

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DAVRANIŞSAL GÜÇLENDİRİLMELERİ İLE OKUL MUTLULUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Neşem ERKOÇ

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

nesem_b@hotmail.com

ORCID: 0000-0003-1816-1630

Doç. Dr. Bilgen KIRAL

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

bilgen.kiral@adu.edu.tr

ORCID:0000-0001-5352-8552

Özet

Çalışma, devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin davranışsal güçlendirilmeleri ile okul mutluluğu düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışma nicel araştırma olup; ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Çalışma, 2022-2023 akademik yılında, Aydın ili Kuşadası ilçesindeki 14 ilkokulda görev yapan 201 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmada veriler, “Okul Mutluluğu Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Davranışsal Açısından Güçlendirilmesi Ölçeği” ile toplanmıştır. Öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmesinin çoğu zaman, okul mutluluğunun ise çoğunlukla düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada her iki ölçekte de cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem ve kariyer basamağı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olmadığı; aynı okuldaki görev süresi değişkenine göre güçlendirmede farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmesi ile okul mutluluğu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aynı okulda uzun süre çalışan kıdemli öğretmenlere, öğretmen güçlendirme stratejileri uygulanarak onların mutluluk düzeyleri artırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Güçlendirme, öğretmen güçlendirme, davranışsal güçlendirme, okul mutluluğu, sınıf öğretmeni.

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM TEACHERS' BEHAVIORAL EMPOWERMENT AND SCHOOL HAPPINESS LEVELS

Abstract

The study was conducted to examine the relationship between the level of behavioral empowerment and school happiness of classroom teachers working in public schools according to various variables. The study is quantitative research; designed in the relational screening model. The study was conducted with 201 classroom teachers working in 14 elementary schools in Aydın province Kuşadası district in the 2022-2023 academic year. In the study, the data was collected with “the School Happiness Scale” and “the Teachers’ Behavioral Empowerment Scale.” It has been determined that the behavioral empowerment of teachers is mainly at the level of school happiness. In the study, no significant differences were found in both scales according to the variables of gender, education level, seniority, and career level. It has been determined that there is a difference in empowerment according to the work variable in the same school. It has been determined that there is a moderate, positive, and significant relationship between the behavioral empowerment of teachers and school happiness. The happiness levels of teachers can be increased by applying teacher empowerment strategies to senior teachers who have been working in the same school for a long time.

Keywords: Empowerment, teacher empowerment, behavioral empowerment, school happiness, classroom teacher.

GİRİŞ

İnsan kaynaklarının nitelikleri, örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesinde temel rol oynamaktadır. Örgüt yönetiminin, insan kaynaklarından etkin bir şekilde yararlanabilmeleri için çalışanların mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve uzmanlıklarından yararlandığı ortamların oluşturulması gerekmektedir. İnsan kaynağının güçlendirilmesi örgütlerin etkin karar vermesini olumlu yönde etkileyerek, değişen çevresel şartlara uyum sağlamlarını kolaylaştırmaktadır (Çöl, 2008). İnsan kaynağının daha donanımlı olmasını teşvik eden, iş paylaşımı ve meslektaş dayanışmasını önemseyen, birlikte çalışmanın etkisine vurgu yapan yöneticilerin personeline güçlendirme yaptıkları görülmektedir (Özdemir, 2020). Bu durum eğitim kurumları için de geçerlidir. Tüm örgütlere insan kaynağının yetiştirilmesi görevi eğitim kurumlarına aittir. Eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşarak, topluma faydalı ve katma değer üreten bireyler kazandırması için kaliteli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve sistemde görev yapan öğretmenlerin de görevlerini severek yapmaları önemlidir. Öğretmenler, toplumların yarınlarının şekillendirilmesinde, eğitim kurumlarında gerçekleştirilen faaliyetlerde ve eğitim kurumlarının hedeflerinin belirlenmesinde etkilidirler. Öğretmenlerin yarının mimarları olarak bugünden desteklenmeleri, yeterliliklerinin artırılmasına yönelik önlemler alınması kısacası öğretmenlerin çeşitli şekillerde güçlendirilmeleri gerekmektedir (Kıral, 2015).

Güç kavramından türetilmiş güçlendirme, çalışanın motivasyonuna yeni bir pencereden bakmayı sağlayan bir kavramdır. Güçlendirme kavramı, İnsan İlişkileri Yaklaşımı ile önem kazanmaya başlayan, örgütteki bireyi merkeze alan ve ona cesaret veren önemli yapı taşlarından biridir (Doğan, 2006). Bireyin örgütüne ve kendine yarar sağlayacak şekilde hissetmesi (Atik ve Çelik, 2020) olarak tanımlanan güçlendirme kavramı hem bireyde bilgi ve uzmanlığın gelişmesini sağlarken hem de motivasyonu olumlu yönde etkileyerek bireyin kendine ilişkin algısının da değişmesini sağlamaktadır (Bandura, 1986; Eren, 2004). Güçlendirme, örgütteki bireylerin sorumluluk düzeylerini artıran, örgütün insan kaynağını avantaja dönüştüren önemli bir stratejidir. Bu strateji işe koyulurken hem bireyin gücünün artmasını sağlayacak kaynaklar yaratılmalı hem de olumlu bir örgüt ortamı yaratılmalı ve çalışan desteklenmelidir (Kıral, 2021). Çünkü güçlendirme; çalışanda örgüte karşı güven oluşturma, mesleki gelişimine katkıda bulunma, roller ve sorumlulukların net bir şekilde belirlenmesini de içeren bir kavramdır. Güçlendirme, iki ana perspektifte incelenmektedir (Spreitzer, Kizilos ve Nason, 1997). Bu perspektiflerin ilki, yetki devri ile ilgili sosyal ve yapısal faktörlere odaklanan davranışsal bakış açısı; ikincisi, güç duygusu ile ilgili psikolojik güçlendirme olarak da bilinen psikolojik bir bakış açısıdır. Davranışsal güçlendirme daha çok örgüt uygulamaları ile ilgili iken; psikolojik güçlendirme çalışanın işi ve örgütleri hakkındaki algılarının değiştirilmesini ifade etmektedir (Kıral, 2015).

