

GEFAD / GUJGEF43(3): 2031-2061(2023)

## Öğretmenlerin İşle Bütünleşmesi, Okul İklimi ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi\* \*\*

### Investigation of the Relationship among Teachers' Work Engagement, School Climate, and Teacher Leadership

Batuhan İNANIR<sup>1</sup>, Hasan KAVGACI<sup>2</sup>

<sup>1</sup>MEB Mehmet Sinan Dereli Ortaokulu. e-posta: batuhaninanir@gmail.com

<sup>2</sup>MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. e-posta: hasankavgaci@gmail.com

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/Research Article*

*Makalenin Geliş Tarihi: 16.05.2023*

*Yayına Kabul Tarihi: 01.08.2023*

#### ÖZ

*Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile okul iklimi alguları ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanmış olan çalışmada, okul iklimi ve öğretmen liderliği değişkenlerinin öğretmenlerin işle bütünleşmeleriyle ilişkilerini gösteren bir aracılık modeli test edilmiştir. Bu doğrultuda, araştırmada okul ikliminin işle bütünleşme üzerindeki doğrudan ve öğretmen liderliği yoluyla dolaylı etkileri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu, Çankırı ve Sinop illerinde görev yapan 267 ilköğretim ve okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları okul ikliminin samimilik boyutunun ve öğretmen liderliğinin işle bütünleşmeye doğrudan etkilerinin anlamlı olduğunu göstermiştir. Ayrıca destekleyici, yönlendirici ve samimi okul iklimi öğretmenlerin işle bütünleşmelerini dolaylı olarak etkilemektedir.*

***Anahtar Sözcükler:** İşle Bütünleşme, Okul İklimi, Öğretmen Liderliği, Dolaylı Etki, Yapısal Eşitlik Modellemesi*

---

**\*Alıntılama:** İnanır, B. ve Kavgacı, H. (2023). Öğretmenlerin işle bütünleşmeleri, okul iklimi ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 2031-2061.

**\*\***Bu makale Batuhan İnanır tarafından Hasan Kavgacı danışmanlığında hazırlanan tezden üretilmiş ve bir kısmı 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**ABSTRACT**

*This study aims to examine the relationships between teachers' work engagement levels, school climate perceptions and teacher leadership. In this study, designed in correlational survey model, a mediation model showing the relationships of school climate and teacher leadership variables with teachers' work engagement was tested. Specifically, school climate's direct and indirect effects on work engagement through teacher leadership were investigated. The study group of the research consists of 267 primary and pre-school teachers working in Kastamonu, Çankırı and Sinop provinces. The study results showed that the direct effects of sincere school climate and teacher leadership on work engagement are significant. In addition, supportive, guiding, and friendly school climates indirectly affect teachers' work engagement.*

**Keywords:** *Work Engagement, School Climate, Teacher Leadership, Indirect Effect, Structural Equation Modeling*

**GİRİŞ**

Okulların hedeflerini gerçekleştirmelerinde en önemli noktalardan biri de öğretmenlerdir. Alan yazında yapılan çalışmaların çoğunluğu okul başarısını arttırmak için öğretmenlerin en etkili değişkenlerden olduğunu göstermektedir (Hattie, 2003). Son yıllarda öğretmenleri okul başarısı üzerinde daha etkin kılacak çeşitli düşünceler de araştırılmaktadır (Chang, 2009). Öğretmenlerin okul içindeki tutum ve davranışları eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesine yardımcı olan önemli faktörleri oluşturmaktadır (Şişman, 2011). Etki sahibi bir öğretmen mesleğine olumlu duygularla yaklaşır ve hep iyi olanı yapmaya çalışır. Öğretmenlerin yaptıkları işi severek yapmaları, kurumlarının hedeflerini benimsemeleri ve bu hedefler doğrultusunda çalışmalarını beklenir. Dolayısıyla demokratik bir biçimde okulda alınan kararlara katılmaları ve fikirlerini ifade etmektен çekinmemeleri önemlidir. Bunun yanı sıra okulda enerjik, adanmış, işine odaklanmış, motivasyonu yüksek öğretmenler daha başarılı görülmektedir (Telef, 2011). Bu sebeple öğretmenlerin tutum ve davranışlarını değerlendirirken negatif taraflarından ziyade pozitif ve güçlü taraflarına odaklanarak bakmak önemlidir. Son yıllarda pozitif örgütsel davranış anlayışının (Luthans, 2002) ön plana çıkmasıyla çalışanların olumsuz ve zayıf yönlerinin yerine olumlu ve güçlü yanlarına odaklanılmaya başlanmıştır. Pozitif psikolojinin (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) öncülük ettiği bu yaklaşımla hedeflenen, insan hareketlerine karşı tavrın negatiften

pozitif yöne doğru evrilmesidir. Pozitif psikoloji ve pozitif örgütsel davranış kuramlarının temel kavramlarından biri de işle bütünleşmedir. Türkçe alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin işine dönük tutum ve davranışlarını açıklamada işle bütünleşme (İB) son yıllarda önem kazansa da örgütsel değişkenler ve liderlik ile olan ilişkisine yönelik halen daha bir araştırma boşluğu bulunduğu düşünülmektedir. Nitekim bir bilim dalı olarak eğitim yönetimi alanının pozitif psikoloji akımından yeterli düzeyde istifade edemediği için pozitif kavramları araştıran eğitim araştırmalarının bütünlükten uzak bağımsız araştırmalar olarak kaldığına dikkat çekilmektedir (Aydın vd., 2013; Hoy & Tarter, 2011). Bu çalışmanın eğitim yönetimi alanında pozitif psikolojiden işle bütünleşme kavramı bağlamında daha fazla istifade etmeye dönük bir çaba olmasının yanı sıra bahsedilen bu bütünlüğe de katkı sunacağı düşünülmektedir.

### **İşle Bütünleşme**

İşle bütünleşme son yıllarda örgütsel araştırmalarda önemli bir alan açmış ve eğitim yönetimi araştırmaları içinde de dikkat çeken bir kavram olmaya başlamıştır. İB kısa süreli ve geçici olmayan zindelik, adanma ve yoğunlaşmayı içeren olumlu, tatmin edici ve işe yönelik bir ruh hali olarak ifade edilmektedir (Schaufeli, Salanova, González-Romà & Bakker, 2002). Bu tanıma göre işle bütünleşmiş çalışanlar fiziksel, bilişsel ve duyuşsal kaynaklarını birlikte yaptıkları işe koşabilirler. Öğretmenlerin işle bütünleşmesi kendi mesleki gelişimlerinin (Lyons, 2006) yanı sıra öğrencilerin akademik başarılarını da (Addimando, 2019; Wang, 2022) etkilemektedir. Ayrıca okul gelişiminin sürdürülebilirliği de öğretmenlerin işleriyle kuracakları bu fiziksel, bilişsel ve duyuşsal bağa dayanmaktadır (Somech & Ron, 2007). İşle bütünleşmiş öğretmenlerin gerek okul yönetimine gerekse meslektaşlarına yönelik resmî görevlerinin ötesindeki yardım edici davranışları içeren örgütsel vatandaşlık davranışlarını daha fazla sergiledikleri belirtilmektedir (Runhaar, Konermann & Sanders, 2013). Örgütle ilgili alınan kararlarda çalışanların söz hakkının olmasının ve meslektaşların sosyal desteğinin de çalışanların işle bütünleşmelerini etkilediği görülmektedir (Demerouti, Bakker & Janssen, 2001). İB gibi işle ilgili ruh halleri, uzun

vadede çalışanların hem depresif belirtilerini hem de yaşam doyumlarını yordamaktadır (Hakanen & Schaufeli, 2012). İB düzeyinin yüksek olması daha düşük tükenmişlik ve daha yüksek mesleki adanmışlık sağlamaktadır (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Ayrıca İB düzeyi yüksek çalışanlar, diğerlerine kıyasla daha verimli çalışmakta, çalıştıkları kuruma daha bağlı olmakta ve kurumdan ayrılma eğilimini daha az göstermektedirler (Harter, Schmidt & Hayes, 2002). Benzer şekilde araştırmalar işle bütünleşmenin iş memnuniyeti ve görev performansı gibi bir takım olumlu örgütsel çıktıları bulunduğuna işaret etmektedir (Marques & Janik, 2016; Saks, 2019).

