görülmektedir.

Araştırmanın birinci hipotezi "Rehberlik ve Araştırma Merkezleri müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışlarını pozitif yönde, anlamlı şekilde yordamaktadır" şeklinde oluşturulmuştur. Yapılan analizler sonucunda merkez müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde etkilediği belirlenmiş, dolayısıyla araştırmanın birinci hipotezi doğrulanmıştır. Araştırmanın bu sonucu Bixby (2016), Bogler ve Somech (2004), Cevahir (2004), Gümüş (2013), Joo ve Shim (2010), Konczak ve diğerleri (2000), Limon (2022), Özdemir ve Gören (2017) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Cevahir (2004) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları güçlendirici liderliğin, sorumluluk, kendi kendine karar alma-beceri geliştirme ve yenilikçi performans için koçluk bileşenlerinin çalışanlarda duygusal bağlılık geliştirdiğini göstermektedir. Joo ve Shim (2010)'in çalışmalarının sonuçları güçlendirici liderliğin teorik temelini oluşturan psikolojik güçlendirmenin duygusal, normatif ve devam bağlılığı ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Limon (2022)'un çalışmasının sonuçlarına göre, güçlendirici okul liderliği, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını artırmaktadır. Bogler ve Somech (2004)'e göre, öğretmenlerin güçlendirme düzeylerine ilişkin algıları örgüte ve mesleğe bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları ile önemli ölçüde ilişkilidir. Çalışanların iş başarıları, işe devamlılıkları ve işten ayrılmaları gibi konularda örgütsel bağlılığın belirleyici olduğu bilinmektedir (Baysal ve Paksoy, 1999). Bu sebeple örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanların örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye katılımları yüksek olmakta, ayrıca bu bireyler örgüt için yaratıcı ve yenilikçi düşünceler üretmektedirler. Bununla birlikte güçlendirme uygulamalarının başarısı, büyük oranda örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanlara da bağlıdır (Cevahir, 2004). King ve Ehrhard (1997)'a göre, yöneticilerin kabul gören ve paylaşılan bir vizyon oluşturmaları, çalışanların yeteneklerini, bilgilerini artırmaları, yeterliklerini geliştirecek ve önceliklerini gerçekleştirmelerini sağlayacak güçlendirme uygulamalarının başarısı beraberinde çalışanların artan bağlılığını getirmektedir. Mevcut araştırmanın sonuçları, merkezlerde görevli öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılıklarının devam bağlılıklarından yüksek olduğunu da göstermektedir. Yüksek duygusal bağlılık içinde, çalışanlar, kurumun gelişimi için yenilikçi davranışlar sergileyen, kuruma karşı aitlik hissi taşıyan, kurumun sorunlarını kendi sorunları gibi gören ve sorun çözmeye istekli bireylerdir. Korkmaz (2011)'a göre öğretmenler, davranışlarının engellendiği, özgürlüklerinin kısıtlandığı ya da fonksiyonel olmayan müdür davranışlarının bulunduğu olumsuz okul ortamlarına yönelik zorunlu bağlılık taşımakta ve böyle ortamlarda çalışmaya isteksiz olmaktadır. Bu noktada güçlendirici liderler olarak müdürlerin sorumluluk almaya teşvik etme ve karar almada yetkilendirme davranışları öğretmenleri işlerinin daha fazla sahibi yapabilir ve duygusal ve normatif bağlılıklarını artırabilir.