Davranışsal güçlendirmeyle ilgili alan yazında pek çok farklı tanım yapılmıştır. McDonald (2014) davranışsal güçlendirmenin örgütün amaçlara ulaşmasında ve kaynak dağıtımında etkili olduğunu vurgulamış; Armstrong ve Lanschinger (2006) ise bireyin örgütte ihtiyaç duyduğu kaynak ve bilgiye kolaylıkla ulaşabilmesine olanak sağladığını belirtmiştir. Davranışsal güçlendirme, örgütte kendini güçsüz hisseden ve hiyerarşik olarak alt kademedeki olan bireye üst kademedeki yöneticilerin bilgi ve gücü dağıtması olarak tanımlanmaktadır (Özkan Hıdıroğlu, 2021; Toprakçı, 2019). Kıral (2015) davranışsal güçlendirmeyi; yetki devri, yönetsel destek, karara katılma, takım çalışması ve iletişim olmak üzere boyutlandırmıştır.

Davranışsal güçlendirmede; yöneticiler bilgi ve yetkiyi paylaşmaktadır; bu süreçte örgüt için değerli olan kararların verilebilmesi için gerekli ortamın sağlanması gerekmektedir. Kendi kendine karar verme, astların problem çözme süreçlerine katılmalarına izin vermek ve onları sürece dâhil etmek ve çalışanların daha güçlü hissetmelerini sağlamakta önemli bir rolü olan liderler, astlarının becerilerini geliştirmek ve eğitmek için fırsatlar yaratmalı, beceri geliştirme ve yenilikçi performans için koçluk yapmaları gerekmektedir (Van Dierendonck ve Dijkstra, 2012). Örgütteki insan sermayesinin gelişimi, örgütsel etkililik açısından olumlu uygulamaların oluşturulması ve hayata geçirilmesi de davranışsal güçlendirme için bir mihenk taşı olarak görülmektedir (İlman-Püsküloğlu ve Altinkurt, 2017). Bu görev de okul yöneticilerine aittir. Çünkü açık bir vizyona ve yüksek beklentilere sahip okulların amaca ulaşmasında en önemli iş okul yöneticilerine düşmektedir (Erkoç ve Kıral, 2023). Okul yöneticileri hem iç hem de dış paydaşların beklentilerini karşılamalı; aynı zamanda okulun amaçlarının da yerine getirilmesini sağlamalıdır. Bu sebeple okul yöneticilerinin, yönetme stilleri, insan faktörüne olan bakış açısı, öğretmen güçlendirmeye ilişkin görüşleri okul yönetimini etkileyebilmektedir (Çalışıcı Çelik ve Kıral, 2022). Okul yöneticilerinin öğretmenleri

davranışsal açıdan güçlendirmesi; okulda olumlu bir iklimin oluşmasını ve öğretmenlerde itici bir güç oluşturarak mutluluklarını sağlayabilir. Öğretmenlerin mutluluğu ise tüm paydaşlar üzerinde olumlu etki yapabilir.

Psikolojide bireyin iyi olma hali olarak ifade edilen (Kangal, 2013) mutluluk, bireydeki toplam sevinç, neşe ve umut hissi olarak tanımlanmaktadır (Köknel, 1992). Mutluluk kavramı bireyin olumlu şekilde hissettiği duyguları daha üst düzeylerde, olumsuz şekilde hissettiği duyguları ise daha alt düzeylerde hissettiği ve bu doğrultuda yaşamdan daha fazla doyum elde etmesi olarak tanımlanmaktadır (Arman ve Tan, 2018; Diener, 1984). Mutluluk, sadece bireylerin değil örgütlerin de ilerleme ve gelişmesinde önemli etkisi olan bir kavramdır (Özgen, 2005). Bireyin mutluluğu, örgütlerin verimi ve üretkenliği üzerinde kelebek etkisi yaratabilmektedir (Bryson, Forth, Stokes ve Niesr, 2015). Örgütsel mutluluk, bireylerin başarılarının maksimum seviyede olması ve bu başarıyı sağlayan zihni ve fikri yapıya sahip olunması şeklinde ifade edilmektedir (Bulut, 2015). Örgütsel mutluluk, pozitif duyguların yapılan işin anlamıyla bütünleşmesi şeklinde ifade edilebilmektedir. Yapılan araştırmalar; bireyin mutluluğunun arttıkça işe bağlılığının, memnuniyetinin ve iş tatmininin arttığını göstermektedir (Marescaux, De Winne ve Forrier, 2019; Tanwar, 2019; Yusof, Munap, Badrillah, Ab Hamid ve Khir, 2017).

Okul mutluluğu, okul içerisinde mutluluk, olarak tanımlansa da daha fazlasını içeren bir kavramdır (Fisher, 2010). Okul mutluluğu, okulun amaçlarıyla okulun iç ve dış paydaşları arasındaki uyumun sonucunda ortaya çıkan duygusal zenginlik olarak tanımlanmaktadır (Engels, Aelterman, Petegem ve Schepens, 2004; Sezer ve Can, 2018). Bu anlamda, öğretmenlerin mutluluğunun desteklemesi hususunda davranışsal güçlendirmenin sağlanması gerekmektedir (Yurcu, 2014). Okulda mutluluğun sağlanmasında; ortak bir amaç duygusunun yaratılması, okulun sürekli gelişiminin teşvik edilmesi, öğretme ve öğrenmenin yenilenmesi ve iyileştirilmesi, öğrenci öğrenme çıktılarının izlenmesi, öğretmenlerin gelişiminin desteklenmesi, okul iklimi ve kültürünün geliştirilmesi önem arz etmektedir (Bird ve Markle, 2012; Hallinger, 2005).

Okul yöneticilerinin özellikle öğretmenlerin okul mutluluğuna olumlu katkıda bulunması öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmelerine ilişkin bakış açılarına bağlıdır. Okulda davranışsal güçlendirmenin sağlanması; yetki devri, destekleme, gücün paylaşımı, sorumluluğun paylaşımı, karara katılım, pozitif örgüt kültürü, çalışana hareket alanı tanınması, etkili iletişim ağı, geri bildirim varlığı, rollerin, görevlerin ve ödüllendirmenin açık bir şekilde belirlenmesi ile öğretmenlerin işe, mesleğe ve kendine yönelik algıları güçlenecek dolayısıyla mutluluk düzeylerini etkilemektedir (Kanter, 1996; Erstad, 1997).