Yapılan birçok çalışma işle bütünleşmenin hem çalışanların kendileri hem de örgütleri üzerinde birçok olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur (Arslan ve Demir, 2017; Bakker & Bal, 2010; Esen, 2011; Gün, 2017; Hakanen et al., 2006; Kavgacı ve Çalık, 2017). Örgütlerde verimliliği arttırmak, çalışma ortamının kalitesini yükseltmek ve çalışan refahını arttırmak, işle bütünleşmiş çalışanlarla mümkündür (Ardıç ve Polatçı, 2009). İlgili çalışmalarda işle bütünleşmenin örgütlere katkısına bakıldığında; çalışanların iş memnuniyetini, örgütsel bağlılıklarını, iş performanslarını ve benzer birçok değişkenleri etkilemesi sebebiyle örgütler tarafından önemli ve üzerinde durulması gereken bir olgu olduğu söylenebilir (Bakker, Albrecht & Leiter, 2011). Aynı zamanda yapılan araştırmalar işle bütünleşmiş çalışanların, çalıştıkları kurumun geleceği ile yakından ilgilendiklerini, işleri konusunda bilgi ve yeteneklerine güvendiklerini aynı zamanda işlerine sadık olduklarını göstermektedir (Esen, 2011). Bunun yanı sıra işiyle bütünleşmiş çalışanlar örgüt içerisinde olumlu bir iklim gelişmesine ve bu vesileyle hem kendi hem de bu iklimden etkilenerek çalışma arkadaşlarının performanslarının artmasında önemli rol oynayabilirler (Kavgacı ve Çalık, 2017). Bu bağlamda öğretmenlerin çalıştıkları ortamı ifade eden okul iklimi (Oİ) kavramının da onların işle bütünleşme seviyelerini yordayıcı olduğu söylenebilir.

### **Okul İklimi**

Öğretmen tutum ve davranışlarının önemli bir öncülü olan okul iklimine yönelik çalışmalar olumlu okul ikliminin işle bütünleşmeyi olumlu yönde yordadığını göstermektedir (Salminen, Mäkikangas & Feldt, 2014). Benzer şekilde Bakker

Hakanen, Demerouti ve Xanthopoulou (2007) okul ikliminin öğretmenlerin işle bütünleşmeleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu, hatta okul içindeki birçok olumsuz değişkenin etkisini zayıflattığını belirtmektedir.

Her okulun içerisindeki öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer paydaşların aralarındaki ilişkiler o okulda kendine özgü bir hava oluşmasını sağlar. Bu hava ise okuldaki insanların nasıl davranması gerektiği, nelere değer ve önem vermesi gerektiği gibi konuların genel hatlarını belirlemektedir. Tüm bunların sonucunda okulun paydaşları arasında ortak olarak algılanan bazı değerlere dayanan Oİ ortaya çıkmaktadır (Balcı, 1993). Anderson (1982) tarafından yapılan kapsayıcı literatür taramasında, okul iklimi kavramının açıklanmasının zor olduğu ancak literatürde farklı açıklamalar olmasının yanında Oİ tanımlarının çoğunun okuldaki insan ilişkileri çerçevesinde yapıldığı vurgulanmaktadır. Kavramın örgüt üyelerinin davranışlarına etki eden bir içeriğinin olduğu konusunda fikir birliğinin var olduğu da görülmektedir (Kurt ve Çalık, 2010; İşcan ve Karabey, 2007). Okul iklimine yönelik alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde okul ikliminin çalışanların memnuniyeti (Zullig et al., 2015), öğretmenlerin tükenmişlikleri (Grayson ve Alvarez, 2008), okul etkililiği (Şenel ve Buluç, 2016), öğretmenlerin özerklik davranışları (Kurt ve Çalık, 2010), akademik başarı (Bahçetepe & Giorgetti, 2015), öğretmenlerin örgütsel güven algıları (Ayık, Savaş ve Çelikel, 2014), kaygı düzeyleri (Eksi, 2006), okul müdürlerinin etkililiği (Aksu, 1994) ve okul müdürlerinin etik davranışları (Mansuroğlu, 2012) ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

Genellikle öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilişkilendirilen öğretmen liderliğinin de Oİ ile olumlu yönden bağlantılı olduğu ortaya konmuştur (Bual & Madrigal, 2021). Ancak ilgili alanyazında öğretmen liderliği ile okul ikliminin birer iş kaynağı olarak öğretmenlerin işle bütünleşmeleri üzerinde nasıl bir etkisi olduğuna dair çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Özellikle Türkiye örneğinde yapılan çalışmalarda bu anlamda ciddi bir eksiklik göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin işle bütünleşmelerine uygun okul ortamlarının ve sosyal yapının ortaya konmasının alan yazın ve uygulama açısından önemli katkıları olacağına inanılmaktadır.

### Öğretmen Liderliği

İşle bütünleşmenin öncüllerine yönelik çalışmalar işle bütünleşmenin iş kaynakları olarak adlandırılan ve çalışan tutumlarını olumlu yönde etkileyen liderlik, örgütsel adalet, örgütsel ve yönetici desteği gibi değişkenler tarafından belirlendiğini ortaya koymaktadır (Saks, 2019). Liderlik ve işle bütünleşme üzerine yapılan çalışmalar da çeşitli liderlik türlerinin işle bütünleşmenin olumlu yordayıcıları arasında olduğunu göstermektedir (Decuyper & Schaufeli, 2020; Koçer ve Bostancı, 2021; Zahed-Babelan, Koulaei, Moeinikia & Sharif, 2019). Diğer taraftan liderliği yöneticiden öğretmene taşıyan öğretmen liderliği (ÖL) son yıllarda eğitim araştırmacılarının ilgisini çekmeye başlamıştır (Koşar, Er, Kılınç ve Koşar, 2017; Nguyen, Harris & Ng, 2020; Wenner & Campbell, 2017).

ÖL okuldaki diğer paydaşlarla iyi ilişkiler kurup onları pozitif yönde etkileyebilmeyi, öğretim faaliyetlerini geliştirerek okulun hedeflerini gerçekleştirmek konusunda çaba sarf etmeyi ve bunu içinden gelen bir enerjiyle yapmayı ifade etmektedir (Beycioğlu, 2009). Wenner ve Campbell (2017) lider öğretmeni sınıf içinde öğretim sorumluluklarını yerine getirirken sınıf dışında da liderlik rolleri üstlenen öğretmen olarak tanımlamaktadır. ÖL kavramı öğretmenlerin okulun kurumsal işleyişi ile eğitim-öğretim işlevlerinde merkezi bir role sahiptir (York-Barr & Duke, 2004). Aynı zamanda ÖL eğitimde değişim ve reform politikalarının da temel kavramlarından biri olmaya başlamıştır (Harris & Jones, 2019). Araştırmalar öğretmen liderliğinin etkili okul gelişimi (Shurr, Bouck & McCollow, 2022), örgütsel/mesleki öğrenme (Kurt, 2016), mesleki gelişim (Kılınç ve Receptoğlu, 2013), öğretmen öz yeterliği (Ağırman ve Ercoşkun, 2017) performans (Orhan, 2020) gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ancak alanyazın incelendiğinde öğretmen liderliğinin işle bütünleşme ile ilişkisine yönelik ciddi bir araştırma boşluğunun bulunduğu dikkat çekmektedir.