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak, Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürlerin yaratacağı güvenin, etkili iletişim tekniklerinin kullanılmasıyla açık bir tartışma ortamının, iş birliğini ve bilgi paylaşımını benimsemelerinin, yaşanan başarısızlıkları öğrenme fırsatına dönüştürmelerinin, hata yapma korkusunu ortadan kaldırmalarının, öğretmenlerin başarıları konusunda açık, yararlı, zamanında ve etkin bir geribildirim sunmalarının öğretmenlerin bağlılıklarını artıracak birtakım güçlendirici liderlik davranışlarından olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın ikinci hipotezi “Rehberlik ve Araştırma Merkezleri müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları öğretmenlerin destekleyici çalışma ortamı algılarını pozitif yönde, anlamlı şekilde yordamaktadır” şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmanın bulguları merkez müdürlerinin güçlendirici lider davranışlarının öğretmenlerin destekleyici çalışma ortamı algılarını pozitif yönde, anlamlı bir şekilde açıkladığını göstermekte ve araştırmanın ikinci hipotezi de doğrulanmaktadır. Alan yazında güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerin destekleyici çalışma ortamı algıları arasında ilişkiyi ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanmaması araştırma sonuçlarının kıyaslanamamasına yol açmıştır. Liderler, geniş katılımçılık ilkesine bağlı olarak, gerekli bilgi ve fikirleri çalışanları ile paylaştığında ve katılım sağlamak için çabaladıklarında süreç iyi kararlar ile sonuçlanmakta; çalışanlar iyi çözümler bulmak için daha fazla iş birliği yapmaya istekli olmaktadır (Yukl, 2018). Schlechty (1990)’e göre, eğitim lideri olarak müdürler, öğretmenlerin ekip olarak çalıştıkları, profesyonelce davrandıkları ve liderliğin yayılmasını kolaylaştıran destekleyici çalışma koşullarının yaratıcısıdır. Güçlendirici liderler öğretmenlere özerk ve kendi kararlarının uygulayıcısı oldukları destekleyici eğitim ortamları sağladığında öğretmenler daha yaratıcı, proaktif ve işbirlikçi olmaktadır (Amundsen ve Martinsen, 2015). Liderlerin bu tür kendi kendine liderliği teşvik eden güçlendirme davranışları, dayanışmaya ve profesyonelliğe dayalı pozitif örgüt iklimi yaratarak, çalışanlar arasındaki ilişkilerin niteliğini iyileştirebilir. Bununla birlikte güçlendirici liderler destekleme davranışları ile etkili kişilerarası ilişkiler kurulmasına ve bu ilişkilerin sürdürülmesine yardımcı olur (Yukl, 2018). Araştırmanın sonuçlarına dayanarak Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürlerinin öğretmenlerin fikirlerine önem verme, etkili bilgi paylaşım ağları oluşturma, hatalarından öğrenmeleri için onlara fırsatlar sağlama gibi güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlere rol model olmaları ve bunu takiben bu davranış örüntülerinin öğretmenler arasında da yayılmasına, öğretmenlerin meslektaşları arasında liderlik davranışlarını destekleyen çalışma ortamının gelişmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü hipotezi “Öğretmenlerin destekleyici çalışma ortamı algıları örgütsel bağlılıklarını pozitif ve anlamlı şekilde yordamaktadır” şeklinde oluşturulmuştur. Araştırma sonuçları öğretmenlerin destekleyici çalışma ortamı algılarının onların örgütsel bağlılıklarını pozitif yönde, anlamlı bir şekilde yordadığını göstermekte ve araştırmanın üçüncü hipotezi de doğrulanmaktadır. Alan yazında, eğitim kurumlarında doğrudan destekleyici çalışma ortamı ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak farklı sektörlerde yapılan çalışmaların sonuçları, çalışanların hiyerarşide aynı düzeyde oldukları kişilerden algıladıkları destek sayesinde (Giray, 2013; Giray ve Şahin, 2012) örgütlerine bağlılık sergilediklerini göstermektedir (Hanaysha, 2016; Kundu ve Lata, 2017; McCroskey, 2007; Silverthorne, 2004). McCroskey (2007), çalışma ortamında meslektaşların desteği ile iş tatmini, çalışma motivasyonu, örgüte bağlılık ve örgütte kalma niyeti ilişkisini araştırdığı çalışmada, meslektaş desteğinin tüm değişkenlerle pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğunu bulmuştur. Kundu ve Lata (2017)’ya göre, profesyonelliğin ve gelişimin yaygın olduğu destekleyici bir çalışma ortamı algısı, çalışanların örgütsel bağlılığını artırmakta ve işten ayrılma niyetlerini azaltmaktadır. Silverthorne (2004)’un çalışması, destekleyici çalışma kültürünün olduğu örgütlerde çalışanların iş doyumunun ve örgütsel bağlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Destekleyici çevre, bireylere yeni düşünce ve fikirleri kolayca ortaya atabilecekleri iyi bir çalışma ortamı sağlamakta ve çalışanların olumlu örgütsel davranışlarını pekiştirmektedir. Bu bağlamda, öğretmenler meslektaşları ile iş birliği içinde oldukları, kolektif yeterlik algısı geliştirdikleri ve sosyal-duygusal ihtiyaçlarının karşılandığı çalışma ortamlarına daha fazla bağlılık göstermeleri olasıdır.

