

GÜÇLENDİRİCİ LİDERLİK İLE ÖRGÜTSEL MUTLULUK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ¹

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN EMPOWERING LEADERSHIP AND ORGANISATIONAL HAPPINESS

Sertap ATEŞ²

Servet ATİK³

Atıf:

Ateş, S., & Atik, S. (2025). Güçlendirici liderlik ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(22), 715-736. <https://doi.org/10.57135/jier.1803322>

Özet

Bu çalışmada, öğretmenlerin algılarına göre güçlendirici liderlik ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluğa ilişkin görüşlerinin; cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, mesleki kıdem, okul türü ve mevcut okul müdürüyle çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Evreni, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Malatya ilindeki farklı kademelerde (okul öncesi, ilkököl, ortaokul, lise) görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Örneklem, kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen 778 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Güçlendirici Liderlik Ölçeği” ve “Örgütsel Mutluluk Ölçeği” ile toplanmış; analizlerde aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklemler t-testi, ANOVA, Pearson korelasyon ve basit doğrusal regresyon teknikleri kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluk düzeylerinin yüksek olduğunu ve iki değişken arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca, güçlendirici liderliğin örgütsel mutluluğun anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve toplam varyansın yaklaşık %48,7’sini açıkladığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Güçlendirici liderlik, örgütsel mutluluk, öğretmen, liderlik

Abstract

This study examined the relationship between empowering leadership and organizational happiness based on teachers' perceptions. It also investigated whether teachers' views on these variables differed according to gender, educational level, marital status, professional seniority, school type, and duration of working with the current principal. Associational design, one of the quantitative research designs, was employed. The study population consisted of teachers working at various educational levels (preschool, primary, secondary, and high school) in Malatya during the 2024–2025 academic year. The sample included 778 teachers selected through the convenience sampling method. Data were collected using the Personal Information Form, Empowering Leadership Scale, and Organizational Happiness Scale. Arithmetic mean, standard deviation, independent samples t-test, ANOVA, Pearson correlation, and simple linear regression analyses were performed. The findings indicated that teachers reported high levels of empowering leadership and organizational happiness. Furthermore, a moderate and positive relationship was found between these variables. Empowering leadership was also identified as a significant predictor of organizational happiness, explaining approximately 48.7% of the variance.

Keywords: Empowering leadership, organizational happiness, teachers, leadership

1 Bu makale, Servet Atik danışmanlığında Sertap ATEŞ tarafından hazırlanan Güçlendirici liderlik ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi' başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

2 MEB, Okul Müdürü, sertapates44@gmail.com, orcid.org/0009-0004-5825-8810

3 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sertvet.atik@inonu.edu.tr, ORCID: [0000-0003-2841-6182](https://orcid.org/0000-0003-2841-6182)

GİRİŞ

Eğitim örgütlerinde liderlik, yalnızca yönetsel işlevleri yerine getirmekten ibaret değildir; öğretmenlerin potansiyellerini açığa çıkararak, katılım ve motivasyonu artıran, psikolojik güçlenmeyi destekleyen çok boyutlu bir süreçtir (Akçakaya, 2010; Bursalıoğlu, 1994; Yukl, 2006). Bu bağlamda liderlik, bireyleri ortak hedefler doğrultusunda birleştirirken onların karar alma ve sorumluluk alma kapasitelerini güçlendiren bir etkileşim biçimi olarak değerlendirilmektedir. Günümüz örgütlerinde liderliğin başarısı, çalışanların öz-yeterliklerini, aidiyetlerini ve işlerine yönelik anlam duygularını güçlendirme becerisiyle yakından ilişkilidir (Ahearne, Mathieu & Rapp, 2005; Arnold et al., 2000).

Bu çerçevede güçlendirici liderlik (empowering leadership), çalışanların bilgi, yetki ve sorumluluk sahibi olarak karar süreçlerine aktif katılımlarını teşvik eden çağdaş bir liderlik yaklaşımıdır (Conger & Kanungo, 1988). Güçlendirici liderler, kontrolü paylaşarak bireylerin özerkliğini, kendine güvenini ve inisiyatif alabilme becerisini artırır (Manz & Sims, 2001; Yun, Cox & Sims, 2006). Bu liderlik tarzı, dönüşümcü liderlikten farklı olarak otoritenin tek merkezde toplanması yerine karar alma süreçlerinin dağıtık bir yapıda ilerlemesini sağlar. Bu sayede, çalışanlar yalnızca örgütsel süreçlerin bir parçası değil, aynı zamanda bu süreçleri şekillendiren aktif paydaşlar haline gelir (Erkutlu & Chafra, 2015).

Eğitim örgütleri özelinde, güçlendirici liderlik öğretmenlerin psikolojik güçlenme, özerklik ve katılım düzeylerini artırarak okulların yenilik kapasitesini güçlendirir (Kasapoğlu Tankutay & Çolak, 2025). Yapılan araştırmalar, okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık, psikolojik sahiplenme ve mesleki tatmin düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir (Töre & Uzun, 2024; Okçu, Cemaloğlu & Ay, 2025). Ayrıca bu liderlik biçimi, öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını ve kolektif yeterlik algılarını da güçlendirmektedir (Langfeldt, 2022).

Bununla birlikte, son yıllarda örgütsel psikoloji ve eğitim yönetimi literatüründe ön plana çıkan bir diğer kavram örgütsel mutluluk olmuştur. Örgütsel mutluluk, bireylerin iş ortamında deneyimledikleri olumlu duygular, anlamlılık hissi ve mesleki doyumu birleşiminden oluşur (Warr, 2011; Arslan & Polat, 2017). Çalışanların mutluluğu, yalnızca bireysel refahın değil, örgütsel performansın da güçlü bir yordayıcısıdır (Diener, 2000; Fisher, 2010). Mutlu çalışanlar daha yüksek düzeyde motivasyon, iş doyumu ve yaratıcılık sergilerken, stres ve tükenmişlik düzeyleri düşüktür (Bulut, 2015; Reza & Leyli, 2016).