Araştırmalar öğretmen liderliğinin eğitimde değişim ve reform politikalarının merkezinde yer aldığını vurgulamaktadır (Harris & Jones, 2019). Son yıllarda araştırmacıların daha çok dikkatini çekmeye başlayan öğretmen liderliği (ÖL) okuldaki diğer paydaşlarla iyi ilişkiler kurup onları pozitif yönde etkileyebilmeyi, öğretim

faaliyetlerini geliştirerek okulun hedeflerini gerçekleştirmek konusunda çaba sarf etmeyi ve bunu içinden gelen bir enerjiyle yapmayı ifade etmektedir (Beycioğlu, 2009). ÖL öğretim konusunda hedefler geliştirip bunu hayata geçirmek konusunda tüm paydaşları eşgüdümleyebilme ve sınıf için de etkin olma yeterliliğidir (Can, 2006). Beycioğlu (2009) öğretmen liderliğine etki eden önemli etmenlerin okul yapısı, okul kültürü ve roller çerçevesinde değerlendirilebileceğini belirtirken Revees (2008) ise açık iletişim, karşılıklı güven odaklı kurum kültürü ile ilişkilendirmiş, böyle bir okul kültürünün lider öğretmen davranışlarının ortaya çıkması için bir fırsat olduğunu söylemiştir. Benzer şekilde öğretmen liderliği davranışlarının ortaya çıkmasında okul kültürünün etkili bir unsur olduğunu ileri süren Katzenmeyer ve Moller (2013), mesleki gelişimi, iş birliğini ve eşit paylaşımı önemseyen bir okulda öğretmenlerin liderlik rollerinin ortaya çıkmasının daha da kolaylaşabileceğini ifade etmiştir.

Lider öğretmenlerin çalıştıkları okulun gelişimlerine ve hedeflerini gerçekleştirmelerine büyük oranda katkı sağladığı söylenebilir. Bu katkılar hem öğrenme ortamına yönelik olmakta hem de öğretmene bireysel açıdan olumlu etki etmektedir. Öğretmenin özgüvenlerinin artması, yaptıkları işe dair motivasyonlarının ve beklentilerinin yükselmesi, devamlı öğrenmeye istekli olmaları, alanlarındaki yenilikçi yaklaşımları öğrenmesi ve uygulaması bu katkılardan bazıları olarak sayılabilir (Harris & Muijs, 2003).

Little (2003) meslektaşlar arasındaki birlikteliğin öğretmen liderliğinin gelişimine büyük katkı sağladığını söylerken, Frost ve Durrant (2003) okul dışı etmenlerin katkısını vurgulamış, okulların birbirleriyle ve diğer paydaş kurumlarla iş birliği içinde olmasının katkısının altını çizmiştir. Katzenmeyer ve Moller (2013) öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini geliştirmelerinin liderlik rollerini de olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin kendilerini güvende hissettikleri çalışma ortamında yeni uygulamalar denemeleri ve gerçekleştirmeleri onların mesleki anlamda gelişmelerine bununla birlikte de öğretmen liderliklerine katkı sağlamaktadır (Murphy, 2005). Diğer taraftan öğretmenin meslektaşlarıyla ve diğer çevresiyle ilişkilerinin kalitesi öğretmenlerin liderlik davranışlarını şekillendirmede de önemlidir (Zinn, 1997). Bu durum örgüt ikliminin ÖL ile ilişkisine işaret etmektedir. Dahası Harris ile Frost

(2003) yaptıkları çalışmada liderlik özellikleri sergileyen öğretmenlerin morelman iyi olduklarını ve işle bütünleşmelerinin de bundan olumlu etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır. Ancak ilgili alanyazın incelendiğinde ÖL ile İB arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen çalışmaların özellikle ulusal alanyazında yeterli olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte uluslararası alanyazında Oİ ve ÖL arasında anlamlı ilişkilere işaret eden çalışmalar bulunmakta (Bual & Madrigal, 2021; Xie, 2008) olmasına rağmen Türkiye örneğinde bu konunun yeterince irdelenmediği göze çarpmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile öğretmen liderliği ve okul iklimi seviyeleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Öğretmenlerin işle bütünleşme ile okul iklimi ve öğretmen liderliği algıları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
- 2) Öğretmenlerin okul iklimi algıları öğretmen liderliği ve işle bütünleşme algılarını anlamlı düzeyde etkilemekte midir?
- 3) Öğretmenlerin okul iklimi algılarının işle bütünleşmeleri üzerindeki etkisinde öğretmen liderliği algılarının aracılık rolü anlamlı mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış nicel kesitsel bir çalışmadır. Araştırmada öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile okul iklimi ve öğretmen liderliği arasındaki ilişki incelendiği için ilişkisel araştırma modeli uygun görülmüştür. İlişkisel tarama modeli birden fazla değişkenin aralarındaki değişimin var olup olmadığı ya da derecesini tespit etmeyi amaç edinmiş bir çalışma modelidir (Karasar, 2013). Araştırmada değişkenler arası ilişkileri incelemek için yapısal eşitlik modellemesi (YEM) içerisinde yol analizi kullanılmıştır. Buna göre okul iklimi bağımsız, öğretmen liderliği aracı, işle bütünleşme ise bağımlı değişken olarak tanımlanmıştır.



### **Katılımcılar**

Araştırma verileri Kastamonu, Çankırı ve Sinop illerindeki ilköğretim kurumlarında (ilkokul ve ortaokul) görev yapan 309 sınıf ve branş öğretmeninden, ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile, 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde toplanmıştır. Ölçekler Millî Eğitim Bakanlığı'ndan alınan izinle bizzat araştırmacılar tarafından gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Araştırma problemlerine yönelik analizler veri ayıklama işlemlerinden sonra kalan 267 öğretmenden gelen veriler üzerinden yürütülmüştür.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırma verilerini toplamak için dört ayrı bölümden oluşan bir veri toplama formu kullanılmıştır. Kullanılan formun ilk bölümünde katılımcılar hakkında demografik bilgiler (cinsiyet, yaş, görev süresi, eğitim düzeyi ve görev) elde edilmiştir. Araştırmanın bağımlı, bağımsız ve aracı değişkenlerine yönelik veriler UWES-İşle Bütünleşme Ölçeği (Kavgacı, 2014), Okul İklim Ölçeği (Kavgacı, 2010) ve Öğretmen Liderlik Ölçeği (Beycioğlu ve Aslan, 2010) kullanılarak toplanmıştır. Ölçeklerle ilgili izinlerin tamamı ölçekleri geliştiren yazarlardan e-posta aracılığıyla alınmıştır.

### *Okul İklimi Ölçeği*

İlköğretim kurumları için Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) tarafından hazırlanan 42 madde ve 6 boyuttan oluşan ölçek Kavgacı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışması sonucunda 25 madde ve 4 boyuttan oluşan ölçek ortaya çıkmıştır. Ölçek hiçbir zaman (1), bazen (2), sık sık (3) ve her zaman (4) şeklinde cevaplandırılan ölçek 4'lü Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekte dört faktör tarafından açıklanan toplam varyans %55.65'tir. Alt boyutların açıkladıkları varyans sırasıyla %20.10, %15.15, %10.20 ve %10.21'dir. Ölçeğin toplam puana yönelik Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .85; alt boyutlarına yönelik ise sırasıyla destekleyicilik için .90, sınırlayıcılık için .80, yönlendiricilik için .76 ve samimilik boyutu .83'tür. Anketin tamamı için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .85'tir. Ölçeğe yönelik DFA sonuçları 4 boyutlu ölçeğin iyi bir uyum gösterdiğine işaret etmektedir ( $\chi^2/sd=1.793$ ; RMSEA=.055; RMR=.046; GFI=.878; TLI=.945; CFI=.952).

### *İşle Bütünleşme Ölçeği*

Araştırmada öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerini belirlemek amacıyla Schaufeli ve diğerleri (2002) tarafından geliştirilmiş ve Kavgacı (2014) tarafından Türkçeye ve eğitim ortamına uyarlanmış olan 17 maddelik Utrecht İşle Bütünleşme Ölçeği (UWES-17) kullanılmıştır. Üç alt boyuttan (Zindelik, Yoğunlaşma ve Adanma) oluşan ve 7'li Likert tipindeki (7=her zaman, 1=hiç) ölçeğin uyarlama çalışmasında ölçeğin 15 madde ve 2 alt boyuttan (Zindelik ve Adanma-Yoğunlaşma) oluştuğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlar ve toplam puana yönelik Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .80'in üzerindedir. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen DFA sonuçları kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir ( $\chi^2/sd=2.800$ ; RMSEA=.082; RMR=.044; GFI=.890; CFI=.942, TLI=.928, NFI=.913).