Araştırmanın dördüncü hipotezi “Rehberlik ve Araştırma Merkezleri müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkide öğretmenlerin destekleyici çalışma ortamı algılarının aracılık etkisi vardır” şeklindedir. Araştırmanın bulguları, güçlendirici liderlik davranışları ve örgütsel bağlılık ilişkisinde destekleyici çalışma ortamı algısının kısmi aracılık etkisine sahip olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, Rehberlik ve Araştırma Merkezi öğretmenlerinin müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarına ilişkin algılarının örgütsel bağlılık düzeyleri üzerinde doğrudan ve dolaylı etkisinin olduğunu, söz konusu dolaylı etkiyi destekleyici çalışma ortamı aracılığıyla gerçekleştirdiği söylenebilir. Alan yazında güçlendirici liderlik davranışları ve örgütsel bağlılık ilişkisinde destekleyici çalışma ortamı algısının aracı etkiye sahip olduğunu ortaya koyan çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak alan yazında güçlendirici liderlik davranışlarının farklı değişkenler üzerinden örgütsel bağlılık üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Konczak vd., 2000; Limon, 2022; Özdemir ve Gören 2017). Konczak ve diğerleri (2000) tarafından yapılan çalışmada güçlendirici liderlik, iş doyumu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin aracı değişken olduğu tespit edilmiştir. Özdemir ve Gören (2017)’e göre liderin güçlendirme davranışları ile öğretmenlerin performansları arasındaki ilişkide örgütsel bağlılık arabulucudur. Limon (2022) güçlendirici liderlik davranışlarının örgütsel bağlılık aracılığıyla öğretmenlerin iş performansını etkilediğini tespit etmiştir. Bixby (2016) psikolojik güçlendirme, örgütsel bağlılık ve iş doyumu arasında güçlendirici liderliğin aracılığını test etmiştir. Araştırma sonuçları psikolojik güçlendirmenin güçlendirici liderlik arabuluculuğunda örgütsel bağlılığı artırdığını göstermektedir. Alan yazındaki çalışmaların sonuçlarına göre, müdürlerin güçlendirici liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel bağlılığını doğrudan etkileyebildiği gibi farklı değişkenler aracılığıyla da etkileyebilmektedir. Ayrıca güçlendirici liderliğin aracı etkisi de örgütsel bağlılığı artırabilir.

Öneriler

Araştırma sonuçları, müdürlerin güçlendirici liderlik davranışları ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ve bu ilişkide destekleyici çalışma ortamı değişkeninin aracı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Örgütlerde gücün paylaşılması ve aktarılmasında liderlerin tutum ve davranışları önemli görülmektedir (Yukl, 2018). Bu bağlamda, güçlendirici liderlik uygulamalarının kişisel boyutunu müdürlerin, öğretmenlerin liderlik becerilerini geliştirmeye istekliliklerini ve güçlerini öğretmenlerle paylaşmaya yatkınlıklarını kapsayan tutum ve davranışların oluşturduğu söylenebilir. Güçlendirici liderliğin eğitim örgütlerindeki önemi sebebiyle liderliği yaymaya istekli ve gücü paylaşmaya yatkın olma, eğitim kurumlarına müdür seçiminde bireysel özellikler kategorisinde bir ölçüt olarak değerlendirilebilir. Diğer yandan eğitimde politika yapıcılara da liderlik anlayışındaki dönüşüm sürecinde birtakım görevler düşmektedir. Güçlendirici liderliğin benimsenmesi sadece müdürlerle ve öğretmenlerin çabasıyla mümkün olamayacağı düşünüldüğünde üst yönetime, eğitim kurumlarının ihtiyaçları doğrultusunda, bürokrasinin daha esnek hale getirilmesi ve güçlendirici liderliğe vurgu yapan anlayışı desteklemeleri önerilebilir. Bu doğrultuda güçlendirici liderliğin yetkilendirme ve sorumluluk verme bileşenlerinin Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı kurumlarda yürütülmesine ilişkin bazı yasal düzenlemeler yapılarak öğretmenlerden de gücünü alan liderlik uygulamalarına resmîyet kazandırılabilir.

Araştırmada örgütsel bağlılığı açıklayabileceği öngörülen öncüllerden yola çıkarak meslektaşlar arasında öğretmen liderliğini destekleyen çalışma ortamının güçlendirici liderlik ve örgütsel bağlılık arasında arabulucu etkiye sahip olabileceği varsayılmıştır. Aracılık testi sonuçları, müdürlerin güçlendirici liderlik uygulamaları ile liderliğin yayılmasını kolaylaştıran gerekli eğitim ortamını yaratabilecekleri, böylece öğretmenlerin örgütlerine bağlılığını artırmanın daha kolay olabileceğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, eğitim örgütlerinde tüm öğretmenlerin liderliğe katılmalarını teşvik edici olumlu bir kültürün oluşturulması güçlendirici liderlik uygulamaları için zemin hazırlamaktadır. Bu doğrultuda, müdürlere, eğitim kurumlarında etkililiği açısından öğretmenlerde bulunması istenen duygusal bağlılık ve normatif bağlılık türleri için ortak amaçlar doğrultusunda mesleki iş birliğine dayalı kurum kültürü yaratmaları ve öğretmenlerin öz liderlik

becerilerini geliştirmeleri için onlara kendi faaliyet alanlarında özerk eğitim ortamları sunmaları önerilebilir.