Alan yazın incelendiğinde; güçlendirme ile ilgili pek çok çalışmaya rastlanılmıştır. Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde; Erdem (2009) güçlendirmenin kültürel öğeler ve örgütsel bağlılıkla ilişkisini; Karakoç (2009) güçlendirmenin iş doyumunu ile ilişkisini; Beşyaprak (2012) güçlendirmenin tükenmişlikle ilişkisini; Demir (2013) güçlendirmenin girişimcilikle ilişkisini; Kırıl (2015) çalışmasında güçlendirmenin kayıtsızlıkla ilişkisini; Taş (2017) güçlendirmenin liderlik stilleri ile ilişkisini; Çetin ve Kırıl (2018) güçlendirmenin önündeki engelleri; Çalışıcı Çelik ve Kırıl (2022) öğretmen güçlendirme yapılamama nedenlerini incelemişlerdir. Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde; Holliman (2012), Rinehart, Short ve Johnson (1997), Short (1994) çalışmalarında güçlendirme ile çatışma arasındaki ilişkiyi ele almış; Özkan Hıdıroğlu (2021), Balçık (2018), Şan (2017), Erdem, Gökmen ve Türen (2016), Aliakbari ve Amoli (2016), Bogler ve Somech (2004); Wu ve Short (1996) çalışmalarında güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Güçlendirme ile ilgili çalışmaların daha çok tükenmişlik, liderlik stilleri, güven, motivasyon, örgüt iklimi, stres, özerklik ve örgütsel vatandaşlık ilişkilendirildiği görülmüştür (Yorulmaz, Çolak ve Çiçek-Sağlam, 2018; Okan ve Yılmaz, 2017; Uygur, 2018; İhtiyaroğlu, 2017). Mutluluk ile ilgili yapılan çalışmaların büyük bir kısmı okul mutluluğunun ya da mutlu okulun nasıl olduğunu, öğretmen, öğrenci ve yönetici gözünden ortaya koymaya çalışmaktadır (Argon, 2015; Arslan, 2018; Bulut, 2015; Çetin ve Polat, 2019; Döş, 2013; Ertong, 2018; Januwarsono, 2015; Özdemir ve Kış, 2019; Stoia, 2016; Titrek, Bayrakçı ve Zafer, 2009).

Öğretmenlik duygusal emek içeren bir meslektir (Argon, 2015; Deliveli ve Kırıl, 2020). Özellikle sınıf öğretmenleri, her gün altı saat, ortalama 25-35 öğrenci ile çeşitli faaliyetleri yürütmekte; öğrenciler okula gelmeden önce okula gelmekte ve öğrenciler okuldan ayrılıncaya kadar okulda bulunmaktadırlar. Bu durum da öğretmenlerin hem ruhsal hem de fiziksel kaynaklarını tüketmektedir (Glickman, Gordon ve Ross Gordon, 2014). Dolayısıyla okul içerisinde öğretmenin pozitif duygu halinde olmasının sağlanması hem öğretmenin hem de eğitim-öğretimin amaçlarına ulaşmasına katkıda sağlamaktadır (Tabak ve Argon, 2018). Katılımcı ve destekleyici bir iklimin olduğu okulda

sağlanan yapısal düzenlemeler sınıf öğretmenlerinin mutlu olmasını sağlamakta; mutlu öğretmenler öğrencilerin de mutlu olmasına yardımcı olabilmektedir (Arslan, 2018).

Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmesi ile okul mutluluğu arasında ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin güçlendirme ile okul mutluluğu düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Güçlendirilen öğretmenin mutlu olarak görevini yapacağı; bunun da öğrenciye, veliye, okula, meslektaşlarına ve eğitim sistemine faydalı olacağı varsayıldığında bu ilişkinin incelenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Güçlendirme ve mutluluk arasındaki ilişki durumunun tespit edilmesiyle birlikte eksik noktaların belirlenerek gerekli çalışmaların yapılması da mümkün olabilecektir. Bu ilişki tespit edildikten sonra öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmelerinin nasıl yapılacağı konusunda da okul yöneticilerine destek olunabilir. Çünkü güçlendirilen öğretmenin mutlu olabileceği varsayımından hareketle çalışmanın alan yazına önemli katkıları olacağı söylenebilir. Bu bağlamda yapılan çalışmada, devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin davranışsal güçlendirilme ve okul mutluluğu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaçtan yola çıkarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

- 1- Devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ile okul mutlulukları ne düzeydedir?
- 2- Devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilmeleri ile okul mutlulukları cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, aynı okulda çalışma süresi ve kariyer basamağı değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 3- Devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilmeleri ile okul mutlulukları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği ilişkisel tarama modelinde mevcut durumlarının ortaya konulması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Çakmak, 2015). Çalışma kapsamında öğretmenlerin güçlendirilmesi ve okul mutlulukları çeşitli değişkenlere göre incelenmiş, ardından aralarındaki ilişki tespit edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma, 2022-2023 akademik yılında, Aydın ili Kuşadası ilçesindeki 14 ilkokulda görev yapan 205 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışma, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile okulların tamamında, araştırmaya gönüllü olarak katılan sınıf öğretmenleriyle yürütülmüştür. Ölçekler 205 öğretmene dağıtılmış, geri dönüş sağlanan 203 ölçekten hatalılar çıkartıldıktan sonra 201'i ile çalışma sürdürülmüştür. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %61.2'si kadın (n=123), %38.8'i (n=78) erkek; %77.6'sı lisans (n=156), %22.4'ü (n=45), lisansüstü mezundur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri 1-10 yıl olanlar %7.5 (n=15), 11-20 yıl arasında olanlar %38.3 (n=77), 21 yıl ve üzerinde olanlar %54.2 (n=109); şu an görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi 5 yıl ve altında olanlar %36.8 (n=74), 6-10 yıl arasında olanlar %17.9 (n=36), 11-15 yıl olanlar %29.9 (n=60), 16 yıl ve üzerinde olanlar %15.4 (n=31); kariyer basamağı öğretmen olanlar %16.4 (n=33), uzman öğretmen olanlar %49.3 (n=99), başöğretmen olanlar %34.3'tür (n=69).