### *Öğretmen Liderliği Ölçeği*

Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından öğretmenlerin liderlik rollerini algılama düzeylerini belirlemek için geliştirilen Öğretmen Liderliği Ölçeği toplam 3 boyut ve 25 maddeden (Kurumsal Gelişme, Mesleki Gelişim ve Meslektaşlarla İşbirliği) oluşmaktadır. 5'li Likert tipindeki (5=her zaman, 1=hiçbir zaman) ölçeğe yönelik araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen geçerlik çalışmaları sonucunda ölçek maddelerinin açıkladığı kümülatif varyansın yaklaşık %57 olduğu görülmüştür. Madde toplam korelasyonları .47 ile .92 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt boyutları ve toplam puanına yönelik Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları .87 ile .95 arasında değişmektedir. Çalışma kapsamında yapılan DFA sonuçları 3 boyutlu ölçeğin kabul edilebilir bir uyum gösterdiğine işaret etmektedir ( $\chi^2/sd=2.874$ ; RMSEA=.084; RMR=.034; GFI=.817; TLI=.897; CFI=.909).

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizi SPSS 22 programı ile yapılmıştır. Veri analizinin ilk aşamasında elde edilen 309 formdan 17'si hatalı doldurma ya da ölçeklerde bir veya birden fazla maddenin boş bırakılmasından dolayı veri setinden çıkarılmıştır. Geriye kalan 292 adet

veri toplama formundan oluşan veri seti üzerinde kayıp değer analizi yapılarak %1,3 düzeyindeki kayıp veriler EM algoritması yoluyla tamamlanmıştır.

Veriler içerisindeki uç değerleri tespiti amacıyla verilere ait ham puanlar, ölçümlerin ortalamadan olan farklarının standart sapma cinsinden ifadesi olan standart Z puanlarına dönüştürülmüştür. İnceleme sonucunda uç değer olma özelliği gösteren ( $p<.001$ ) 25 kadar gözlem, veri setinden elenmiştir. Geriye kalan 267 formdaki verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerine yönelik z-değerleri de 3.29'u aşamamakta olduğundan araştırma verilerinin normal dağılıma ( $p<.001$ ) uygun olduğu görülmüştür (Field, 2018). Diğer taraftan Tabachnick ve Fidell (2012) 200'den büyük örneklerde çok değişkenli analizler için normallikten orta düzey sapmaların sonuçları etkilemeyeceğini belirtmektedir. Üç ölçeğin puanları arasındaki ilişkileri tespit etmek için Pearson Korelasyon Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Son olarak Oİ'nin İB üzerindeki etkisi ve ÖL'nin bu etkideki aracılık rolünü incelemek için AMOS 21 programı kullanılarak yapısal eşitlik modellemesi içerisinde yol analizi gerçekleştirilmiştir. Aracılık etkisinin analiz edilmesinde yeniden örnekleme (5000 örneklem) tekniği kullanılarak %95 düzeyinde güven aralıkları hesaplanmıştır (Preacher & Hayes, 2004).

## BULGULAR

Araştırma verilerinin analizinde öncelikle değişkenler arası korelasyonlar incelenmiştir. Analiz bulguları Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Değişkenler Arasındaki İlişkilere Yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

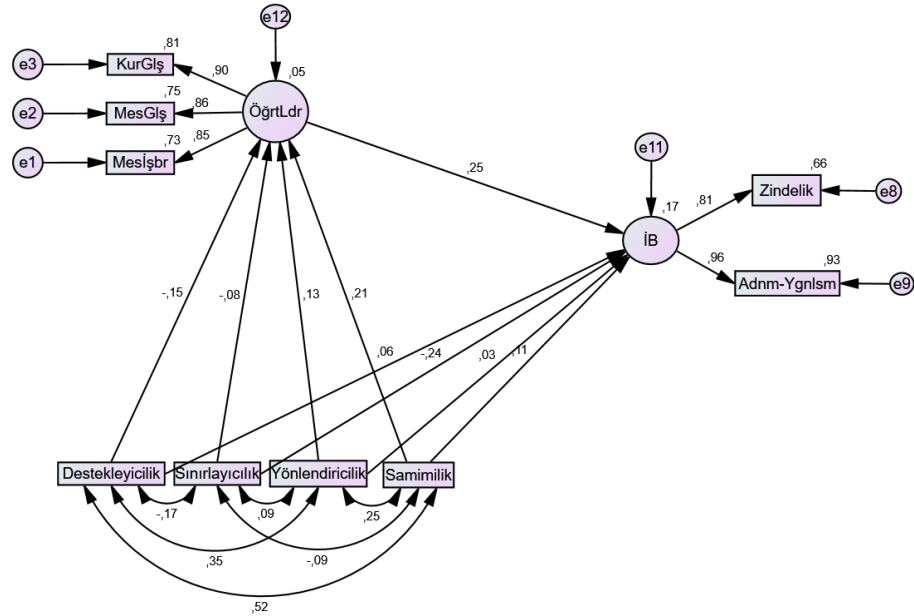
	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.İşle Bütünleşme	,242**	,191**	,262**	,207**	,160**	,169**	-,235**	,094	,250**
2.Öğretmen Liderliği (T)	1	,937**	,933**	,867**	,088	,018	-,071	,114	,156*

3.Kurumsal Gelişme	1	,777**	,768**	,130*	,029	,005	,135*	,176**
4.Mesleki Gelişim		1	,735**	,038	,013	-,143*	,092	,107
5.Meslektaşlarla İşbirliği			1	,070	-,001	-,045	,070	,152*
6.Okul İklimi (T)				1	,826**	,180**	,609**	,758**
7.Destekleyicilik					1	-,167**	,353**	,518**
8.Sınırlayıcılık						1	,095	-,086
9.Yönlendiricilik							1	,255**
10.Samimilik								1

\* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

Tablo 1 incelendiğinde ölçeklerin toplam puanları ile alt boyutları arasındaki ilişkiler hariç olmak üzere en güçlü anlamlı ilişkinin işle bütünleşme ile öğretme liderliğinin mesleki gelişim boyutu arasında ve olumlu yönde olduğu göze çarpmaktadır ( $r=.262$ ,  $p<.01$ ). En zayıf anlamlı ilişkinin ise öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme boyutu ile okul iklimi toplam puanı arasında ve olumlu yönde olduğu görülmektedir ( $r=.130$ ,  $p<.05$ ). Bununla birlikte araştırmanın bağımlı değişkeni olan İB okul ikliminin yönlendiricilik boyutu dışında tüm araştırma değişkenleriyle anlamlı düzeyde ilişkilidir. Bu anlamlı ilişkiler içerisinde sadece okul ikliminin sınırlayıcılık boyutu ile olumsuz yönde bir ilişkisi bulunmaktadır ( $r=-.235$ ,  $p<.01$ ). Son olarak ÖL'nin, okul ikliminin sadece samimilik boyutu ile anlamlı bir ilişkisi göstermektedir ( $r=.156$   $p<.05$ ).

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemine yönelik analizler YEM içerisinde incelenerek hipotez model üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkiler analiz edilmiştir. Doğrudan ve dolaylı etkileri gösteren Şekil 1'deki model, veriler ile iyi bir uyum göstermekte olduğundan doğrulanmıştır ( $\chi^2/sd=2.469$ ; RMSEA=.074; RMR=.014; GFI=.969; TLI=.945; CFI=.976).



**Şekil 1.** Araştırma Modeline Yönelik Bulgular

Araştırma bulgularına göre Şekil 1’de gösterildiği üzere Öİ’nin alt boyutları (destekleyicilik, sınırlayıcılık, yönlendiricilik ve samimilik) İB’yi doğrudan ve ÖL üzerinden dolaylı olarak etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle, ÖL Öİ ve İB arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Her bir doğrudan ve dolaylı etkinin anlamlılık düzeyini incelemek için yeniden örnekleme analizi ile elde edilen sonuçlara bakmak gerekmektedir. Tablo 2’de doğrudan etkilere yönelik sonuçlar sunulmuştur.