Araştırmanın betimsel bulguları öğretmenlerin destekleyici çalışma ortamı algılarının *orta düzeyde* olduğunu göstermektedir. Öğretmenler arasında meslektaş yalıtılmışlığının önüne geçilebilmesi için uygulamaya yönelik olarak mesleki dayanışma, iş birliği ve yardımlaşmaya dayalı grup etkinliği planlanabilir. Ayrıca çalışmanın sonuçları, merkez müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarını en az *destekleme* boyutunda sergilediklerini göstermektedir. Merkezlerde müdürlerin öğretmenlere mesleki gelişimleri için mentorluk yapma, becerilerini geliştirmeleri için olanak sağlama, bilgi paylaşımında bulunma gibi destekleyici davranışları orta düzeyde sergilemeleri öğretmenlerin destekleyici çalışma ortamına yönelik algılarını da etkiliyor olabilir. Bu noktada, merkez müdürlerine, öğretmenleri ihtiyaçları doğrultusunda daha destekleyici tutum ve davranışlar içinde olmaları tavsiye edilebilir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının *orta düzeyde* olduğu görülmektedir. Bu sonuç merkezlerde görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını azaltan etmenlerin tespit edilmesi ve ortadan kaldırılması için çalışmalar yapılmasının gereğine dikkat çekmektedir. İlgili merkezlerde örgütsel bağlılığı derinlemesine araştıran çalışmalara rastlanmaması alan yazında boşluk oluşturmaktadır. Bu duruma bağlı olarak araştırmacılara aynı örnekleme nitel ve karma araştırmalarla örgütsel bağlılığın daha kapsamlı araştırması önerilebilir. Yürütülecek yeni araştırmalarla bu araştırmanın yapısal modeline alternatif modeller geliştirilebilir. Güçlendirici liderlik-örgütsel bağlılık ilişkisi farklı değişkenlerin (öz yeterlik algısı, akademik iyimserlik, öznel iyi oluş, örgütsel destek vb.) aracılığı üzerinden de araştırılabilir.

Güçlendirici liderliğin ve destekleyici çalışma ortamının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını yordayan birer değişken olduğunu ortaya koyan bu araştırma birtakım sınırlılıklar içermektedir. Araştırmanın sınırlılıkları bağlamında ilk unsurun, mevcut araştırmada kullanılan ölçme araçlarının (Örgütsel Bağlılık Ölçeği, Okul Müdürü Güçlendirici Liderlik Ölçeği, Destekleyici Çalışma Ortamı Ölçeği) belli bir alandaki davranış ve inançlar çerçevesinde öğretmenlerin kendi değerlendirmeleri olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin güçlendirici liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri *müdürleri*, destekleyici çalışma ortamına ilişkin görüşleri ise *meslektaşları* hakkındaki görüşleri ile sınırlıdır. İkinci unsur ise bu çalışmanın, 2021-2022 öğretim yılında, Türkiye genelindeki sadece 32 Rehberlik ve Araştırma Merkezinde görev yapan öğretmenlerin verdikleri yanıtları içeriyor olmasıdır. Araştırmanın katılımcı grubunun farklı eğitim kademelerinde ve kurumlarında (ilkokul, ortaokul, lise, bilim ve sanat merkezleri, özel okullar vb.) görev yapan öğretmenlerden oluşmaması araştırma sonuçlarının genelleştirilmesini zorlaştırabilmektedir. Bu bakımdan, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını etkileyen faktörlere ilişkin daha sağlıklı çıkarımlarda bulunulabilmesi için, benzer araştırmanın farklı örneklem gruplarında tekrarlanması yerinde olacaktır. Üçüncü bir unsur ise araştırmanın kesitsel bir araştırma olmasıdır. Kesitsel olarak gerçekleştirilen araştırmaların nedensel çıkarımlara izin vermemesi farklı bir sınırlılık olarak ifade edilebilir. Son olarak Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarının ve destekleyici çalışma ortamının niteliklerinin öğretmenlerin algılarına göre betimleneceği varsayımı da araştırma sonuçlarının yorumlanması bağlamında sınırlılıklar barındırmaktadır.

Kaynakça

- Acar, Ö. F. ve Karaaslan, Ö. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik, iş tatmin ve iş stres düzeylerinin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1821-1843.
- Akan, D. ve Kılıç, M. E. (2019). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 23(80), 123-136. doi:10.17753/ekev1266
- Akkuş O. (2010). *Rehberlik araştırma merkezlerinde görevli rehber öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Allen, N. J. ve Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18.
- Alver, B. Dursun, A. Zengin, Ö. ve Aydın, F. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Bursa-Yıldırım Rehberlik ve Araştırma Merkezi örneği. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 3(7), 176-187.
- Amundsen, S. ve Martinsen, Ø. L. (2015). Linking empowering leadership to job satisfaction, work effort, and creativity: The role of self-leadership and psychological empowerment. *Journal of Leadership ve Organizational Studies*, 22(3), 304-323.
- Arnold, J., Arad, S., Rhoades, J. ve Drasgow, F. (2000). The empowering leadership questionnaire: The construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of Organizational Behavior*, 21(3), 249-269.
- Aslan, S. ve Bal, E. (2014). Rehberlik ve araştırma merkezlerinin örgütsel analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 313-324. doi:10.15390/EB.2014.1652
- Atik, S. ve Üstüner, M. (2014). İlköğretim okullarının örgüt tipi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 133-154.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balay, R. ve İpek, C. (2010). Teachers' perception of organizational culture and organizational commitment in Turkish primary schools. *Journal of World of Turks*, 2(1), 363-384.
- Balçık, E. ve Ordu, A. (2019). Örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 93-119.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Balyer, A. (2015). Organizational commitment: Teachers' perceptions in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 1-14.
- Balyer, A., Özcan, K. ve Yıldız, A. (2017). Teacher empowerment: School administrators' roles. *Eurasian Journal of Educational Research*, 70(1), 1-18.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* içinde (s. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.
- Bayın, M. A. (2021). *Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel muhalefeti arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Baysal, A. C. ve Paksoy, M. (1999). Mesleğe ve örgüte bağlılığın çok yönlü incelenmesinde Meyer-Allen modeli. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(1), 7-15.
- Beauchum, F. ve Dentith, A. M. (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. *The Educational Forum*, 68(3), 276-286.
- Becker, H. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66, 32-42.