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri, üç bölümden oluşan veri toplama aracı ile toplanmıştır. İlk bölümde "Kişisel Bilgiler Formu" yer almaktadır. İkinci bölümde Sezer ve Can (2019) tarafından geliştirilen 26 maddeye ve 5 alt faktöre sahip "Okul Mutluluğu Ölçeği" kullanılmıştır. Okul Mutluluğu Ölçeğinin alt boyutları sırasıyla; "Fiziksel Donanım, Öğrenme Ortamı, İş birliği, Faaliyetler ve Okul Yönetimi"dir. Ölçek 5'li Likert tipinde olup "Asla (1), Nadiren (2), Bazen (3),

Çoğunlukla (4), Daima (5)" şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .932 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise .958 olarak hesaplanmıştır.

Üçüncü bölümde Kıral (2015) tarafından geliştirilmiş 30 madde ve beş boyuttan oluşan "Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekteki boyutlar sırasıyla "Yetki Devri, Yönetmel Destek, Karara Katılım, Takım Çalışması ve İletişim"dir. Ölçek 5'li Likert tipinde olup "hiçbir zaman (1), nadiren (2), ara sıra (3), çoğu zaman (4) ve her zaman (5) şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .98 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise .987 olarak hesaplanmıştır.

Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının .60-.80 aralığında olması "güvenilir", .80 ile 1.00 arasında ise "yüksek derecede güvenilir" olarak kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2019). Her iki ölçeğin de bu referansa dayanarak yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Bu araştırma kapsamında orijinal ölçekler ile benzer katılımcı grupları üzerinde çalışıldığı için her iki ölçek kapsamında sadece Cronbach alfa güvenilirlik katsayılarına bakılmıştır. Ölçeklerin değerlendirilmesi için kullanılan sınır değerler ise Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi ve Okul Mutluluğu Ölçeklerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Sınır Değerler

Derecelendirme	D. Güçlendirme	Sınır Değerler	Mutluluk
1	Hiçbir zaman	1.00-1.79	Asla
2	Nadiren	1.80-2.59	Nadiren
3	Ara sıra	2.60-3.39	Bazen
4	Çoğu zaman	3.40-4.19	Çoğunlukla
5	Her zaman	4.20-5.00	Daima

Kaynak: Büyüköztürk'ten (2020) uyarlanmıştır.

Tablo 1'de görüldüğü gibi davranışsal güçlendirme ve okul mutluluğu ölçekleri beşli likert tipindedir. Her iki ölçekte de 1'den 5'e kadar derecelendirme yapılmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanlar belirtilen aralıklara karşılık gelen düzeylere göre ele alınmıştır. Bu referanstan yola çıkarak gerekli yorumlamalar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma için toplanan veriler SPSS 21.0 programı ile analiz edilmiştir. Öncelikle, Kişisel Bilgi Formu ile toplanan demografik veriler ile ilgili betimsel analizler yapılmıştır. Verilerin normallik testleri yapılmıştır. Normal dağılım için Kolmogorov-Smirnov sonucuna bakılmış $p < .05$ varsayımını karşıladığı görülmüştür. Araştırmada çarpıklık ve basıklık katsayısının bakılmış ve -1.96 ile $+1.96$ arasında kaldığı belirlenmiştir. Aynı zamanda varyasyon katsayısına da bakılmıştır. Varyasyon katsayısı da %30'un altında olduğu için dağılımın normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Demografik değişkenlerden; kıdem değişkeninde 1-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin sayısı 30 örneklem sayısı varsayımını karşılamadığı için nonparametrik test yapılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Büyüköztürk, 2010; Can, 2021). Araştırmadaki analizlerin anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir. Cinsiyet ve eğitim durumu değişkeni için bağımsız örneklemli t-testi, kariyer durumu ile aynı okulda çalışma süresi için ANOVA, kıdem değişkeni için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin davranışsal güçlendirilmesi ve okul mutluluğu arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için önce Scatterplot grafiği incelenmiştir. Araştırmada gerçekleştirilen korelasyon analizlerinde katsayıların değerlendirilmesinde 0.00-0.29 düşük; 0.30-0.69 orta düzey; 0.70-1.00 yüksek düzey ilişki ölçütü belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2010).

BULGULAR

Bu bölümde; "Okul Mutluluğu Ölçeği" ile "Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği" ölçeğinden elde edilen veriler analiz edilmiş ve bulgular sunulmuştur.

Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi ve Okul Mutluluğu Düzeyleri

Araştırmanın birinci alt problemi olan devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilmesinin ve okul mutluluğunun ne düzeyde olduğu yapılan analizler sonrasında tablolaştırılmış ve Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi ve Okul Mutluluğu Ölçeğine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	n	\bar{X}	Ss
Davranışsal Güçlendirme	201	3.49	2.12
Okul Mutluluğu	201	3.59	1.89

Tablo 2’de sınıf öğretmenlerinin davranışsal güçlendirme ve okul mutluluğu düzeylerine ilişkin betimsel istatistik verileri verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin davranışsal güçlendirme düzeyine ilişkin puanı beşli likert tipi ölçekte “çoğu zaman”; okul mutluluğu ise “çoğunlukla” derecelendirmesine denk gelmektedir.

Öğretmenlerin Davranışsal Güçlendirilmesi ve Okul Mutluluğunun Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Araştırmanın ikinci alt problemi olan devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilmeleri cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, aynı okulda çalışma süresi ve kariyer basamağı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde bağımsız örneklemli t testi, ANOVA ve Kruskal Wallis testleri yapılmıştır. Tablo 3’te sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Davranışsal Güçlendirme	Kadın	123	3.56	2.17	1.242	199	.216
	Erkek	78	3.37	2.04			
Okul Mutluluğu	Kadın	123	3.68	1.84	1.71	199	.088
	Erkek	78	3.44	1.94			

Tablo 3’e göre sınıf öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilmelerinin cinsiyete göre değişip değişmediğinin belirlenmesi için t testi yapılmış ve davranışsal güçlendirme ile cinsiyet arasında anlamlı farkın olmadığı (1.242; $p>.05$) belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin okul mutluluğunun cinsiyete göre değişip değişmediğinin belirlenmesi için t testi yapılmış olup, okul mutluluğu ile cinsiyet arasında anlamlı farkın olmadığı (1.71; $p>.05$) belirlenmiştir. Tablo 4’te sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	Öğrenim D.	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Davranışsal Güçlendirme	Lisans	156	3.51	.98	.521	199	.60
	Lisansüstü	45	3.41	1.31			
Okul Mutluluğu	Lisans	156	3.60	.89	.293	199	.77
	Lisansüstü	45	3.55	1.10			