Eğitim kurumlarında örgütsel mutluluk, öğretmenlerin meslektaşlarıyla ve yöneticileriyle kurduğu ilişkilerden, okul kültürünün sağlamlığından ve liderlik biçimlerinden doğrudan etkilenmektedir (Vatansever Bayraktar & Girgin, 2020; Özen, 2018; Köse & Kahveci, 2022). Araştırmalar, etik ve adil liderlik, güven temelli iletişim ve destekleyici okul ikliminin öğretmen mutluluğunu anlamlı biçimde artırdığını göstermektedir (Sebila & Cemaloğlu, 2025; Uğur & Uçar, 2020). Bu bulgular, örgütsel mutluluğun sadece bireysel bir duygu hali değil, aynı zamanda örgütsel etkililik, bağlılık ve inovasyon açısından stratejik bir kaynak olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu teorik temellere karşın, literatürde güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluk arasındaki doğrudan ilişkiyi kapsamlı biçimde inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Özellikle Türkiye bağlamında, farklı okul kademelerini kapsayan geniş öğretmen örnekleriyle yürütülmüş, çok değişkenli analizleri içeren araştırma sayısı oldukça azdır. Mevcut çalışmalar çoğunlukla örgütsel bağlılık, iş doyumu veya tükenmişlik üzerine odaklanmış; mutluluk kavramı çoğu zaman dolaylı biçimde ele alınmıştır (örn. Okçu, Cemaloğlu & Ay, 2024; Töre & Uzun, 2024).

Bu araştırma, söz konusu boşluğu doldurmayı amaçlamakta; öğretmenlerin algılarına göre güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişkiyi nicel bir yaklaşımla incelemektedir. Çalışmanın temel varsayımı, güçlendirici liderliğin öğretmenlerin psikolojik

güçlenmesini, dolayısıyla örgütsel mutluluk düzeylerini artırdığı yönündedir . Bu doğrultuda araştırmanın temel problem cümlesi şu şekilde ifade edilmiştir:

“Öğretmenlerin görüşlerine göre güçlendirici liderlik ile örgütsel mutluluk arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

Araştırmada ayrıca şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluk düzeyleri nedir?
2. Bu düzeyler demografik ve mesleki değişkenlere (cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, kıdem, okul türü, mevcut müdürle çalışma süresi) göre farklılaşmakta mıdır?
3. Güçlendirici liderlik ile örgütsel mutluluk arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ve bu ilişkinin yönü nasıldır?
4. Güçlendirici liderlik, örgütsel mutluluğun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Bu araştırma, güçlendirici liderliğin öğretmenlerin duygusal refahı üzerindeki etkisini bütüncül biçimde ele alarak alanyazına üç temel katkı sunmaktadır:

- Türkiye’deki öğretmen örneklemini üzerinde güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluk arasındaki ilişkiyi test eden ilk geniş ölçekli modellerden birini önermektedir.
- Eğitim yönetimi literatürüne, okul liderliğinin öğretmen mutluluğuna etkisini açıklayan ampirik kanıtlar kazandırmaktadır.
- Sonuçlarıyla, okul yöneticileri için öğretmen merkezli liderlik uygulamaları geliştirme ve okul iklimini iyileştirme konusunda pratik öneriler sunmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışma, öğretmenlerin algılarına göre güçlendirici liderlik ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkiyi inceleyen nicel bir araştırmadır. Çalışmada ilişki model (associational design) kullanılmıştır. Bu model, değişkenler arasındaki ilişki düzeyini belirlemeyi ve olası nedensel yönelimlere ilişkin ipuçları sunmayı amaçlar (Creswell, 2012; Karasar, 2023). Nicel verilerin sistematik olarak toplanması ve analiz edilmesi, değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak test edilmesine olanak sağlar (Büyüköztürk vd., 2023; Johnson & Christensen vd., 2015).

Bu bağlamda araştırma, öğretmenlerin algılarına göre güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi; ayrıca bu değişkenlerin demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi hedeflemektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Malatya ilinin merkez ilçeleri Battalgazi (n = 4.291) ve Yeşilyurt (n = 5.515)’ta çeşitli okul kademelerinde (okul öncesi, ilköğretim, ortaokul, lise) görev yapan toplam 9.806 öğretmen oluşturmaktadır (Malatya Millî Eğitim Müdürlüğü, 2025). Araştırmanın yürütülebilmesi için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’ndan 27.11.2024 tarihli ve 18 sayılı etik kurul onayı, Malatya İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden ise uygulama izni alınmıştır.

Evrenin genişliği nedeniyle, çalışmada kolayda örnekleme yöntemi (convenience sampling) kullanılmıştır. Bu yöntem, ulaşılabilir ve gönüllü katılımcılar üzerinden veri toplanmasına olanak tanıyarak zamansal ve lojistik kısıtları minimize eder (Etikan ve ark., 2016). Örneklem büyüklüğü belirlenirken, %95 güven düzeyi, %5 örnekleme hatası ve orta düzey etki büyüklüğü (d = 0,30) esas alınmıştır. Cohen’in (1988) güç analizine göre, parametrik testler için önerilen minimum örneklem büyüklüğü yaklaşık 350–400 kişi olarak hesaplanmaktadır. Bu doğrultuda çalışmaya dahil edilen 778 öğretmen, hem önerilen minimum örneklem büyüklüğünün üzerinde yer almakta hem de evrenin farklı okul kademelerini temsil edecek

yeterliliğe sahiptir. Bu bağlamda örneklem büyüklüğünün, yürütülen istatistiksel analizler açısından yeterli istatistiksel güce ($power \geq .80$) sahip olduğu ve elde edilen bulguların evrene genellenebilirliğini desteklediği söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü ve mevcut okul müdürüyle çalışma süresi gibi demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Güçlendirici Liderlik Ölçeği

Öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarını ölçmek için Konczak, Stelly ve Trusty (2000) tarafından geliştirilen ve Konan & Çelik (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan Güçlendirici Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, yetki verme (3 madde), sorumluluk (3 madde) ve destekleme (11 madde) olmak üzere üç alt boyuttan ve toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Konan ve Çelik (2018) çalışmasında alt boyutlara ilişkin iç tutarlık katsayılarını sırasıyla .76, .82 ve .80 olarak raporlamış; bu değerler, ölçeğin güvenilir kabul edilmesi için yeterlidir (Kalaycı, 2017). Ölçek, "Hiç" (1) ile "Tam" (5) arasında derecelendirilen 5'li Likert tipi yapıdadır. Puanların yükselmesi, öğretmenlerin güçlendirici liderlik algısının arttığını göstermektedir. Ölçeğin bu uygulama için iç tutarlık katsayısı .85 bulunmuştur.