- Bektaş, F., Çoğaltay, N. ve Sökmen, Y. (2014). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel bağlılık üzerindeki rolü. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 122-130.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Bixby, K. M. (2016). *The mediation of empowering leadership on psychological empowerment with organizational commitment and job satisfaction* (Doktora tezi). Anderson University, ABD.
- Bogler, R. ve Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it?. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287-306. doi:10.1108/09578231211223310
- Bogler, R. ve Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277-289. doi:10.1016/j.tate.2004.02.00
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 57(57), 5-34.
- Büyüköztürk, S. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (22. bs.). Ankara: Pegem.
- Cansoy, R., Parlar, H. ve Polatcan, M. (2020). Collective teacher efficacy as a mediator in the relationship between instructional leadership and teacher commitment. *International Journal of Leadership in Education*, 25(6), 900-918. doi:10.1080/13603124.2019.1708470
- Celep, C. (2000). Teachers' organizational commitment in educational organizations. *National Forum of Teacher Education Journal*, 10E(3). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452179.pdf> adresinden erişildi.
- Cevahir, H. (2004). *Güçlendirici liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Kocaeli.
- Chen, Z. X. ve Francesco, A. M. (2003). The relationship between the three components of commitment and employee performance in China. *Journal of Vocational Behavior*, 62(3), 490-510. doi:10.1016/S0001-8791(02)00064-7
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A. ve Wesson, M. J. (2019). *Organizational behavior improving performance and commitment in the workplace*. New York, NY McGraw-Hill Education.
- Conger, J. A. ve Kanungo, N. R. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Creswell, J. W. ve Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cushman, P. (1992). Psychotherapy to 1992: A historically situated interpretation. D. K. Freedheim, H. J. Freudenberger, J. W. Kessler, S. B. Messer, D. R. Peterson, H. H. Strupp ve P. L. Wachtel (Ed.), *History of psychotherapy: A century of change* içinde (s. 21-64). Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/10110-001
- Çekmecelioğlu, H. G. ve Eren, E. (2007). Psikolojik güçlendirme, örgütsel bağlılık ve yaratıcı davranış arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi. *Yönetim*, 18(57), 12-25.
- Çelik, O. T. ve Konan, N. (2021). Okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ile öğretmenlerin öz yeterliği ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 241-261. doi:10.15390/EB.2020.8841
- Çetin, M. ve Kıral, B. (2018). Okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 281-310. doi:10.29329/mjer.2018.172.15

- Çoğaltay, N. (2014). *Okul liderliğinin örgütsel çıktılara etkisi: Bir meta-analiz çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Çokluk, O., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çöl, G. (2004). *Güçlendirme ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Kocaeli.
- Çöl, G. (2008). Algılanan güçlendirmenin iş gören performansı üzerine etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 35-46.
- Dağlı, E. ve Kalkan, F. (2021a). İlköğretim okulu öğretmenlerinin müdür desteği algıları ile kolektif sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişki: Karma bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1164-1217.
- Dağlı, E. ve Kalkan, F. (2021b). Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 105-123. doi:10.15390/EB.2021.10083
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- Dee, J. R., Henkin, A. B. ve Duemer, L. (2003). Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 257-277. doi:10.1108/09578230310474412
- Demir, K. (2014). Öğretmen liderliği kültürü ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 13(2), 334-344.
- Demir, S. (2019). Öğretmenlerin okuldan ayrılma niyetlerinin bir yordayıcısı olarak kolektif yeterlik. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 175-181.
- Demirtaş, H., Özer, N., Demirbilek, N. ve Balı, O. (2017). Algılanan müdür desteği ile müdüre güven ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(4), 1075-1092.
- Devos, G., Tuytens, M. ve Hulpia, H. (2014). Teachers' organizational commitment: Examining the mediating effects of distributed leadership. *American Journal of Education*, 120(2), 205-231. doi:10.1086/674370
- Dierendonck, D. V. ve Jacobs, G. (2012). Survivors and victims, a meta-analytical review of fairness and organizational commitment after downsizing. *British Journal of Management*, 23(1), 96-109.
- Doğan, H. ve Çelik, K. (2019). Okul yöneticilerinin gücü kullanma stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve iş performansları ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 37-55. doi:10.15390/EB.2019.7943
- Duhon, G. (1999). Teacher empowerment: Definitions, implementation, and strategies for personal renewal. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433329.pdf> adresinden erişildi.
- Durbin, J. ve Watson, G. S. (1951). Testing for serial correlation in least squares regression II. *Biometrika*, 38(2), 159-179. doi:10.2307/2332325
- Evans, J. D. (1996). *Straightforward statistics for the behavioral sciences*. Kaliforniya: Thomson Brooks/Cole.
- Fandiño, J. Y. (2010). Research as a means of empowering teachers in the 21st century. *Education and Education*, 13(1), 109-124.
- Foy, G. (1997). *Empowering people at work*. United Kingdom: Gower.
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: Teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38(2), 205-227.
- Frost, D. ve Roberts, A. (2013). *The role of teacher leadership in educational reform: Mobilising moral purpose*. European Conference on Educational Research 2014 (ECER 2014)'te sunulan bildiri, Porto.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 8, 16-22.