Tablo 4’e göre sınıf öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilmeleri ile öğrenim durumu arasındaki farkın belirlenmesi için t testi yapılmış, davranışsal güçlendirme ve öğrenim durumu arasında anlamlı farkın olmadığı (.521; $p>.05$) belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin okul mutluluğu ve öğrenim durumuna arasındaki farkın belirlenmesi için t testi yapılmış, okul mutluluğu ile öğrenim durumu arasında anlamlı farkın olmadığı (.293; $p>.05$) görülmüştür. Tablo 5’te kıdem değişkenine göre sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdem Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek	Kıdem	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P
Davranışsal Güçlendirme	1-10 yıl	15	109.83	2	1.501	.472
	11-20 yıl	77	94.97			
	20 yıl üzeri	109	104.04			
Okul Mutluluğu	1-10 yıl	15	113.10	2	.914	.633
	11-20 yıl	77	102.21			
	20 yıl üzeri	109	98.48			

Tablo 5'e göre sınıf öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilmelerinin kıdem durumuna göre değişip değişmediğinin belirlenmesi için Kruskal Wallis testi yapılmış; davranışsal güçlendirme ve kıdem arasında anlamlı farkın olmadığı (1.501 ; $p > .05$) belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin okul mutluluğunun kıdem durumuna göre değişip değişmediğinin belirlenmesi için Kruskal Wallis testi yapılmış, okul mutluluğu ve kıdem arasında anlamlı farkın olmadığı ($.914$; $p > .05$) belirlenmiştir. Tablo 6'da aynı okuldaki görev süresine ilişkin analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Aynı Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek	Aynı Okuldaki Görev Süresi	n	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Fark
Davranışsal	1-5 yıl	74	3.47	.98	3	5.71	.001*	1-4
Güçlendirme	6- 10 yıl	36	3.54	1.05	197			3-4
	11-16 yıl	60	3.17	1.15				
	16 yıl üzeri	31	4.11	.79				
Okul	1-5 yıl	74	3.70	.96	3	2.323	.076	-
Mutluluğu	6- 10 yıl	36	3.72	1.13	197			
	11-16 yıl	60	3.32	.88				
	16 yıl üzeri	31	3.67	.63				

Tablo 6'ya göre sınıf öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilmeleri aynı okuldaki görev süresine göre değişip değişmediğinin belirlenmesi için ANOVA testi yapılmış ve davranışsal güçlendirme ile aynı okuldaki görev süresi arasında anlamlı bir farkın olduğu (5.71 ; $p < .05$) belirlenmiştir. Gruplar arası farkı belirlemek için yapılan Scheffe testinde; aynı okulda 16 yıl ve üzeri kıdem aralığındaki ($\bar{X} = 4.11$) öğretmenlerin; 1-5 yıl arasında görev yapan öğretmenlere ($\bar{X} = 3.47$) ve 11-16 yıl arasında görev yapan öğretmenlere ($\bar{X} = 3.17$) göre, davranışsal güçlendirme $p < .05$ önem düzeyinde yüksek bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin okul mutluluğu aynı okuldaki görev süresine göre değişip değişmediğinin belirlenmesi için ANOVA testi yapılmış, okul mutluluğu ile aynı okuldaki görev süresi arasında anlamlı bir farkın olmadığı (2.323 ; $p > .05$) belirlenmiştir. Tablo 7'de sınıf öğretmenlerinin kariyer basamağı değişkenine göre analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Kariyer Basamağı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek	Kariyer Basamağı	n	\bar{X}	Ss	Sd	F	P
Davranışsal	Öğretmen	33	3.54	.82	2	.46	.795
Güçlendirme	Uzman Öğretmen	99	3.48	1.04	198		
	Başöğretmen	69	3.47	.83			
Okul Mutluluğu	Öğretmen	33	3.86	.95	2	2.008	.137
	Uzman Öğretmen	99	3.59	1.08	198		
	Başöğretmen	69	3.46	1.09			

Tablo 7'ye göre sınıf öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilmeleri kariyer basamağına göre değişip değişmediğini kontrol etmek için yapılan ANOVA testinde, davranışsal güçlendirme ile kariyer basamağı arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($.46$; $p > .05$) görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin okul mutluluğu kariyer basamağına göre değişip değişmediğini kontrol etmek için yapılan ANOVA testinde, okul mutluluğu ile kariyer basamağı arasında anlamlı bir farkın olmadığı (2.008 ; $p > .05$) görülmüştür.

Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi İle Okul Mutluluğu Arasında İlişki