Örgütsel Mutluluk Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini belirlemek için Çakır ve Yavuz (2022) tarafından geliştirilen Örgütsel Mutluluk Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 31 madde ve üç faktörden oluşmaktadır:

1. Yönetsel Davranışlar (1-17, 23. maddeler)
2. İnsani İlişkiler (18-22. maddeler)
3. Okula İlişkin Duygular (24-31. maddeler)

Çakır ve Yavuz (2022) çalışmasında Cronbach Alpha değerlerini .98, .89 ve .93 olarak; ölçeğin geneli için .96 olarak bildirmiştir. Bu çalışmada ise ilgili değerler .79-.81 arasında değişmiş ve ölçeğin güvenilir olduğu doğrulanmıştır (Kalaycı, 2017). Ölçek, "Hiç" (1) ile "Tamamen" (5) arasında derecelendirilen 5'li Likert tipi yapıya sahiptir. Yüksek puanlar, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel mutluluk düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin bu uygulama için iç tutarlık katsayısı .95 bulunmuştur.

Veri Analizi

Araştırmada, veri toplama araçları ile elde edilen veriler SPSS 25 paket programı ile analiz edilmiştir. Analiz sürecine başlamadan önce, kayıp veri olup olmadığı ve uç değer tespiti yapılmıştır. Bu kapsamda kayıp verinin olmadığı belirlenmiş olup uç değer temizliği yapılmıştır. Devamında verilerin normal dağılım varsayımının karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Normal dağılımı test etmek amacıyla, basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Normallik değerlendirmesinde kullanılan bu iki istatistik, verilerin dağılım şekli hakkında bilgi verir. Çarpıklık değeri, verilerin asimetric olup olmadığını, basıklık değeri ise verilerin sivrilik düzeyini ölçer (Gürbüz ve Şahin, 2017). Belirlenen basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Veri Toplama Araçlarının Çarpıklık Ve Basıklık Değerleri

Güçlendirici Liderlik Ölçeği	Çarpıklık	Basıklık
Yetki Verme	-.302	-.045
Sorumluluk	.975	.887
Destekleme	-.946	.226
GENEL	-.725	-.125
Örgütsel Mutluluk Ölçeği	Çarpıklık	Basıklık
Yönetmel Davranışlar	-.292	-.440
İnsani İlişkiler	.158	.341
Okula İlişkin Duygular	.224	.186
GENEL	-.285	-.367

Tablo 1 incelendiğinde araştırmada kullanılan ölçeklerin basıklık ve çarpıklık katsayısı değerlerinin Çokluk ve ark.'ına (2010) göre " ± 1 " aralığında olması, çarpıklık ve basıklık değerleri kabul edilebilir aralıkta olmasından dolayı parametrik testler kullanılabilir (Ghasemi ve Zahediasl, 2012). Araştırmada betimsel istatistiki yöntemlerin yanında parametrik testlerden ikili gruplar için Bağımsız Örneklem t-Testi, üç ve üçten fazla olan gruplar için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), değişkenler arası ilişki pearson korelasyon analizi ve değişkenlerin yordama durumu basit doğrusal regresyon analizleri tercih edilmiştir. ANOVA sonucunda belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojenliği ($p > .05$) dikkate alınarak Tukey testinden yararlanılmıştır. Araştırmada Bağımsız Örneklem t-Testi ve Anova neticesinde anlamlı farklılığın belirlendiği boyutlarda etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır. Hesaplamalarda Green ve Salkind'in (2008) belirlemiş oldukları kesme noktaları ölçüt alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin algıları ile örgütsel mutluluk düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterme durumunu belirlemek için yapılan "Bağımsız Örneklem t- Testi" ile yapılan veri analizi sonucunda ulaşılan veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Cinsiyete Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	sd	t	p	Cohen d
Yetki Verme	Kadın	387	4.22	.450	776	-4.408	.00*	.04
	Erkek	391	4.37	.498				
Sorumluluk	Kadın	387	4.13	.330	776	-2.913	.00*	.21
	Erkek	391	4.20	.350				
Destekleme	Kadın	387	3.95	.595	776	-4.168	.00*	.25
	Erkek	391	4.12	.550				
Güçlendirici Liderlik Genel	Kadın	387	3.95	.476	776	-5.172	.00*	.38
	Erkek	391	4.13	.469				
Yönetmel Davranışlar	Kadın	387	3.85	.355	776	-5.818	.00*	.42
	Erkek	391	4.01	.407				
İnsani İlişkiler	Kadın	387	3.96	.414	776	-2.066	.03*	.13
	Erkek	391	4.02	.486				
Okula İlişkin Duygular	Kadın	387	3.96	.365	776	-2.206	.02*	.15
	Erkek	391	4.02	.423				
Örgütsel Mutluluk Genel	Kadın	387	3.89	.252	776	-6.104	.00*	.44
	Erkek	391	4.01	.296				

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 2'deki analizler, güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluğa ilişkin öğretmen görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı fark olduğunu göstermektedir ($p < .05$). Erkek öğretmenlerin görüşleri kadın öğretmenlere kıyasla istatistiksel olarak daha yüksektir. Bu durum, cinsiyetin bu değişkenler üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Etki büyüklüğü Yetki Verme

boyutunda küçük ($d=.04$), İnsani İlişkilerde orta ($d=.13$), diğer boyutlarda ise ($d=.15-.44$) büyük düzeydedir

Tablo 3. Öğrenim Durumuna Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	SS	sd	t	p	Cohen d
Yetki Verme	Lisans	500	4.22	.497	776	-6.006	.00*	.42
	Lisansüstü	278	4.43	.418				
Sorumluluk	Lisans	500	4.14	.320	776	-2.939	.00*	.21
	Lisansüstü	278	4.21	.372				
Destekleme	Lisans	500	3.98	.596	776	-3.367	.00*	.24
	Lisansüstü	278	4.12	.536				
Güçlendirici Liderlik Genel	Lisans	500	3.98	.485	776	-4.590	.00*	.36
	Lisansüstü	278	4.15	.455				
Yönetmel Davranışlar	Lisans	500	3.90	.381	776	-2.454	.01*	.18
	Lisansüstü	278	3.97	.402				
İnsani İlişkiler	Lisans	500	3.95	.432	776	-3.577	.00*	.27
	Lisansüstü	278	4.07	.477				
Okula İlişkin Duygular	Lisans	500	3.94	.375	776	-5.071	.00*	.38
	Lisansüstü	278	4.09	.416				
Örgütsel Mutluluk Genel	Lisans	500	3.91	.270	776	-5.087	.00*	.40
	Lisansüstü	278	4.02	.291				

* $p<.05$

Tablo 3'teki analizler, güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluğa ilişkin öğretmen görüşlerinde öğrenim durumuna göre anlamlı fark olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Lisansüstü mezun öğretmenlerin görüşleri, lisans mezunlarına göre istatistiksel olarak daha yüksektir. Bu durum, öğrenim durumunun ilgili değişkenler üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Etki büyüklüğü Yetki Verme ($d=.42$), Sorumluluk ($d=.21$), Destekleme ($d=.24$), Güçlendirici Liderlik Genel ($d=.36$), Okula İlişkin Duygular ($d=.38$) ve Örgütsel Mutluluk Genel ($d=.40$) boyutlarında büyük; Yönetmel Davranışlar ($d=.18$) ve İnsani İlişkiler ($d=.27$) boyutlarında ise orta düzeydedir.