Tablo 2’de sunulan bulgulara göre ÖL üzerinde sadece samimiliğin ( $\beta=.207, p<.01$ ), İB üzerinde ise sadece sınırlayıcılığın ( $\beta=-.245, p<.01$ ) anlamlı bir doğrudan etkisi bulunmaktadır. Bu bağlamda samimi bir örgüt iklimi öğretmenlerin liderlik rollerini üstlenmesini kolaylaştırmakta, onların sınıf içi öğretim rollerinin ötesinde okulun ve meslektaşlarının gelişimine aktif bir katılım sağlamalarına destek olmaktadır. Diğer taraftan, okuldaki bürokratik işlerin ve ağır iş yükünün oluşturduğu sınırlayıcı iklim öğretmenlerin işleri ile zihinsel ve fiziksel olarak bütünleşmelerine engel olmaktadır.

Son olarak, bulgulara göre ÖL'nin İB üzerindeki doğrudan etkisi de olumlu yönde ve anlamlıdır ( $\beta=.248, p<.01$ ).

**Tablo 2.** Doğrudan Etkilere Yönelik Analiz Sonuçları

	Etki	SH	<i>p</i>
Destekleyicilik-ÖL	-.147	.077	.051
Sınırlayıcılık-ÖL	-.080	.063	.207
Yönlendiricilik-ÖL	.126	.067	.059
Samimilik-ÖL	.207	.074	.006
Destekleyicilik-İB	.060	.084	.445
Sınırlayıcılık-İB	-.245	.061	.001
Yönlendiricilik-İB	.031	.068	.677
Samimilik-İB	.107	.117	.409
ÖL-İB	.248	.072	.005

N = 267; ÖL=Öğretmen liderliği; İB=İşle bütünleşme, SH=Standart Hata

Araştırmanın üçüncü alt probleminde belirtilen ÖL'nin Oİ ve İB arasındaki ilişkide aracılık etkisine yönelik analiz sonuçları ve %95 düzeyinde güven aralıkları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Dolaylı Etkilere Yönelik Yeniden Örnekleme Analiz Sonuçları (95% GA)

	Etki	SH	ADGA	ÜDGA	<i>p</i>
Destekleyicilik-ÖL-İB	-.037	.022	-.096	-.005	.024
Sınırlayıcılık-ÖL-İB	-.020	.017	-.065	.004	.120
Yönlendiricilik-ÖL-İB	.031	.019	.002	.081	.031
Samimilik-ÖL-İB	.051	.023	.016	.113	.005

N = 267; 95% CI= 95% Güven aralıkları, ÖL=Öğretmen liderliği; İB=İşle bütünleşme  
ADGA=Alt düzey güven aralıkları, ÜDGA=Üst düzey güven aralıkları

Tablo 3'te sunulan bulgulara göre sınırlayıcılığın İB'ye etkisi hariç diğer tüm Oİ boyutlarının İB üzerindeki etkisinde ÖL'nin aracılık rolü  $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır. Diğer bir deyişle, Oİ'nin destekleyicilik, yönlendiricilik ve samimilik boyutları öğretmenlerin İB algılarını ÖL üzerinden dolaylı olarak zayıf düzeyde ancak anlamlı şekilde etkilemektedir. En güçlü dolaylı etki samimi örgütsel iklimin İB üzerindeki etkisidir ( $\beta = .051$ ,  $p < .01$ , [.016, .113]). Ayrıca destekleyicilik İB üzerinde olumsuz yönde bir dolaylı etkiye sahiptir ( $\beta = -.037$ ,  $p < .05$ , [-.096, -.005]). Buna göre okulda öğretmenler arası samimi ve yakın ilişkilerin bulunduğu bir örgüt iklimi öğretmenlerin liderlik davranışlarına katılımını teşvik etmekte ve ÖL davranışlarında bulunan öğretmenlerin de işleriyle bütünleşmeleri güçlenmektedir. Benzer bir durum zayıf da olsa okul müdürünün yönlendirici davranışlarının hâkim olduğu örgüt iklimi algısında da gerçekleşmektedir. Diğer taraftan okul müdürünün öğretmenlere eleştirilerinin açık ve yapıcı olduğu, onların önerilerini dinlediği destekleyici örgüt iklimi ÖL üzerinde olumsuz bir etki oluşturduğundan dolayı yönden öğretmenlerin İB'lerini de olumsuz olarak etkilemektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma bulguları örgüt iklimi, öğretmen liderliği ve işle bütünleşme arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Alanyazında okul iklimi ve öğretmen liderliği ilişkisine yönelik çalışmalar da iklim boyutları ile öğretmen liderliği arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir (Bual & Madrigal, 2021; Kilinc, 2014; Xie, 2008). Dahası yakın zamanda yapılan bir çalışmada okul ikliminin öğretmenler arası ilişkileri geliştiren boyutu ile öğretmenlerin liderlik davranışları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunduğu ortaya konulmuştur (Gningue, Peach, Jarrah & Wardat, 2022). Kılınç (2014) ise Türkiye örneğinde okul ikliminin boyutları ile öğretmen liderliğinin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirlemiştir. Araştırmaya göre sınırlayıcı iklim ÖL'ni olumsuz yönde, yönlendirici iklim ise olumlu yönde ve anlamlı olarak yordamaktadır. Bu açıdan araştırmada elde edilen bulguların alanyazındakilerle örtüştüğü ifade edilebilir.

Bununla birlikte ÖL'nin İB ile ilişkisine bakıldığında yine istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Alanyazında doğrudan ÖL ile İB arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara pek rastlanmamaktadır. Ancak liderliğin İB ile ilişkisine (Decuyper & Schaufeli, 2020) veya öğretmen liderliğine yönelik teorik çalışmalar bu iki değişken arasındaki ilişkilerin varlığına işaret etmektedir (Danielson, 2006; Frost & Harris, 2003).

Öğretmen liderliğinin en önemli özelliği, informal olmasıdır. Lider öğretmenler bu konularına görevlendirme, atama gibi formal yollarla gelmezler. Bu kapsamda hem meslektaşları hem öğrenciler hem de okulun diğer paydaşları üzerinde sahip oldukları etkiyle okulun hedeflerini gerçekleştirmesinde, olumlu bir okul iklimi oluşmasında ve okulun gelişiminde oldukça önemli rollere sahip oldukları söylenebilir (Danielson, 2006). Diğer taraftan başta dönüşümsel (Schmitt, Den Hartog & Belschak, 2016) ve paylaşılan liderlik (Cai, Liu, Tang & Bo, 2023) olmak üzere birçok liderlik türü ile İB arasında olumlu ilişkiler bulunduğu ortaya konmuştur.

Araştırma bulguları okulda bulunan örgüt ikliminin ÖL'yi ve İB'yi etkilediğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda ÖL Oİ'nin İB'ye etkisine aracılık etmektedir. Buna göre okuldaki samimi iklim öğretmenlerin liderlik rollerini üstlenmesini kolaylaştırmakta, çoğunlukla bürokratik iş yükünden kaynaklı sınırlayıcı iklim ise İB'lerini zayıflatmaktadır. Alanyazındaki ilgili çalışmalar incelendiğinde bulguları destekler nitelikte çalışmalara rastlanmaktadır. Örgüt iklimi ve İB arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda iklimin İB ile olumlu yönde anlamlı ilişkileri olduğu görülmektedir (Abun, Menor, Catabagan, Magallanes & Ranay, 2021; Ancarani, Mauro & Giammanco, 2019; Arı, 2011; Chaudhary, Rangnekar & Barua, 2014; Hahn, 2017). Hahn (2017) özellikle dezavantajlı okullarda öğretmenler arası ilişkileri geliştiren, uygulamaları hakkında net dönütler sunan, iş birliğine dayalı bir ortam inşa eden müdür davranışlarının öğretmenlerin İB'sini geliştirdiğini ifade etmektedir. Ortaokul öğretmenleri üzerinde yapılan bir çalışmada (Prieto, Soria, Martínez & Schaufeli, 2008) ise okulda oluşturulacak olan destekleyici bir iklimin ve öğretmenler tarafından algılanan bir özerkliğin öğretmenlerin İB düzeylerine olumlu etki ettiği görülmektedir. Benzer



şekilde Kavgacı ve Çalık (2017) mesleki anlamda uzmanlaşmanın da göstergesi sayılabilen öğretmenlerin mesleki özerklik algısı ve okul ikliminin önemli bir unsuru olan okul müdürleri ile olan etkileşimlerinin kalitesinin İB'yi olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Arı (2011) ise yüksek lisans tezinde örgüt ikliminin çalışanların İB'sinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu belirtmektedir.