Sınıf öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ile okul mutluluğu arasında ilişkinin analizi için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin davranışsal güçlendirilmesi ile okul mutluluğu arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla yapılan korelasyon analizinde öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmesi ile okul mutluluğu arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki ($r = .590$, $p < .01$) tespit edilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sınıf öğretmenlerinin davranışsal güçlendirilmeleri ile okul mutlulukları arasındaki ilişkiyi inceleyen ve nicel araştırma yöntemi ile yürütülen araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde, devlet okullarındaki sınıf öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilmesinin ve okul mutluluğunun ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin davranışsal güçlendirilme düzeyi “çoğu zaman” olarak tespit edilmiştir. Marks ve Louis (1999), Koçak, Turan ve Aydoğdu (2012), Odabaşı, (2014), Kiral (2015), Toprakçı (2019), Ertürk ve Akgün (2021) çalışmalarında öğretmenlerin davranışsal güçlendirme düzeyleri “çoğu zaman” olarak belirlenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin mutluluk düzeyi “çoğunlukla” olarak tespit edilmiştir. Bulut (2015), Moçoşoğlu ve Kaya (2018), Ateş’in (2022) çalışmalarında da öğretmenlerin okul mutluluğu düzeyleri yüksek çıkmıştır. Bunun sebebinin araştırmada veri toplanan öğretmenlerin diğer araştırmadaki öğretmenlerle benzer özelliklere sahip olması olarak gösterilebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi çerçevesinde devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilmeleri cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, aynı okulda çalışma süresi ve kariyer basamağı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Gül (2010), Çakır ve Sezgin Nartgün (2018), Derinbay (2011) ve Eğriboyun (2013), Kiral (2015), Toprakçı’nın (2019) çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenim durumu ve davranışsal güçlendirme ile kıdem değişkeni ile davranışsal güçlendirme arasında da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Derinbay (2011), Çakır ve Sezgin Nartgün (2018), Yorulmaz vd. (2018), Taş (2017), Kiral (2015) ve Toprakçı (2019) çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Aynı okuldaki görev süresi değişkeni ile davranışsal güçlendirme ve tüm alt boyutları arasında 16 ve üzeri yıl aynı okulda çalışan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. 16 ve üzeri yıl aynı okulda görev yapan sınıf öğretmenleri okulu, öğrenci profilini ve çevreyi daha iyi tanımakta, kendi gelişimlerini üstlenmekte ve problemleri kendi başlarına çözebilmekte bu da daha güçlü hissetmelerine neden olabilmektedir. Kiral (2015) ise 11-15 yıl kıdeme sahip lise öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Kariyer basamağı ve davranışsal güçlendirme arasında alt boyutlar da dâhil anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin okul mutluluğunun cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, aynı okulda çalışma süresi ve kariyer basamağı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği ikinci alt problemde cinsiyet değişkeni ile okul mutluluğu arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Bulut (2015), Demircan (2019) ve Korkut’un (2019) çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenim durumu ve okul mutluluğu arasında alt boyutlar da dâhil anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Özgenel ve Bozkurt (2020) ve Eker’in (2021) çalışmaları da öğrenim durumu değişkeni ile okul mutluluğu arasında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmada kıdem ve okul mutluluğu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiş olup Bulut (2015) ve Ateş’in (2022) çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Aynı okuldaki görev süresi değişkeni ile okul mutluluğu arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Bulut (2015) ve Birdoğan Kuvvet’in (2019) çalışmaları da aynı okuldaki görev süresi değişkeni ile okul mutluluğu arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Aynı okuldaki görev süresi arasında 1-5 yıldır aynı okulda çalışan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, okula yeni atanan ya da yeni görevlendirilen sınıf öğretmenlerinde idealist öğretmen olma vizyonunun canlı olması ve özellikle sınıfındaki eksiklikleri gidermek konusunda sınırları zorlayarak sınıfını ya da okulunu en mükemmele çevirmeye çalışma arzusu ile açıklanabilir. Kariyer basamağı ve okul mutluluğu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ancak okul yönetimi alt boyutu ile kariyer basamağı arasında öğretmen basamağındakilerin lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Öğretmen basamağındaki öğretmenlerin uzman ya da başöğretmen olabilmeleri için istenen şartlar arasında yönetimsel kadrolarda bulunma ya da okul geliştirme ekipleri içinde olma bulunmaktadır (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022). Bu sonuç, öğretmen statüsünde olanların uzman ya da başöğretmenliğe geçişte istenen şartları kolaylıkla sağlamak için yönetimsel faaliyetlerle ilgilenmelerini sağlamış olabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi çerçevesinde devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ile okul mutluluğu arasındaki ilişki incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin davranışsal güçlendirilmesi ile okul mutluluğu arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Sınıfına girip çıkan ve sadece işini yapması beklenen bir öğretmenin mutlu olması mümkün değildir. Güçleri az sorumluluğu fazla olarak tanımlanan öğretmenlerin (Altinkurt, Türkkay Anasız ve Ekinci, 2016) mutlu olması öğretmenlerin okul politikalarına aktif katılımı, öğretmenin okuldaki iş ve işlemlerde özerk olması, mesleğine ve kendisine değer vermesi, statüsünün güçlü bir temele dayandırılması, yeterliğinin geliştirilmesi ve yönetime aktif katılımına bağlıdır

(Balyer, Özcan ve Yıldız, 2017; Short, 1994). Öğretmenlerin güçlendirilmesi ile kendilerini mutlu hissedebilmesinde okul yöneticilerinin önemli bir sorumluluğu olduğu söylenebilir. Okul yöneticisinin sadece okulun işleyişinden sorumlu olarak görülmemesi gerekmektedir. Okul yöneticisinin eğitmen, eğitim yöneticisi, yönetici, denetmen, öğretim lideri, yenilikçi, iletişim uzmanı ve motivasyon sağlayıcı rollerinin aktif olarak uygulanması öğretmenlerin mutluluğuna katkı sağlayabilir. Bu sebeple okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik çeşitli faaliyetlere katılmaları hem kendileri hem öğretmenler hem de eğitim sistemi açısından faydalı olabilir.

Davranışsal güçlendirme ve okul mutluluğunun sağlanabilmesi için okul yöneticilerinin bazı stratejiler belirlemesi gerekmektedir (Çalışıcı Çelik ve Kırıl, 2022; Erkoç ve Kırıl, 2023). Bu stratejiler özellikle aynı okulda uzun süredir çalışan kıdemli öğretmenlere uygulanabilir. Bu açıdan okul yöneticileri öğretmenlere olan desteğini artırmalı, vizyon oluşturmaları, öğretmenlerin yeterli hissetmelerini sağlamalı, okuldaki her türlü faaliyetlere katılımının artmasını sağlayarak; öğretmenlerin iş doyumunu, performansını, motivasyonunu ve okula olan bağlılıklarının artmasını sağlamalıdır. Okul yöneticisi, öğretmenlerin yeterliğine ve uzmanlığına güvenmeli, uzmanlıklarını geliştirmek için öğretmenleri teşvik etmeli ve öğretmenlere liderlik fırsatları sağlamalı ve onları başarıları için takdir etmeli, başarısızlıkları şahsa yüklemekten bu başarısızlıklardan doğru sonuçlar çıkarmaya odaklanmalıdır. Bu sayılan stratejiler hem öğretmen güçlendirme hem de mutluluk sağlamaya dönük stratejilerdir. Bunların uygulanması öğretmenlerin gelişimine katkı sağlayabilir.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin davranışsal güçlendirilmesi ile okul mutluluğu arasındaki orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenin mutlu olabilmesi için öğretmenlerin dinlendiği, kaygılarının olmadığı, güvene dayalı bir ilişkinin olduğu, iletişimin nicel ve nitel yönden zengin olduğu, öğretmenlerin her zaman yanında olduğunun hissettirildiği, öğretmenleri sürece ve okula dâhil edilebilecekleri ve desteklenebilecekleri bir okul ikliminin oluşması, kısacası davranışsal olarak güçlendirilmesi gerekmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenleri davranışsal olarak güçlendirmesinin sağlanması amacıyla okul yöneticilerine yönelik öğretmen güçlendirme projesi il milli eğitim müdürlüğü tarafından hazırlanarak tüm ildeki müdürlere uygulanabilir.