Tablo 4. Medeni Duruma Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	n	\bar{X}	SS	sd	t	p	Cohen d
Yetki Verme	Evli	445	4.33	.503	776	2.647	.00*	.19
	Bekâr	333	4.24	.444				
Sorumluluk	Evli	445	4.21	.375	776	4.697	.00*	.33
	Bekâr	333	4.10	.280				
Destekleme	Evli	445	4.13	.549	776	5.553	.00*	.40
	Bekâr	333	3.90	.592				
Güçlendirici Liderlik Genel	Evli	445	4.12	.469	776	5.564	.00*	.40
	Bekâr	333	3.93	.474				
Yönetmel Davranışlar	Evli	445	3.98	.378	776	4.399	.00*	.31
	Bekâr	333	3.86	.395				
İnsani İlişkiler	Evli	445	4.02	.453	776	2.030	.04*	.15
	Bekâr	333	3.95	.449				
Okula İlişkin Duygular	Evli	445	4.02	.394	776	2.658	.00*	.18
	Bekâr	333	3.95	.396				
Örgütsel Mutluluk Genel	Evli	445	4.00	.265	776	5.184	.00*	.40
	Bekâr	333	3.89	.292				

* $p<.05$

Tablo 4'teki analiz sonuçlarına göre, güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluk düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri medeni duruma göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($p<.05$). Evli

öğretmenlerin görüşleri, bekâr öğretmenlere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, medeni durumun her iki değişken üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğü hesaplamalarına göre; Sorumluluk ($d=.33$), Destekleme ($d=.40$), Güçlendirici Liderlik Genel ($d=.40$), Yönelimsel Davranışlar ($d=.31$) ve Örgütsel Mutluluk Genel ($d=.40$) boyutlarında büyük etki düzeyinde; Yetki Verme ($d=.19$), İnsani İlişkiler ($d=.15$) ve Okula İlişkin Duygular ($d=.18$) boyutlarında ise küçük etki düzeyinde farklılıklar tespit edilmiştir.

Tablo 5. Mesleki Kıdeme Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	SS	F	p	Fark	η^2
Yetki Verme	1. 1-5	247	4.20	.490	8.861	.00*	1-4 2-4 3-4 4-5	.04
	2. 6-10	187	4.23	.362				
	3. 11-15	131	4.34	.391				
	4. 16-20	105	4.51	.466				
	5. 21 ve +	108	4.33	.654				
Sorumluluk	1. 1-5	247	4.07	.277	8.819	.00*	1-2 1-3 1-4 1-5	.04
	2. 6-10	187	4.17	.379				
	3. 11-15	131	4.22	.356				
	4. 16-20	105	4.20	.325				
	5. 21 ve +	108	4.27	.358				
Destekleme	1. 1-5	247	4.07	.468	5.150	.00*	2-5 3-5	.02
	2. 6-10	187	3.96	.607				
	3. 11-15	131	3.91	.690				
	4. 16-20	105	4.06	.543				
	5. 21 ve +	108	4.21	.599				
Güçlendirici Liderlik Genel	1. 1-5	247	4.04	.386	4.776	.00*	2-5 3-5	.02
	2. 6-10	187	3.98	.487				
	3. 11-15	131	3.96	.564				
	4. 16-20	105	4.10	.504				
	5. 21 ve +	108	4.19	.497				
Yönelimsel Davranışlar	1. 1-5	247	3.90	.300	4.716	.00*	1-5 2-5 3-5	.02
	2. 6-10	187	3.89	.417				
	3. 11-15	131	3.91	.473				
	4. 16-20	105	3.94	.408				
	5. 21 ve +	108	4.07	.367				
İnsani İlişkiler	1. 1-5	247	3.92	.384	7.459	.00*	1-5 2-5 3-5 4-5	.03
	2. 6-10	187	4.01	.426				
	3. 11-15	131	3.95	.450				
	4. 16-20	105	3.96	.521				
	5. 21 ve +	108	4.19	.516				
Okula İlişkin Duygular	1. 1-5	247	3.92	.390	6.194	.00*	1-5 2-5 4-5	.03
	2. 6-10	187	3.99	.377				
	3. 11-15	131	4.01	.388				
	4. 16-20	105	3.98	.407				
	5. 21 ve +	108	4.14	.408				
Örgütsel Mutluluk Genel	1. 1-5	247	3.90	.230	11.985	.00*	1-5 2-5 3-5 4-5	.04
	2. 6-10	187	3.93	.286				
	3. 11-15	131	3.93	.340				
	4. 16-20	105	3.95	.301				
	5. 21 ve +	108	4.12	.225				

* $p<.05$

Tablo 5'teki analiz sonuçlarına göre, güçlendirici liderliğe ilişkin öğretmen görüşleri mesleki kıdeme göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($p<.05$). Bu farklılık, güçlendirici liderliğin genelinde ve Destekleme alt boyutunda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 ve 11-15 yıl kıdem grupları arasında; Yetki Verme boyutunda 16-20 yıl kıdem grubu ile diğer tüm gruplar arasında; Sorumluluk boyutunda ise 1-5 yıl kıdem grubu ile diğer tüm gruplar arasında görülmüştür.

Benzer şekilde, örgütsel mutluluk düzeyleri de mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=11.985$; $p=.00$). Bu farklılık, örgütsel mutluluğun genelinde ve İnsani İlişkiler, Yönetmel Davranışlar ile Okula İlişkin Duygular alt boyutlarında, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehinedir.

Etki büyüklüğü incelendiğinde, Yetki Verme ($\eta^2=.043$), Sorumluluk ($\eta^2=.043$), Destekleme ($\eta^2=.026$), Güçlendirici Liderlik Genel ($\eta^2=.024$), Yönetmel Davranışlar ($\eta^2=.023$), İnsani İlişkiler ($\eta^2=.037$), Okula İlişkin Duygular ($\eta^2=.031$) ve Örgütsel Mutluluk Genel ($\eta^2=.058$) boyutlarında büyük etki düzeyinde farklılıklar tespit edilmiştir.