Amerikan kamu okullarında yapılan bir araştırmada (Xie, 2008) okul ikliminin öğretmen liderliğinin gelişiminde önemli bir değişken olduğu vurgulanmaktadır. Benzer şekilde öğretmenler arası etkileşimin yüksek olduğu iklimlerde öğretmen liderliğinin gelişme olasılığının daha belirgin olduğuna işaret edilmektedir (Gningue et al., 2022). Dahası alanyazın taramaları okul ikliminin ve okul müdürü ile iletişimin kalitesinin ÖL'yi kolaylaştıran faktörlerden olduğuna işaret etmektedir (Wenner & Campbell, 2017). Araştırma bulguları incelendiğinde de samimi iklimin ÖL'yi anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu veriler mevcut araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Mevcut çalışmalar ve araştırma sonuçları doğrultusunda yöneticiler ve diğer öğretmenler tarafından desteklenen, yaptığı çalışmalarda ve işlerde kendi kararlarını verebilecek özerkliğe sahip, çalıştığı okulun içerisinde kendini güvende hisseden ve öğretimsel anlamda gelişime açık bir kurum olduğunu düşünen öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin daha yüksek olabileceği söylenebilir.

Bununla birlikte, öğretmenler okuldaki yöneticilerle nitelikli bir iletişim hâlinde olduklarında meslektaşlarına ve okula yönelik birtakım olumlu davranışlar sergileme eğilimine girerler. Dolayısıyla okul içerisindeki sosyal ilişkilerde görülen bu olumlu tutumun öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemeleri için ortam yaratacağı da söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, saygı ve sevgi merkezli bir ilişki kurdukları ve bunun neticesinde bağlılık hissettikleri, ihtiyaç olduğunda ve gerektiğinde kendisi için daha fazla çalışmayı göze alabildikleri müdürlerle çalışmak; kendilerini daha zinde hissetmelerine, işlerine daha fazla yoğunlaşmalarına öğretmenlerin iş birliği temelli, birbirlerini destekledikleri pozitif bir okul ikliminin inşasına; tüm bunların neticesinde de öğretmen liderliği davranışlarını daha rahat sergilemelerine katkı sağlayacaktır (Öztürk ve Şahin, 2017).

Öğretmen liderliği ile ilgili mevcut çalışmalar incelendiğinde, liderlik davranışları sergileyen öğretmenlerin ilk olarak sınıflarında etkili ve öğrenmeyi pozitif etkileyecek bir ortam oluşturdukları böylece öğretimin kalitesini arttırarak okulun amaçlarına ulaşmasında daha etkili oldukları görülmektedir (Harris, 2003; Katzenmeyer & Moller, 2013; Lambert, 2003). Mesleki gelişim boyutunda liderlik özelliği sergileyen öğretmenler mesleki anlamda kendisini geliştirirken meslektaş ve öğrencilerine de örnek davranışlar göstererek onlar üzerinde pozitif bir etki yaratmaktadır (Beycioğlu, 2010). Aynı zamanda lider öğretmenler, kendilerini geliştirme ve kariyerleri için uzun vadeli planlar yapma fırsatı bulurlarsa, mevcut çalışmalarıyla daha fazla bütünleşme eğilimindedirler (Roberts & Davenport, 2002). Bu doğrultuda Addimando (2019) ise olumlu ve destekleyici okul ortamının öğretmenlerin işle bütünleşmelerine olumlu yansımaları olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla mevcut araştırmada da ortaya konulduğu üzere bağlamsal bir değişken olarak okul ikliminin özellikleri öğretmenlerin işlerine dönük zihinsel ve fiziksel tutum ve yaklaşımlarını şekillendirmektedir.

Lider öğretmenler, okulla ilgili çalışmalara katılma ve karar alma sürecinde aktif rol alma eğilimindedir. Öğretmenlerin okulla ilgili alınan kararlara doğrudan katılımı ile iş arkadaşları ve yöneticileri tarafından desteklenmelerinin işle bütünleşme düzeylerine doğrudan etkileyen unsurlar olarak sayıldığı görülmektedir (Demerouti et al., 2001). Dahası Bakker ve Bal (2010) öğretmenler arası sosyal desteğin öğretmenlerin İB'lerinde olumlu yönde ve anlamlı değişimler oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda Oİ ve ÖL'nin İB üzerinde olumlu yönde bir etkisinin olması alanyazın ile paralellik göstermektedir. Aynı şekilde samimi ve sınırlayıcı olmadan yol gösterici bir yönlendirici iklimin öğretmenlerin liderlik rollerini üstlenmelerini kolaylaştırarak onların İB'lerine katkı sağladığı da doğrulanmış olmaktadır. Bu bulgunun Türk eğitim yönetimi kültürüne has bir durum olarak değerlendirilmesinin daha doğru olduğu düşünülse de farklı kültürlerde yapılacak yeni araştırmalarca test edilmesi gerekmektedir.

### Sınırlılıklar ve Öneriler

Mevcut çalışma birtakım sınırlılıklar barındırmaktadır. Öncelikle kesitsel bir çalışma olması nedeniyle çalışma sonuçlarındaki nedensel ilişkilerin yorumlanmasında dikkatli davranılmalıdır. Diğer taraftan çalışmada verilerin tek kaynaktan, sadece nicel desenle ve öz bildirimle dayalı olarak toplanması sonuçların ortak hata varyansından etkilenme olasılığını artırmaktadır. Son olarak verilerin sadece üç ilden gönüllülük esasına göre elde edilmiş olması nedeniyle ulusal örnekleme yansıttığını söylemek zordur. Bu sınırlılıklar da göz önünde bulundurularak araştırmanın dikkat çekici sonuçlarına dayalı olarak bazı önerilerde bulunulabilir.

Okul ikliminin samimilik alt boyutu işle bütünleşmeyi istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Başka bir deyişle öğretmenlerin birbirlerine destek ve yardımcı oldukları; yeni öğretmenleri aralarına kabul ettikleri, birlikte vakit geçirmekten hoşlandıkları, birlikte sosyal etkinlikler düzenledikleri, en yakın arkadaşlarının da aynı okulda yer aldığı okullar öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Yapılan analiz sonucunda okul ikliminin sınırlayıcılık alt boyutunun da işle bütünleşmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Farklı bir ifadeyle, okuldaki rutin işlerin öğretmene engel olmadığı ve öğretmene gereğinden fazla kurul görevi vermeyen, okuldaki yönetsel yazışmalarla öğretmeni bunaltmayan okulların öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerine pozitif yönde katkı sağladığı söylenebilir. Bu bakımdan öğretmenliğin üzerindeki bürokratik iş yükünün azaltılması ve öğretmenler arası etkileşimin güçlendirilerek samimi meslektaş ilişkilerinin geliştirilmesi önerilmektedir. Bu bakımdan okul yöneticilerinin de yönetime katılım adı altında öğretmenleri yönetim görevlerine dâhil ederken öğretmenlerin işlerinden soğumasına sebep olup olmadıkları üzerinde düşünmeleri gerekmektedir.

Alanyazında ÖL ile İB arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalarda ciddi bir boşluk bulunmaktadır. Mevcut araştırma ile bu boşluk doldurulmaya çalışılmıştır. Ancak öğretmenlerin liderlik rollerinin giderek daha fazla araştırmaya konu olduğu günümüzde, ÖL'nin İB ve benzeri pozitif örgütsel davranış değişkenleri ile ne tür bir ilişki gösterdiğinin daha fazla incelenmesi gerekmektedir. Bu açıdan kesitsel

çalışmalara ilaveten boylamsal çalışmalarla daha güçlü nedensel analizler yapılması önerilmektedir. Son olarak ortak hata varyansından etkilenmemek için araştırma verilerinin farklı kaynaklardan nicel ve nitel yöntemlerle toplanması uygun olabilir.