Bu çalışma Aydın ili Kuşadası ilçesindeki ilkokullarda görevli sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Aynı ölçekler kullanılarak benzer çalışma Aydın ilinin genelinde veya Türkiye örneğinde farklı okul türlerinde uygulanarak sonuçlar karşılaştırılabilir. Bu çalışma öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Benzer bir çalışma okul yöneticileri ile yapılarak, okul yöneticilerinin görüşleri alınabilir. Bu çalışma devlet ortaokullarında yürütülmüş olup; benzer çalışma özel okullarda görev yapan öğretmen ya da yöneticiler için de gerçekleştirilebilir. Yapılan çalışma nicel olarak tasarlanmıştır. Güçlendirme ve mutluluk deneyiminin özünü ortaya koyabilmek, daha detaylı ve zengin betimlemeler yapabilmek için nitel veya karma araştırma ile farklı çalışmalar tasarlanabilir. Bu çalışmada okul mutluluğu ile davranışsal güçlendirme arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmen güçlendirme ile stres, sinizm, tükenmişlik gibi diğer örgütsel davranış konuları da çalışılarak aralarındaki ilişkiler tespit edilebilir.

KAYNAKÇA

- Aliakbari, M., ve Amoli, F. (2016). The effects of teacher empowerment on teacher commitment and student achievement. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(4), 649-657.
- Altinkurt, Y., Türkkaş-Anasız, B., ve Ekinci, C. E. (2016). The relationship between structural and psychological empowerment of teachers and their organizational citizenship behaviors. *Education and Science*, 41(187), 79-96.
- Argon, T. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları duygu durumlarını okul yöneticilerinin dikkate alıp almamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 377-404.
- Arman, M. ve Tan, S. (2018). *Örgütsel bağlılık ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Armstrong, K. J. ve Laschinger, H. K. S. (2006). Structural empowerment, magnet hospital: Characteristics, and patient safety culture. *Journal of Nursing Care Quality*, 21(2), 124-132.
- Arslan, Y. (2018) *Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

- Ateş, M. (2022). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Atik, S. ve Çelik, O. T. (2020). An Investigation of the Relationship between School Principals' Empowering Leadership Style and Teachers' Job Satisfaction: The Role of Trust and Psychological Empowerment, *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(3), 177-193
- Balçık, E. (2018). *Örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Balyer, A., Ozcan, K. ve Yıldız, A. (2017). Teacher empowerment: School administrators' roles. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(70), 1-18.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. NJ: Prentice-Hall.
- Beşyaprak, S. (2012). *Personel güçlendirmenin tükenmişlik sendromu üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bird, J. M. ve Markle, R. S. (2012). Subjective well-being in school environments: Promoting positive youth development through evidence-based assessment and intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82, 61-66.
- Birdoğan Kuvvet, A. (2019). *Okul müdürlerinin öğretim liderlikleri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bogler, R. ve Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, Professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teacher and Teacher Education*, 20, 277-289.
- Bryson, A., Forth, J., Stokes, L. ve Niesr (2014). Does Worker Well-Being Affect Workplace Performance? CEP Discussion Papers, Centre for Economic Performance, LSE.
- Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: Bir norm çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., ve Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, A. (2021). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, S. ve Sezgin-Nartgün, Ş. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel destek ile sosyal kaytarma davranış düzeyleri. *The Journal of International Social Research*, 11(55), 555-570.
- Çalışıcı Çelik, N. ve Kırıl, B. (2022). Teacher empowerment strategies reasons for nonfulfillment and solution suggestions. *Journal of Qualitative Research in Education*, 29, 179-202.
- Çetin, M. ve Kırıl, B. (2018). Okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 281- 310.
- Çetin, S. ve Polat, S. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının analizi*. 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı (s.163-168), Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çöl, G. (2008). Algılanan güçlendirmenin işgören performansı üzerine etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 35-46.
- Deliveli, K. ve Kırıl, E. (2020). The relationship between emotional labor and organizational commitment. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(2), 78-103.
- Demir, T. (2013). *Personel güçlendirmenin iç girişimcilik üzerine etkisi ve örgüt kültürünün bu ilişkideki rolü üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demircan, T. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.

- Derinbay, D. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Doğan, S. (2006). *Personel güçlendirme rekabette başarının anahtarı*. İstanbul: Kare Yayınları.
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 267-282
- Eğriboyun, D. (2013). Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven, örgütsel destek ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Eker, R. (2021). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okul mutluluğuna etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V. ve Schepens, A. (2004). Factors which influence the wellbeing of pupils in flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127-143.
- Erdem, F.S. (2009). Liderin güçlendirme davranışı, çalışanın psikolojik güçlendirme algısı ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin kültürel değişkenler çerçevesinde incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, H., Gökmen, Y., ve Türen, U. (2016). Psikolojik güçlendirme boyutlarının iş performansı üzerine etkisinde örgütsel bağlılığın aracılık rolü: Görgül bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 17 (2), 161-176.
- Eren, E. (2004). *Yönetim ve Örgüt Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Erkoç, N. ve Kiral, B. (2023). Öğretmen güçlendirmede okul yöneticilerinin rolü ve önemi ile öğretmen güçlendirme stratejileri. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 3(4), 47-60.
- Erstad, M. (1997). Empowerment and organizational change. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 9(7), 325-333.
- Ertong, C. (2018). Okullarda öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu etkileyen faktörlerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Ertürk, R. ve Akgün, N. (2021). Öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmesi ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(4), 1212-1229.
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International Journal of Management Reviews*, 12(4), 384-412.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., ve Ross-Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik gelişimsel bir yaklaşım*. (M. Bilgin Aksu ve E. Ağaoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gül, A. L. (2010). *Lise öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel destek: Ankara ili örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy That Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221-239.
- Holliman, S. L. (2012). *Exploring the effects of empowerment, innovation, professionalism, conflict, and participation on teacher organizational commitment*. Unpublished doctoral dissertation, University of Iowa, Iowa, USA.
- Ilıman-Püsküllüoğlu, E., ve Altinkurt, Y. (2017). Development of teachers' structural empowerment scale (TSES): A validity and reliability study. *Üniversitepark Bülten*, 6(1), 118-132.
- İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 361-377.
- Januwarsono, S. (2015) Analytical of factors determinants of happiness at work case study on PT. PLN (Persero) Region Suluttenggo, Sulawesi, *Indonesia European Journal of Business and Management*, 7(8), 9-18
- Kangal, A. (2013). Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve Türk hane halkı için bazı sonuçlar. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(44), 214- 233.
- Kanter, R. M. (1996). *Men and women of the corporation*. New York: Basic Books.