Tablo 6. Görev Yapılan Eğitim Kademesine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Kademesi	n	\bar{X}	SS	F	p	Fark	η^2
Yetki Verme	1.Okul Öncesi	166	4.27	.439	13.290	.00*	1-2	.04
	2.İlkokul	208	4.44	.435			2-3	
	3.Ortaokul	202	4.31	.542			2-4	
	4.Lise	202	4.15	.449			3-4	
Sorumluluk	1.Okul Öncesi	166	4.09	.293	3.436	.01*	1-2	.01
	2.İlkokul	208	4.19	.348			1-3	
	3.Ortaokul	202	4.19	.355				
	4.Lise	202	4.17	.352				
Destekleme	1.Okul Öncesi	166	4.07	.462	16.164	.00*	1-4	.04
	2.İlkokul	208	4.15	.549			2-4	
	3.Ortaokul	202	4.12	.563			3-4	
	4.Lise	202	3.80	.645				
Güçlendirici Liderlik Genel	1.Okul Öncesi	166	4.05	.384	18.752	.00*	1-4	.06
	2.İlkokul	208	4.16	.470			2-4	
	3.Ortaokul	202	4.11	.480			3-4	
	4.Lise	202	3.84	.502				
Yönetmel Davranışlar	1. Okul Öncesi	166	3.88	.280	10.974	.00*	1-2	.04
	2. İlkokul	208	4.02	.391			2-4	
	3. Ortaokul	202	3.97	.399			3-4	
	4. Lise	202	3.82	.427				
İnsani İlişkiler	1. Okul Öncesi	166	3.95	.435	4.765	.00*	1-2	.01
	2. İlkokul	208	4.09	.479			2-3	
	3. Ortaokul	202	3.95	.432			2-4	
	4. Lise	202	3.96	.446				
Okula İlişkin Duygular	1. Okul Öncesi	166	3.90	.349	4.677	.00*	1-3	.01
	2. İlkokul	208	4.00	.399				
	3. Ortaokul	202	4.05	.426				
	4. Lise	202	3.99	.389				
Örgütsel Mutluluk Genel	1. Okul Öncesi	166	3.89	.223	12.733	.00*	1-2	.04
	2. İlkokul	208	4.03	.275			1-3	
	3. Ortaokul	202	3.99	.277			2-4	
	4. Lise	202	3.88	.310			3-4	

* $p<.05$

Tablo 6'daki analiz sonuçlarına göre, güçlendirici liderliğe ilişkin öğretmen görüşleri görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($p<.05$). Bu farklılık, güçlendirici liderliğin genelinde ve Destekleme alt boyutunda lise kademesinde görev yapan öğretmenler ile okul öncesi, ilkokul ve ortaokul öğretmenleri arasında; Yetki Verme boyutunda ilkokul öğretmenleri ile diğer tüm kademeler arasında, ayrıca ortaokul ile lise kademeleri arasında; Sorumluluk boyutunda ise okul öncesi öğretmenleri ile ilkokul ve ortaokul öğretmenleri arasında görülmüştür.

Örgütsel mutluluğa ilişkin bulgular da benzer biçimde eğitim kademesine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Bu farklılık, okul öncesi öğretmenleri ile ilkokul ve ortaokul öğretmenleri; ayrıca lise öğretmenleri ile ilkokul ve ortaokul öğretmenleri arasında ortaya çıkmıştır. Yönetmel Davranışlar boyutunda lise öğretmenleri ile ilkokul ve ortaokul

öğretmenleri, ayrıca okul öncesi ile ilkököl öğretmenleri arasında; İnsani İlişkiler boyutunda ise ilkököl öğretmenleri ile diğer tüm kademeler arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Etki büyüklüğü incelemesine göre, Yetki Verme ($\eta^2=.048$), Destekleme ($\eta^2=.058$), Güçlendirici Liderlik Genel ($\eta^2=.067$), Yönetsel Davranışlar ($\eta^2=.040$) ve Örgütsel Mutluluk Genel ($\eta^2=.047$) boyutlarında büyük, Sorumluluk ($\eta^2=.013$), İnsani İlişkiler ($\eta^2=.018$) ve Okula İlişkin Duygular ($\eta^2=.017$) boyutlarında ise orta düzeyde etki tespit edilmiştir.

Tablo 7. Mevcut Okul Müdürü İle Çalışma Süresine Göre Analiz Sonuçları

Boyutlar	Süre	n	\bar{X}	SS	F	p	Fark	η^2
Yetki Verme	1 yıl altı	196	4.20	.468	4.450	.01*	1-2 1-3	.011
	2. 1-4	349	4.32	.481				
	3. 5-8	233	4.33	.483				
Sorumluluk	1 yıl altı	196	4.09	.307	6.249	.00*	1-2 1-3	.015
	2. 1-4	349	4.19	.356				
	3. 5-8	233	4.19	.340				
Destekleme	1 yıl altı	196	4.02	.487	6.772	.00*	2-3	.017
	2. 1-4	349	4.11	.557				
	3. 5-8	233	3.93	.661				
Güçlendirici Liderlik Genel	1 yıl altı	196	4.01	.398	5.507	.00*	2-3	.014
	2. 1-4	349	4.10	.474				
	3. 5-8	233	3.98	.540				
Yönetsel Davranışlar	1 yıl altı	196	3.88	.309	6.514	.00*	1-2 2-3	.016
	2. 1-4	349	3.98	.398				
	3. 5-8	233	3.89	.428				
İnsani İlişkiler	1 yıl altı	196	3.90	.465	9.325	.00*	1-3 2-3	.023
	2. 1-4	349	3.98	.436				
	3. 5-8	233	4.09	.449				
Okula İlişkin Duygular	1 yıl altı	196	3.90	.391	7.546	.00*	1-2 1-3	.019
	2. 1-4	349	4.01	.400				
	3. 5-8	233	4.04	.385				
Örgütsel Mutluluk Genel	1 yıl altı	196	3.88	.248	8.825	.00*	1-2 1-3	.022
	2. 1-4	349	3.99	.281				
	3. 5-8	233	3.96	.300				

*p<.05

Tablo 7'deki analiz sonuçlarına göre, güçlendirici liderliğe ilişkin öğretmen görüşleri mevcut okul müdürü ile çalışma süresine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($p<.00$). Bu farklılık, güçlendirici liderliğin genelinde ve Destekleme, Yetki Verme ve Sorumluluk alt boyutlarında 1-4 yıl ile 5-8 yıl arası çalışma süresine sahip öğretmenler arasında görülmüştür.