- Geisler, M., Berthelsen, H. ve Muhonen, T. (2019). Retaining social workers: The role of quality of work and psychosocial safety climate for work engagement, job satisfaction, and organizational commitment. *Human Service Organizations: Management, Leadership and Governance*, 43(1), 1-15.
- George, D. ve Mallery, P. (2001). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Needham Heights: Allyn Bacon.
- Giray, D. M. (2013). İş yeri desteği: Örgüt, yönetici ve çalışma arkadaşları desteğine genel bir bakış. "İş, Güç" *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 15(3), 65-81. doi:10.4026/1303-2860.2013.0232.x
- Giray, M. D. ve Şahin, D. N. (2012). Algılanan örgütsel, yönetici ve çalışma arkadaşları desteği ölçekleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15(30), 1-9.
- Gümüş, A. (2013). *İlkokul yöneticilerinde güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerde örgütsel bağlılık ilişkisi: Psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Günbayı, İ., Dağlı, E. ve Kalkan, F. (2013). İlköğretim okulu müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 575-602.
- Hadi, N. U., Abdullah, N. ve Sentosa, I. (2016). Making sense of mediating analysis: A marketing perspective. *Review of Integrative Business and Economics Research*, 5(2), 62-76.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M. ve Sarstedt, M. (2014). *A primer on partial least squares structural equation modeling*. Thousand Oaks: Sage.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hanaysha, J. (2016). Testing the effects of employee engagement, work environment, and organizational learning on organizational commitment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 229, 289-297.
- Harris, A. (2005). Teacher leadership: More than just a feel-good factor?. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 201-219.
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408-420.
- Hobson, L. D. ve Moss, L. (2010). Analysis of teacher leadership as a teacher development model: An opportunity for reform and improved practice. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(2), 28-42.
- Honold, L. (1997). A review of the literature on employee empowerment. *Empowerment in Organizations*, 5(4), 202-212.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2018). *Eğitim yönetimi, teori araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Thousand Oaks: Sage.
- İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 361-377.
- Joo, B. K. ve Shim, J. H. (2010). Psychological empowerment and organizational commitment: The moderating effect of organizational learning culture. *Human Resource Development International*, 13(4), 425-441.
- Kalkan, F. ve Dağlı, E. (2021). Öğretmenlerin müdür desteği algıları ile okulların akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 441-458.
- Katzenmeyer, M. ve Moller, G. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak öğretmen liderler yetiştirmek* (S. Özdemir, S. Altındağ, F. Sezgin, S. Koşar, A. Ç. Kılınç, C. Yücel, E. Karataş, M. Safran, A. Boyacı ve H. Kavgacı, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, Ç. ve Altınkurt, Y. (2018). Öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkide psikolojik ve yapısal güçlendirmenin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 63-78.