**KAYNAKLAR**

- Abun, D., Menor, R. I., Catabagan, N. C., Magallanes, T., & Ranay, F. B. (2021). Organizational climate and work engagement of employees of divine word colleges in Ilocos Region, Philippines. *International Journal of Research in Business and Social Science* (2147- 4478), 10(1), 107-121. doi: 10.20525/ijrbs.v10i1.1017
- Addimando, L. (2019). The effect of positive working conditions on work engagement and teaching classroom practices: A large cross-sectional study in Switzerland. *Frontiers in Psychology*, 10(2129). doi:10.3389/fpsyg.2019.02129
- Ağırman, N., & Ercoşkun, M. H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 715-728.
- Aksu A. (1994). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi* (Doktora Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Ancarani, A., Mauro, C. D., & Giammanco, M. D. (2019). Linking organizational climate to work engagement: A study in the healthcare sector. *International Journal of Public Administration*, 42(7), 547-557. doi:10.1080/01900692.2018.1491595
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: İşle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, 21-46.
- Arı, S. (2011). *Örgüt ikliminin işle bütünleşme üzerine etkisi ve bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, E. T., & Demir, H. (2017). İşe angaje olma ve iş tatmini arasındaki ilişki: Hekim ve hemşireler üzerine nicel bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 24(2), 371-389.
- Aydın, A., Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *Journal of Human Sciences*, 10(1), 1470-1490.
- Ayık, A., Savaş, M., & Çelikel, G. (2014). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin

- incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 203-220.
- Bahçetepe, Ü., & Giorgetti, F. M. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 1(3), 83-101.
- Bakker, A. B., & Bal, P. M. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 189-206.
- Bakker, A. B., Albrecht, S. L., & Leiter, M. P. (2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 4-28.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99, 274-284. doi:10.1037/0022-0663.99.2.274
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul: Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Yavuz dağıtım.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme* (Doktora tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 9(2), 764-775.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 191-223.
- Bual, J. M., & Madrigal, D. V. (2021). Correlating the school climate and teacher leadership of Catholic schools in Antique, Philippines. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 21(4), 22-34. doi:10.9734/ajess/2021/v21i430514
- Cai, Y., Liu, P., Tang, R., & Bo, Y. (2023). Distributed leadership and teacher work engagement: The mediating role of teacher efficacy and the moderating role of interpersonal trust. *Asia Pacific Education Review*, 24(3), 383-397. doi:10.1007/s12564-022-09760-x
- Can N. (2006). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 137-161.

- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193- 218.
- Chaudhary, R., Rangnekar, S., & Barua, M. K. (2014). Organizational climate, climate strength and work engagement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 133, 291-303. doi:10.1016/j.sbspro.2014.04.195
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria VA: ASCD.
- Decuyper, A., & Schaufeli, W. (2020). Leadership and work engagement: Exploring explanatory mechanisms. *German Journal of Human Resource Management*, 34(1), 69-95. doi:10.1177/2397002219892197
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Janssen, P. P. M., & Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work, Environment, & Health*, 27(4), 279-286.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Esen E. (2011). Çalışanların örgüte cezbolması. *Marmara Üniversitesi, İİBF Dergisi*, 3(1), 377-390
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (Paperback). Sage Publications Ltd. Retrieved from <http://gen.lib.rus.ec/book/index.php?md5=75ccc20cc5cacec5fb3b02fce0de6038>
- Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498.
- Frost, D., & Durrant, J. (2003). Teacher leadership: Rationale, strategy and impact. *School Leadership & Management*, 23(2), 173-186.
- Gningue, S. M., Peach, R., Jarrah, A. M., & Wardat, Y. (2022). The relationship between Teacher Leadership and school climate: Findings from a teacher-leadership project. *Education Sciences*, 12(11), 749. doi:10.3390/educsci12110749
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363.

- Gün, F. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(4), 408-431.
- Hahn, E. (2017). *Leadership characteristics, school climate, and employee engagement in high performing, high-needs schools* (Doctoral dissertation). Department of Educational Policy Studies, Georgia.
- Hakanen, J. J., & Schaufeli, W. B. (2012). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of Affective Disorders*, 141(2-3), 415-424.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility?. *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324. doi: 10.1080/1363243032000112801
- Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39(2), 123-126. doi:10.1080/13632434.2019.1574964
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Hayes, T. L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(2), 268-279.
- Hattie, J. (2003, October). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne. Retrieved from [http://www.acer.edu.au/documents/Hattie\\_TeachersMakeADifference.pdf](http://www.acer.edu.au/documents/Hattie_TeachersMakeADifference.pdf)
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2011). Positive psychology and educational administration: An optimistic research agenda. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 427-445.
- Hoy, W. K., Tarter, J. C., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/ healthy schools: Measuring organizational climate*. Retrieved from [http://www.waynehoy.com/pdfs/open\\_schools\\_healthy\\_schools\\_book.pdf](http://www.waynehoy.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf)
- İşcan, Ö. F. ve Karabey, F.N. (2007). Örgüt iklimi ile yeniliğe destek algısı arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 180-193.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık



- Katzenmeyer, M. ve Moller, G. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak öğretmen liderler yetiştirmek*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kavgacı, H. (2014). *İlköğretim kurumu öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeylerinin bireysel ve örgütsel değişkenlerle ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kavgacı, H. ve Çalık, T. (2017). Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin örgütsel ve bireysel değişkenlerle ilişkisi: Bir çoklu aracılık modeli. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(2), 223-248. doi: 10.14527/kuey.2017.008
- Kılınç, A. Ç., & Reçepoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- Kilinc, A. Ç. (2014). Examining the relationship between teacher leadership and school climate. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1729-1742.
- Koçer, M. C., & Bostancı, A. (2021). Okul yöneticilerinin vizyöner liderlik yeterlilikleri ile öğretmenlerin işe tutkunlukları arasındaki ilişki. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(2).
- Koşar, D., Er, E., Kılınç, A. Ç., & Koşar, S. (2017). Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7). doi:10.29129/inujse.317712
- Köse, A. (2016). The Relationship between work engagement behavior and perceived organizational support and organizational climate. *Journal of Education and Practice*, 7(27), 42-52.
- Kurt, T. (2016). Öğretmen liderliğini açıklamaya yönelik bir model: Dağıtımcı liderlik, örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin öz yeterlik algısının öğretmen liderliğine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183). doi:10.15390/EB.2016.5081
- Kurt, T., & Çalık, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Little, J. W. (2003). Constructions of teacher leadership in three periods of policy and reform activism. *School Leadership & Management*, 23(4), 401-419

- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *The Academy of Management Executive*, 16(1), 57-75.
- Lyons, N. (2006). Reflective engagement as professional development in the lives of university teachers. *Teachers and Teaching*, 12(2), 151-168.  
doi:10.1080/13450600500467324
- Mansuroğlu Ç. D. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışları ile okul iklimi ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Marques, L. A., & Janik, M. (2016). The teacher who goes the extra (s) mile: A study among primary school teachers in Namibia. *Journal for Studies in Humanities and Social Sciences* 5(1), 139-155.
- Mejalli, R. (2020). *Organizational climate and employee engagement* (Doctoral dissertation). College of Social and Behavioral Sciences, Minneapolis.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. California: Corwin.
- Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2020). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017): Evidence, patterns and implications. *Journal of educational administration*, 58(1), 60-80.
- Orhan, H. (2020). *Öğretmenlerin iş motivasyonlarıyla öğretmen liderliği arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, N., & Şahin, S. (2017). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. *İlköğretim Online*, 16(4), 1451-1468.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 717-731.
- Prieto, L. L., Soria, M. S., Martínez, I. M., & Schaufeli, W. (2008). Extension of the Job Demands-Resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. *Psicothema*, 20(3), 354-360.
- Reeves, D. B. (2008). *Reframing teacher leadership to improve your school*. ASCD. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED509134>
- Roberts, D. R., & Davenport, T. O. (2002). Job engagement: Why it's important and how to improve it. *Employment Relations Today*, 29(3), 21.
- Runhaar, P., Konermann, J., & Sanders, K. (2013). Teachers' organizational citizenship behaviour: Considering the roles of their work engagement, autonomy and