Benzer şekilde, örgütsel mutluluk düzeyleri de çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Bu farklılık, örgütsel mutluluğun genelinde ve okula ilişkin duygular boyutunda 1 yıl altı olan öğretmenler ile 1-4 ve 5-8 yıl arası öğretmenler arasında; Yönetsel Davranışlar boyutunda 1-4 yıl grubu ile diğer iki grup arasında; İnsani İlişkiler boyutunda ise 5-8 yıl grubu ile diğer gruplar arasında saptanmıştır.

Etki büyüklüğü analizine göre, İnsani İlişkiler ($\eta^2=.023$), Okula İlişkin Duygular ($\eta^2=.019$) ve Örgütsel Mutluluk Genel ($\eta^2=.022$) boyutlarında orta, Yetki Verme ($\eta^2=.011$), Sorumluluk ($\eta^2=.015$), Destekleme ($\eta^2=.017$), Güçlendirici Liderlik Genel ($\eta^2=.014$) ve Yönetsel Davranışlar ($\eta^2=.016$) boyutlarında ise küçük düzeyde etki belirlenmiştir.

Tablo 8. Değişkenler Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Katsayıları

Alt Boyutlar		Yönetsel Davranışlar	İnsani İlişkiler	Okula İlişkin Duygular	Örgütsel Mutluluk Genel
Yetki Verme	r	.32**	-.02	.02	.25**
Sorumluluk	r	.13**	.03	.09**	.14**
Destekleme	r	.81**	.05	.04	.69**
Güçlendirici Liderlik Genel	r	.81**	.06	.05	.69**

**p<.01

Tablo 8'deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin güçlendirici liderlik ile örgütsel mutlulukları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r = .69^{**}$) bulunmaktadır. Boyutlar temelinde korelasyona ilişkin bulgular incelendiğinde güçlendirici liderlik ölçeğinin;

- “Yetki Verme” alt boyutu ile örgütsel mutluluğun “Yönetmel Davranışlar” alt boyutu arasında düzeyi orta ($r = .32^{**}$),
- “Sorumluluk” alt boyutu ile örgütsel mutluluğun “Yönetmel Davranışlar” alt boyutu arasında düzeyi düşük ($r = .13^{**}$),
- “Destekleme” alt boyutu ile örgütsel mutluluğun “Yönetmel Davranışlar” alt boyutu arasında düzeyi yüksek ($r = .81^{**}$),
- “Güçlendirici Liderlik Genel” ile “Yönetmel Davranışlar” alt boyutu arasında düzeyi yüksek ($r = .81^{**}$),
- “Sorumluluk” alt boyutu ile örgütsel mutluluğun “Okula İlişkin Duygular” alt boyutu arasında düzeyi düşük ($r = .09^{**}$),
- “Yetki Verme” alt boyutu ile “Örgütsel Mutluluk Genel” arasında düzeyi düşük ($r = .25^{**}$),
- “Sorumluluk” alt boyutu ile “Örgütsel Mutluluk Genel” arasında düzeyi düşük ($r = .14^{**}$),
- “Destekleme” alt boyutu ile “Örgütsel Mutluluk Genel” arasında düzeyi orta ($r = .69^{**}$) yönü pozitif anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 9. Güçlendirici Liderliğin Örgütsel Mutluluğu Yordamasına İlişkin Analiz Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	SH	ß	t	p	F	Model (p)	Düzeltilmiş R ²
Örgütsel Mutluluk	Sabit	2.298	.061		37.394	.00	739.071	.00*	.487
	Güçlendirici Liderlik	.410	.015	.698	27.186	.00			

(* p <.05, SH:standart hata)

Tablo 9'daki araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin görüşlerine göre güçlendirici liderlik, örgütsel mutluluk üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır. Basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, güçlendirici liderliğin örgütsel mutluluğu anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir ($F = 739.071$; $p = .00$; $p < .05$). Bu sonuç, güçlendirici liderlik algısındaki artışın öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, modelin düzeltilmiş R² değeri “.487” olarak hesaplanmıştır. Bu değer, güçlendirici liderliğin örgütsel mutluluğun yaklaşık %48.7'sini açıkladığını göstermektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Güçlendirici liderlik, öğretmenlerin öz güvenini artırarak psikolojik sahiplenme duygusunu güçlendirmekte ve iş doyumları üzerinde olumlu etkiler oluşturmaktadır (Lee ve Nie, 2017; Köiv vd., 2019). Alan yazındaki bulgular, bu liderlik tarzının öğretmen motivasyonunu artırdığını ve lider-öğretmen etkileşimini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır (Atik ve Çelik, 2020; Köiv vd., 2019). Öğretmenlerin güçlendirici liderliğin “sorumluluk” ve “destekleme” boyutlarını çoğu zaman düzeyinde algılamaları da bu yaklaşımın okul ortamında etkin bir şekilde uygulandığını göstermektedir. Etkili güçlendirici liderlik uygulamaları, öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini geliştirmelerine imkân tanıyarak okul iklimine olumlu katkılar sağlamaktadır (Atik ve Çelik, 2020). Bu durum, öğretmenlerin psikolojik olarak desteklenmediği durumlarda ortaya çıkabilecek olumsuzlukları azaltarak eğitim ortamında genel bir iyileşme yaratabilmektedir (Gökyer vd., 2023).

Güçlendirici liderliğin “yetki verme” boyutunun öğretmenler tarafından “her zaman” düzeyinde algılanması, onların karar alma ve inisiyatif kullanma süreçlerinde daha fazla rol üstlendiklerini göstermektedir. Bu durumun öğretmen performansını artırdığı söylenebilir. Nitekim Saleem ve arkadaşları (2020), okul yöneticilerinin benimsedikleri liderlik stillerinin öğretmen performansları üzerinde belirleyici etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Sonuç olarak, güçlendirici liderlik öğretmen algılarında belirgin biçimde olumlu etkiler oluşturmakta ve özellikle yetki verme uygulamaları yoluyla öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önemli katkılar sunmaktadır. Bu bağlamda, güçlendirici liderlik uygulamalarının yaygınlaştırılması, öğretmenlerin iş yerinde daha yüksek düzeyde motivasyon ve örgütsel bağlılık hissetmelerine katkı sağlayabilir (Töre ve Uzun, 2024). Dolayısıyla güçlendirici liderliğin etkileri, öğretmenlerin mesleki doyumunu ve performansları açısından dikkate değer sonuçlar doğurmaktadır.