- Kıral, B. (2015). *Lise yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesi ve öğretmenlerin kayıtsızlık (sinizm) davranışı ile ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kıral, B. (2020). The relationship between the empowerment of teachers by school administrators and organizational commitments of teachers. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(1), 248-265.
- Kimwaley, M. C., Chirure, H. N. ve Omondi, M. (2014). Teacher Empowerment in education practice: Strategies, constraints and suggestions. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 4(2), 51-56. doi:10.9790/7388-04225156
- King, A. S. ve Ehrhard, B. J. (1997). Empowerment the workplace: A commitment cohesion exercise. *Empowerment in Organizations*, 5(3), 139-150.
- Kline, R. B. (2013). Exploratory and confirmatory factor analysis. Y. Petscher ve C. Schattschneider (Ed.), *Applied quantitative analysis in the social sciences* içinde (s. 171-207). New York: Routledge.
- Koç, Z. (1998). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Koçak, S. ve Burgaz, B. (2017). Ortaöğretim kurumlarındaki psikolojik sözleşme üzerinde güçlendirici liderlik davranışlarının rolü. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 351-369. doi:10.15390/EB.2017.7101
- Koçel, T. (2014). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Konan, N. ve Çelik, O. T. (2017). Okul müdürlerinin güçlendirici liderliğine ilişkin öğretmen algısı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 322-335. doi:10.14686/buefad.274186
- Konan, N. ve Çelik, O. T. (2018). Güçlendirici liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1043-1054. doi:10.24106/kefdergi.434140
- Konczak, L. J., Stelly, D. J. ve Trusty, M. L. (2000). Defining and measuring empowering leader behaviors: Development of an upward feedback instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 60(2), 301-313. doi:10.1177/00131640021970420
- Korkmaz, M. (2006). The relationship between organizational health and robust school vision in elementary schools. *Educational Research Quarterly*, 30(1), 14-36.
- Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 75-98.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 117-139.
- Köse, H. S. ve Gül, İ. (2022). Öğretmenlerin karar sürecine katılımı ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2297-2318. doi:10.37669/milliegitim.902679
- Kundu, S. C. ve Lata, K. (2017). Effects of supportive work environment on employee retention: Mediating role of organizational engagement. *International Journal of Organizational Analysis*, 25(4), 703-722. doi:10.1108/IJOA-12-2016-1100
- Leithwood, K., Harris, A. ve Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. doi:10.1080/13632430701800060
- Limon, İ. (2022). The relationship between empowering leadership and teachers' job performance: Organizational commitment as a mediator. *Journal of Theoretical Educational Science*, 15(1), 16-41.
- Littrell, P. C., Billingsley, B. S. ve Cross, L. H. (1994). The effects of principal support on special educators' stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 15, 297-310.
- Louis, K. ve Miles, M. (1990). *Improving the urban high school: What works and why*. New York: Teachers College Pres.
- Mangin, M. M. (2005). Distributed leadership and the culture of schools: Teacher leaders' strategies for gaining access to classrooms. *Journal of School Leadership*, 15(4), 456-484.

- McCroskey, S. D. (2007). *The relationship between leadership practices and the three-component model empirical analysis* (Doktora tezi). Capella University, ABD.
- Melenzyer, B. (1990). *Teacher empowerment: The discourse, meanings and social actions of teachers*. Annual Conference of the National Council of States on Inservice Education'da sunulan bildiri, Orlando, Florida. <https://eric.ed.gov/?id=ED327496> adresinden erişildi.
- Meyer, J., Allen, N. ve Smith, C. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-51.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönergesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230315_RAM_YONERGESY.pdf adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). *Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü 2021 yılı bilgilendirme raporu*. Ankara: MEB.
- Mok, E. ve Au-Yeung, B. (2002). Relationship between organizatinol climate and empowerment of nurses in Hong Kong. *Journal of Nursing Management*, 10(3), 129-137.
- Morrison, H. (2007). Promising leadership practices, changing role of the middle level and high school leader: Learning from the past-preparing for the future. *National Association of Secondary School Principals*, 19-30.
- Mowday, R. T., Steers, R. M. ve Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224-247. doi:10.1016/0001-8791(79)90072-1
- Nartgün, Ş. ve Menep, İ. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığına ilişkin algı düzeylerinin incelenmesi: Şırnak/İdil örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 288-316.
- Nazlı, S., Kiye, S., Yoncalık, O., Aşçıoğlu Önal, A., Can, N. ve Çelik-Ateş, E. G. (2021). Rehberlik ve araştırma merkezleri rehberlik hizmetleri bölümünün işlevselliğinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(1), 225-268.
- Ng, T. W. H. ve Sorenson, K. L. (2008). Toward a further understanding of the relationships between perceptions of support and work attitudes: A meta-analysis. *Group & Organization Management*, 33(3), 243-268. doi:10.1177/1059601107313307
- Nunnally, J. C. ve Bernstein, I. H. (1994). The assessment of reliability. *Psychometric Theory*, 3, 248-292.
- Odabaş, İ. (2014). *Yapısal güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin ara değişken rolü: Öğretmenler üzerinde bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, M. ve Gören, S. (2017). Psikolojik güçlendirme, liderlik uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı rolü. *İlköğretim Online*, 16(1), 342-353.
- Özdemir, N. D. ve Atik, S. (2021). Rehberlik ve araştırma merkezi yöneticilerinin kullandıkları güç kaynağı (Malatya İli Örneği). 15. *Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi* içinde (s. 46-48). Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 113-130.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi (KKEFD)*, 15, 395-422.
- Özgözü, S. (2011). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde örgüt kültürü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED)*, 2(4), 27-48.
- Öztürk, N. ve Şahin, S. (2017). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. *İlköğretim Online*, 16(4),1451-1468. doi:10.17051/ilkonline.2017.34296
- Page, N. ve Czuba, E. C. (1999). Empowerment: What is it?. *Journal of Extension*, 37(5).