- leader–member exchange. *Teaching and Teacher Education*, 30, 99-108.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.008>
- Saks, A. M. (2019). Antecedents and consequences of employee engagement revisited. *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance*, 6(1), 19-38. <https://doi.org/10.1108/JOEPP-06-2018-0034>
- Salminen, S., Mäkikangas, A., & Feldt, T. (2014). Job resources and work engagement: Optimism as moderator among Finnish managers. *Journal of European Psychology Students*, 5(1), 69-77. <https://doi.org/10.5334/jeps.bu>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romà, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of burnout and engagement: A two sample confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- Schmitt, A., Den Hartog, D. N., & Belschak, F. D. (2016). Transformational leadership and proactive work behaviour: A moderated mediation model including work engagement and job strain. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 89(3), 588-610. doi: 10.1111/joop.12143.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Shurr, J., Bouck, E. C., & McCollow, M. (2022). Examining teacher and teacher educator perspectives of teacher leadership in extensive support needs. *Teacher Education and Special Education*, 45(2), 160-179.  
<https://doi.org/10.1177/08884064211001455>
- Somech, A., & Ron, I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior in schools: The impact of individual and organizational characteristics. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 38-66.  
<https://doi.org/10.1177/0013161X06291254>
- Song, J. H., Kim, W., Chai, D. S., & Bae, S. H. (2014). The impact of an innovative school climate on teachers' knowledge creation activities in Korean schools: The mediating role of teachers' knowledge sharing and work engagement. *KEDI Journal of Educational Policy*, 11(2), 179-203.
- Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics* (6th edition). Boston: Pearson.

- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- Wang, L. (2022). Exploring the relationship among teacher emotional intelligence, work engagement, teacher self-efficacy, and student academic achievement: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 12: 810559. Retrieved from <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.810559>
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- Xie, D. (2008). *A study of teacher leadership and its relationship with school climate in American public schools: Findings from SASS 2003-2004*. Dissertations. Retrieved from <https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/824>
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings From two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>
- Zahed-Babelan, A., Koulaei, G., Moeinikia, M., & Sharif, A. R. (2019). Instructional leadership effects on teachers' work engagement: Roles of school culture, empowerment, and job characteristics. *CEPS Journal*, 9(3), 137-156.
- Zinn, L. F. (1997). *Supports and barriers to teacher leadership: Reports of teacher leaders*. University of Northern Colorado. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408259.pdf>
- Zullig, K. J., Collins, R., Ghani, N., Hunter, A. A., Patton, J. M., Huebner, E. S., & Zhang, J. (2015). Preliminary development of a revised version of the School Climate Measure. *Psychological Assessment*, 27(3), 1072.

## SUMMARY

### **Introduction**

Teachers' attitudes and behaviors constitute crucial factors that help achieve educational goals and increase school success (Hattie, 2003; Şişman, 2011). In recent years, with the emergence of positive psychology (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) and positive organizational behavior (Luthans, 2002), it has begun to focus on the positive and strong aspects of employees instead of their negative and weak aspects. For this reason, when evaluating teachers' attitudes and behaviors, it is essential to focus on their positive and strong sides rather than negative ones. An influential teacher approaches his profession positively and always tries to do what is good. Teachers are expected to love what they do, adopt the goals of their institutions, and work towards these goals. In addition, energetic, dedicated, focused, and highly motivated teachers are seen as more successful at school (Telef, 2011). In this regard, work engagement (WE), as a respectively new concept derived from the positive psychology approach, is a vital variable in examining teacher attitudes and behaviors toward their work. WE is described as a positive, satisfying, and work-oriented mood that includes vigor, dedication, and absorption (Schaufeli, Salanova, González-Romà & Bakker, 2002). Related literature demonstrated a positive link between school climate (SC) and WE (Bakker Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou, 2007; Salminen, Mäkikangas & Feldt, 2014). Additionally, theoretical and empirical studies highlighted that leadership is an antecedent of WE (Decuyper & Schaufeli, 2020; Koçer ve Bostancı, 2021; Saks, 2019). When the Turkish literature is examined, although WE has gained importance in explaining teachers' attitudes and behaviors towards their work, it is seen that there is still a research gap regarding its relationship with organizational variables and leadership. Moreover, studies about the association between teacher leadership (TL) and WE is quite scarce. Therefore, this research examines the relationships between teachers' WE, TL, and schools' organizational climate. Within the scope of this purpose, answers to the following questions have been sought:

- 1) Are there significant relationships between teachers' work engagement and perceptions of school climate and teacher leadership?
- 2) Does school climate significantly affect teacher leadership and teachers' work engagement?
- 3) Does teacher leadership significantly mediate the effect of school climate on teachers' work engagement?

### **Method**

This study is designed as a correlational, cross-sectional quantitative one. In the research model, SC is described as the independent variable, while TL is the mediator and WE is the dependent variable. Data were from 267 pre-school and primary school teachers working in three different provinces in Türkiye. Utrecht Work Engagement Scale (Schaufeli et al., 2002), School Climate Scale (Kavgacı, 2010), and Teacher Leadership Scale (Beycioğlu ve Aslan, 2010) were used to gather the data. The confirmatory factor analysis results and Cronbach's Alpha coefficients showed that the scales were valid and reliable. In data analysis, firstly, correlation coefficients

were calculated. Then, direct and indirect effects with confidence intervals (%95) using bootstrap analysis (5000 samples) in SEM were estimated.

### **Findings**

The study findings showed that WE and TL are significantly related. Also, significant correlations exist between WE and all school climate dimensions, except "directiveness". The fit indexes related to the research model suggesting SC's direct and indirect effect on WE indicated a good fit. Moreover, the bootstrap analysis showed that only restrictive climate directly and negatively affects WE ( $\beta=-.245$ ,  $p<.01$ ) while supportive ( $\beta=-.037$ ,  $p<.05$ ,  $[-.096, -.005]$ ), sincere ( $\beta=.051$ ,  $p<.01$ ,  $[.016, .113]$ ) and directive ( $\beta=.031$ ,  $p<.05$ ,  $[.002, .081]$ ) climates significantly and indirectly affect WE via TL.

### **Results and Discussion**

The significant relationships between school climate and teacher leadership (Bual & Madrigal, 2021; Kilinc, 2014; Xie, 2008) or work engagement (Ancarani, Mauro & Giammanco, 2019; Ari, 2011; Chaudhary, Rangnekar & Barua, 2014; Hahn, 2017) were found out in the previous studies. Therefore, the study's findings support the previous research in the related literature, and extend the limited evidence related to the relationship between TL and WE. The findings also revealed that the organizational climate in the school affects TL and WE. At the same time, the TL mediates the effect of SC on WE, which is a distinct contribution of our study to the related literature. Accordingly, the sincere climate in the school facilitates teachers to take on leadership roles, while the restrictive climate, mostly stemming from bureaucratic workload, weakens WE. Similarly, related literature highlighted that the social relations between colleagues (Bakker & Bal, 2010), and a positive and participative environment (Ari, 2011; Addimando, 2019; Demerouti et al., 2001) support employees' WE.

### **ORCID**

Batuhan İnanır,  ORCID 0009-0001-5766-5885

Hasan Kavgacı,  ORCID 0000-0001-5016-7704

### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır. Veri toplama sürecinde ölçekleri dolduran tüm öğretmenlere teşekkür ederiz.

**Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

**Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma yüksek lisans tezinden üretildiği ve verileri 2018 yılında toplandığı için etik kurul izni gerektirmemektedir. Araştırma verilerinin toplanması için Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nden 9370535 sayı ve 11.05.2018 tarihli yazısı ile uygulama izni alınmıştır. Araştırmacılar araştırmanın her aşamasında etik kurallara uygun davranmıştır.