- Karakoç, M. (2009). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile iş doyum seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kıral, B. (2015). *Lise yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesi ve öğretmenlerin kayıtsızlık (sinizm) davranışı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kıral, B. (2020). *Eğitim yönetiminde öğretmen güçlendirme*. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Editörler), Eğitim yönetimi içinde (627-633). Ankara: Pegem Akademi.
- Kıral, B. (2021). *Öğretmenlerde kayıtsızlık ve güçlendirme*. Pegem Akademi.
- Koçak, E. , Turan, S. ve Aydoğdu, E. (2012). Öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi . *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, (5) , 117-148 .
- Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Köknel, Ö. (1992). *Dolu dolu yaşamak*. İstanbul: Altın Kitaplar
- Marescaux, E., De Winne, S., ve Forrier, A. (2019). Developmental hrm, employee well-being and performance: The mod-erating role of developing leadership. *European Management Review*,16(2), 317-331.
- Marks, H. M. ve Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 707-750.
- McDonald, A. M. (2014). *Simulation education of communication skills and the effects on nurse empowerment*. Yayınlanmamış doktora tezi, Colombia University, New York, USA.
- Moçoşoğlu, B. ve Kaya, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki: Şanlıurfa ili örneği. *Harran Maarif Dergisi*, 3(1), 52-70.
- Odabaşı, İ. (2014). *Yapısal güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkide psikolojik güçlendirmenin ara değişken rolü: Öğretmenler üzerinde bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Okan, M. ve Yılmaz, K. (2017). Kamu okullarında psikolojik güçlendirme ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 16-27.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu. (2022). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.7354.pdf>. Erişim tarihi: 17.04.2023.
- Özdemir, D. M. ve Kış, A. (2019). *Öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin incelenmesi: Gaziantep İli örneği*. 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı, 2-4 Mayıs 2019, Ankara.
- Özdemir, M. (2020). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özgen, M. K. (2005). *Farabinin mutluluk anlayışı*. Yayınlanmamış doktora tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Özgenel, M. ve Bozkurt, B. N. (2020). Okul mutluluğunu yordayan bir faktör: Öğretmenlerin politik becerileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 130-149.
- Özkan Hıdıroğlu, Y. (2021). *Öğretmenlerin güçlendirilmesinin örgütsel bağlılık, mesleki bağlılık ve okullardaki örgütsel vatandaşlık üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Rinehart, J. S., Short, P. M. ve Johnson, P. E. (1997). Empowerment and conflict at school-based and nonschool-based sites in the United States. *Journal of International Studies in Educational Administration*, 25, 77-87.
- Sagnak, M., Kuruoz, M., Polat, B. ve Soylu, A. (2015). Transformational leadership and innovative climate: An examination of the mediating effect of psychological empowerment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 149-162.
- Sezer, S. ve Can, E. (2019). School happiness: A scale development and implementation study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 79, 167-190.
- Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 114(4), 488-492.

- Spreitzer, G. M., Kizilos, M. A. ve Nason, S. W. (1997). A dimensional analysis of the relationship between psychological empowerment and effectiveness, satisfaction, and strain. *Journal of Management*, 23(5), 679–704.
- Stoia, E. (2016). *Happiness and well-being at work*. Final degree project, Universitat Jaume.
- Şan, B. Ç. (2017). *Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Tabak, I. ve Argon, T. (2018). Duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa yönelik öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 01-13.
- Tanwar, K. C. (2019). Study of leadership style, coping strategies and happiness in academic employees and corporate employees. *International Journal of Research in Social Sciences*, 8(2), 420-435.
- Taş, M. (2017). *Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ile yöneticilerin algılanan liderlik stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Titrek, O., Bayrakçı, M. ve Zafer, D. (2009). Okul yöneticilerinin duygularını yönetme yeterliklerine ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 55-73.
- Toprakçı, D. F. (2019). *Okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirme düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Uygur, K. (2018). *Lise öğretmenlerinin personel güçlendirme algıları ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişki: Elazığ ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Van Dierendonck, D. ve Dijkstra, M. (2012). The role of the follower in the relationship between empowering leadership and empowerment: *Alongitudinal investigation*. *Journal of Applied Social Psychology*, 1, 1-20.
- Wu, V. ve Short, P. M. (1996). The relationship of empowerment to teacher job commitment and job satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, 25, 85–89.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yorulmaz, İ., Çolak, İ. ve Çiçek Sağlam, A. (2018). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 97-112.
- Yurcu, G. (2014). *Konaklama işletmelerinde çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarının iş doyum ve öznel iyi oluşlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Yusof, H. S. M., Munap, R., Badrillah, M. I. M., Ab Hamid, N. R., ve Khir, R. M. (2017). The Relationship between organizational culture and employee motivation as moderated by work attitude. *Journal of Administrative and Business Studies*, 3(1), 21-25.

Makale Geçmişi	<i>Geliş:</i> 23.05.2023	<i>Kabul:</i> 15.08.2023	<i>Yayın:</i> 30.08.2023
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf	Erkoç, N. & Kırıl, B. (2023). Sınıf öğretmenlerinin davranışsal güçlendirilmeleri ile okul mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. <i>Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi</i> , 12(3), ss.38-50		