- Polatcan, M. ve Cansoy, R. (2019). The relationship between school principals' leadership and teachers' organizational commitment: A systematic review. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(1), 1-31.
- Preacher, K. J. ve Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and re-sampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Reitzug, U. C. (1994). A case study of empowering principal behavior. *American Educational Research Journal*, 31(2), 283-307. doi:10.2307/1163310
- Rinehart, J. ve Short, P. (1994). Job satisfaction and empowerment among teacher leaders, reading recovery teachers and regular classroom teachers. *Education*, 114(4), 570-580.
- Robbins, S. P. ve Coulter, M. (2003). *Management*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Romanish, B. (1993). Teacher empowerment as the focus of school reforming. *The School Community Journal*, 3(1), 47-60.
- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *The Elementary School Journal*, 89(4), 421-438.
- Rosenholtz, S. J. ve Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment. *Sociology of Education*, 63(4), 241-257. doi:10.2307/2112873
- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. <http://www.jstatsoft.org/v48/i02/> adresinden erişildi.
- Sağnak, M. (2012). The empowering leadership and teachers innovative behavior: The mediating role of innovation climate. *African Journal of Business Management*, 6(4), 1635-1641.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Psychological Research*, 8(2), 23-74.
- Schlechty, P. C. (1990). *Schools for the 21st century: Leadership imperatives for educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (2005). The virtues of leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 112-123.
- Sert, H. (2021). *Okul müdürlerinin güçlendirici liderliğinin öğretmenlerin kuantum paradigmasından okula bakışına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 114(4), 488-492.
- Short, P. M. ve Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52(6), 951-960.
- Sigler, T. H. ve Pearson, C. M. (2000). Creating an empowering culture: Examining the relationship between organizational culture and perceptions of empowerment. *Journal of Quality Management*, 5(1), 27-52.
- Silverthorne, C. (2004). The impact of organizational culture and person-organization fit on organizational commitment and job satisfaction in Taiwan. *Leadership ve Organization Development Journal*, 25(7), 592-599.
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21, 1251-1275.
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2019). Teacher self-efficacy and collective teacher efficacy: Relations with perceived job resources and job demands, feeling of belonging, and teacher engagement. *Creative Education*, 10(7), 1400-1424.
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2021). Collective teacher culture: Exploring an elusive construct and its relations with teacher autonomy, belonging, and job satisfaction. *Social Psychology of Education*, 24(6), 1389-1406.

- Somuncuoğlu, A. B. (2013). *Psikolojik güçlendirme ve iş tatmini arasındaki ilişki: Bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Srivastava, A., Bartol, K. M. ve Locke, E. A. (2006). Empowering leadership in management teams: Effects on knowledge sharing, efficacy, and performance. *Academy of Management Journal*, 49(6), 1239-1251. doi:10.5465/AMJ.2006.23478718
- Steers, R. M. (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 22(1), 46-56.
- Storey, A. (2006). The search for standart: A nationwide experiment in the Netherlands. *Journal of Educational Policy*, 21(2), 215-234.
- Şama, E. ve Kolamaz, C. (2011). Destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 313-342.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Allyn ve Bacon.
- Tiryakioğlu, Ö. (2009). *Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün sorunlarını algılamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Uslu, B. ve Beycioğlu, K. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile müdürlerin paylaşılan liderlik rolleri arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 323-345.
- Vecchio, R. P., Justin, J. E. ve Pearce, C. L. (2010). Empowering leadership: An examination of mediating mechanisms within a hierarchical structure. *The Leadership Quarterly*, 21(3), 530-542. doi:10.1016/j.leaqua.2010.03.014
- Vogt, J. ve Murrell, K. (1990). *Empowerment in organization: How to spark exceptional performance*. Washington: Pfeiffer & Co.
- Wall, R. ve Rinehart, J. S. (1998). School-based decision making and the empowerment of secondary school teachers. *Journal of School Leadership*, 8(1), 49-64. doi:10.1177/105268469800800103
- Wan, E. (2005). Teacher empowerment: Concepts, strategies, and implications for schools in Hong Kong. *Teachers College Record*, 107(4), 842-861.
- Wasti, S. A. (1999). *Organizational commitment in a collectivist culture: The case of Turkey* (Doktora tezi). University of Illinois, Urban-Illionis.
- Wasti, S. A. (2003). Organizational commitment, turnover intentions and the influence of cultural values. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(3), 303-321.
- Wood, R. ve Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.
- Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldız, İ. (2021). *Özel eğitim kurumu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumunu arasındaki ilişkide iş motivasyonunun aracılık rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- Yılmaz, Y. ve Uçar A. S. (2021). Rehberlik araştırma merkezlerinde yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi. *Kalem Eğitim ve Sağlık Hizmetleri Vakfı*, 11(2), 513-533. doi:10.23863/kalem.2021.196
- Yukl, G. (2018). *Örgütlerde liderlik* (Ş. Çetin ve R. Baltacı, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yücel, İ. ve Koçak D. (2017). Personel güçlendirme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide örgüt kültürünün moderatör etkisinin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(13), 147.
- Zhang, X. ve Bartol, K. M. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. *Academy of Management Journal*, 53(1), 107-128. doi:10.5465/AMJ.2010.48037118