Örgütsel mutluluk, bireylerin iş yerindeki genel tatmin düzeylerini, iş doyumlarını ve çalışma ortamıyla olan ilişkilerini kapsayan çok boyutlu bir kavramdır (Lee ve Nie, 2017). Bu araştırmada, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin genel olarak olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin çalışma ortamlarına ve iş süreçlerine yönelik genel bir memnuniyet ve olumlu tutum geliştirdiklerini göstermektedir (Köiv vd., 2019).

Öğretmenlerin yönetsel uygulamalardan duydukları memnuniyet, iş yerinde hissedilen mutluluk düzeyini ve buna bağlı olarak örgütsel bağlılığı artıran önemli bir faktördür. Nitekim önceki araştırmalar, etkili yöneticilerin öğretmenlerin iş doyumunu yükselterek örgütsel mutluluk düzeyini artırdığını ortaya koymaktadır (Atik ve Çelik, 2020). Örgütsel mutluluğun “İnsani İlişkiler” boyutu, öğretmenler arasındaki sosyal etkileşimi ve destekleyici bir çalışma ortamının varlığını ifade etmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin söz konusu boyutta da yüksek düzeyde mutluluk algısına sahip oldukları görülmüştür. Bu durum, öğretmenler arasındaki iş birliği, dayanışma ve sosyal desteğin güçlendirici etkisine işaret etmektedir. Sosyal destek ve olumlu ilişkiler, hem bireysel mutluluğu hem de ekip çalışmasını artırarak eğitim sürecinin genel niteliğini yükseltmektedir (Gökkyer vd., 2023).

Sonuç olarak, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin genel olarak “çoğunlukla” düzeyinde algılandığı belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin yönetsel davranışlar, insani ilişkiler ve okula ilişkin duygular boyutlarında genel olarak olumlu bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca, “İnsani İlişkiler” ve “Okula İlişkin Duygular” alt boyutlarının ortalamalarının genel ortalamaya yakın olması, öğretmenlerin bu alanlarda daha yüksek düzeyde mutluluk hissettiklerini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarının cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaştığını ve bu farklılığın erkek öğretmenler lehine olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, erkek öğretmenlerin liderlerinin kendilerini daha fazla güçlendirdiğine inandıklarını göstermektedir (Lee ve Nie, 2017). Özellikle “Yetki Verme” boyutunda belirgin bir fark gözlenmiş; erkek öğretmenler, liderleri tarafından kendilerine daha fazla karar alma ve inisiyatif kullanma fırsatı tanındığını düşünmektedir (Töre ve Uzun, 2024). Benzer biçimde, “Destekleme” boyutunda da erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiş, erkek öğretmenlerin liderlerinin destekleyici davranışlarını daha olumlu algıladıkları saptanmıştır. Bu sonuçlar, erkek öğretmenlerin destekleyici ve güçlendirici liderlik algılarının kadın öğretmenlere kıyasla daha güçlü olduğunu göstermekte ve cinsiyetin liderlik algıları üzerinde etkili bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, erkek öğretmenlerin liderlerinin güçlendirici liderlik sergilediğine ilişkin algılarının, kadın öğretmenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu bulgu, cinsiyet faktörünün öğretmenlerin liderlik algılarında özellikle yetki verme, sorumluluk ve destekleme boyutlarında belirgin farklılıklar yarattığını desteklemektedir (Nguyen vd., 2019).

Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarının medeni duruma göre anlamlı biçimde farklılaştığı ve bu farklılığın evli öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Özellikle “Yetki Verme”, “Sorumluluk” ve “Destekleme” alt boyutlarında evli öğretmenler,

liderleri tarafından daha fazla yetkilendirildiklerini, sorumluluk verildiğini ve desteklendiklerini ifade etmişlerdir (Çevik, 2023; Soylu ve Okçu, 2022). Literatürde de güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş tatmini üzerinde olumlu etkiler yarattığı ve bu liderlik biçiminin öğretmenlerin kurumsal bağlılıklarını artırdığı vurgulanmaktadır. Nitekim Töre ve Uzun'un (2024) çalışması, okul müdürlerinin güçlü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki katılımını artırarak örgütsel bağlılıklarını güçlendirdiğini ortaya koymuştur.

Bu bağlamda, evli öğretmenlerin aldıkları sosyal ve yönetsel destek, onların güçlendirici liderlik algılarını olumlu yönde etkilemektedir. Evli öğretmenlerin, liderlerinden gelen desteklemeyi daha yüksek algılamaları; iletişime açık, anlayışlı ve iş birliğine dayalı bir liderlik tarzına daha fazla yöneldiklerini göstermektedir (Gökkyer vd., 2023). Evlilik durumunun liderlik algıları üzerindeki bu etkisi, evli öğretmenlerin yaşam koşullarının getirdiği sorumluluk ve beklentilerin yanı sıra, liderlerin evli öğretmenlere karşı daha empatik ve anlayışlı yaklaşımlar sergilemeleriyle de ilişkilendirilebilir (Çevik, 2023; Soylu ve Okçu, 2022). Ayrıca, evli öğretmenlerin liderlerinden daha fazla destek aldıklarına yönelik algılarının, onların psikolojik dayanıklılık düzeyleriyle de bağlantılı olabileceği belirtilmektedir (Soylu ve Okçu, 2022).

Sonuç olarak, bulgular öğretmenlerin medeni durumlarının güçlendirici liderlik algıları üzerinde etkili olduğunu ve evli öğretmenlerin liderlerini bekâr öğretmenlere göre daha güçlendirici olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır.

Araştırmalar, öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin olumlu algılarının mesleki deneyim arttıkça belirginleştiğini göstermektedir. Özellikle deneyimli öğretmenler, liderlik uygulamalarının etkilerini daha güçlü biçimde gözlemleyebilmekte; bu durum, onların psikolojik güçlenmelerini artırarak iş performanslarına olumlu yansımaktadır (Dahiru ve Kayode, 2022; Alhassan ve Alhassan, 2022). Dahiru ve Kayode'nin (2022) araştırmasında, öğretmen güçlendirmesinin eğitim liderliği ile okul etkinliği arasındaki ilişkide önemli bir aracı rol üstlendiği belirlenmiştir. Bu bulgu, mesleki kıdemin güçlendirici liderlik algısındaki farklılıklarla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

Güçlendirici liderlik uygulamaları, öğretmenlere profesyonel gelişim süreçlerinde kendi yeterliliklerini artırma ve mesleki etkililiklerini güçlendirme fırsatı sunmaktadır. Bunun yanında, liderlerin öğretmenlere sağladıkları yönetsel ve duygusal desteğin öğretmenlerin psikolojik güçlenmelerini artırdığı ve bunun da iş performanslarını olumlu yönde etkilediği çeşitli araştırmalarda vurgulanmıştır (Zhang vd., 2020; Zhang vd., 2022). Sonuç olarak, öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarının mesleki kıdeme göre farklılaşması, liderlik uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişimi ve iş performansları üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (En, 2023; Saira vd., 2020).

Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarının görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Özellikle liselerde görev yapan öğretmenler ile diğer okul türlerinde (okul öncesi, ilkökul, ortaokul) görev yapan öğretmenler arasında belirgin farklar saptanmıştır. Bu durum, güçlendirici liderlik algısının eğitim kademesinin dinamiklerine bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir (Avolio ve Gardner, 2005). Liselerde görev yapan öğretmenlerin, daha karmaşık ve akademik odaklı bir çalışma ortamında bulunmaları, bu farklılığın temel nedeni olarak değerlendirilebilir. Bu öğretmenlerin daha fazla özerklik ve sorumluluk talep etmeleri, yöneticilerin de bu beklentilere uygun bir liderlik tarzı benimsemelerini gerekli kılmaktadır (Bass ve Avolio, 1994).

Dolayısıyla, lise öğretmenlerinin güçlendirici liderliğin "Yetki Verme" ve "Destekleme" boyutlarında diğer okul türlerindeki öğretmenlerden farklı algılar geliştirmeleri beklenen bir sonuçtur. Buna karşılık, okul öncesi ve ilkökul öğretmenlerinin "Sorumluluk" boyutunda farklı

algılar geliştirmesi, bu öğretmenlerin yaşça küçük öğrencilere yönelik daha rehberlik temelli ve yapılandırılmış bir öğretim sürecine ihtiyaç duymalarıyla açıklanabilir. Bu bağlamda, yöneticilerin liderlik yaklaşımlarını her eğitim kademesinin pedagojik gerekliliklerine ve öğretmen beklentilerine göre uyarlamaları gerekmektedir (Yukl, 2012).

Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerle ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasında "Sorumluluk" boyutunda saptanan farklılık, okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinden aldıkları sorumluluğu diğer kademelerden farklı algıladıklarına işaret etmektedir. Bu durum, okul öncesi eğitimin doğası gereği daha bireysel, esnek ve çocuk merkezli çalışma düzeninden kaynaklanabilir; yöneticiler bu kademede sorumluluğu farklı bir anlayışla yapılandırıyor olabilirler (Yukl, 2013).

"Yetki Verme" boyutunda belirlenen farklılıklar, özellikle ilkökul öğretmenlerinin diğer kademelerden ayrılan algılara sahip olduğunu göstermektedir. İlkokullarda daha yapılandırılmış müfredat ve sınıf yönetimi süreçleri, öğretmenlerin daha fazla yönlendirmeye gereksinim duymasına ve karar alma mekanizmalarında yöneticilerin daha merkezi bir rol üstlenmesine yol açabilir (Avolio ve Gardner, 2005; Spreitzer, 1995). Öğrencilerin temel becerilerinin kazandırılmasına odaklanan bu kademede, öğretmenlerin yöneticilerinden daha belirgin rehberlik ve yapılandırılmış liderlik beklentileri olağandır.

"Destekleme" boyutundaki farklılıklar ise lise öğretmenlerinin destekleyici yaklaşımları diğer kademelerdeki meslektaşlarına göre farklı algıladıklarını ortaya koymaktadır. Lise düzeyinde daha rekabetçi ve bireyselliğe dayalı akademik ortam, öğretmenlerin daha fazla bireysel inisiyatif kullanmalarını gerektirebilir; bu da destekleyici liderliğin niteliğinin ve algılanışının değişmesine neden olur (Avolio ve Gardner, 2005). Uzmanlaşmanın yüksek olduğu bu düzeyde öğretmenler, yöneticilerinden daha fazla özerklik, kaynak ve destek bekleyebilmektedir; bu beklenti, lise yöneticilerinin destek ve kaynak tahsisini güçlendirmesi gereğine işaret eder (Bass ve Avolio, 1994).

Genel olarak bulgular, güçlendirici liderlik algılarının eğitim kademesine göre değiştiğini ve liderlik uygulamalarının kademeye özgü pedagojik gereklilikler ile iş akışlarının dinamiklerinden etkilendiğini göstermektedir. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin liderlik tarzlarını hem kademeye hem de öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre uyarlamaları kritik önemdedir (Leithwood ve Jantzi, 2006; Yukl, 2012). Özellikle liselerde yetki verme ve destekleme boyutlarında gözlenen farklılaşma, yönetici tutumlarının ve okul kültürünün liderlik algısını doğrudan biçimlendirdiğini ortaya koymaktadır (Spreitzer, 1995). Bu çerçevede, kademeye duyarlı, ihtiyaç odaklı ve kaynak tahsisini gözeten liderlik yaklaşımları, okul iklimi ile öğretmen motivasyonu üzerinde olumlu ve sürdürülebilir etkiler yaratacaktır.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin güçlendirici liderliğe ilişkin algılarının mevcut okul müdürü ile çalışma sürelerine göre anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Özellikle 1-4 yıl ile 5-8 yıl arasında çalışma süresine sahip öğretmenler arasında belirgin farklar bulunmuştur. Bu bulgu, liderlik algısının yalnızca bireysel deneyimlerle değil, aynı zamanda yöneticiyle kurulan uzun vadeli etkileşimlerin niteliğiyle de şekillendiğini göstermektedir (Bass ve Riggio, 2006). Öğretmenlerin yöneticileriyle geçirdikleri süre arttıkça, liderin yönetim tarzını daha iyi tanıdıkları ve bu sayede güçlendirici liderlik davranışlarını daha fazla hissettikleri söylenebilir.

"Yetki Verme" boyutunda, müdürüyle 1 yıldan az süredir çalışan öğretmenler ile daha uzun süre çalışan öğretmenler arasında anlamlı fark saptanmıştır. Bu durum, yöneticilerin zamanla öğretmenlerine daha fazla güven duyduklarını ve buna paralel olarak yetki devrini artırdıklarını göstermektedir (Kirkman ve Rosen, 1999). Nitekim literatürde, çalışanlara yetki verilmesinin iş tatmini ve motivasyon üzerinde olumlu etkiler yarattığı vurgulanmaktadır (Conger ve Kanungo, 1988). Dolayısıyla, yöneticileriyle uzun süreli etkileşimde bulunan öğretmenlerin daha fazla özerklik ve karar alma imkânına sahip olduklarını algılamaları beklenen bir sonuçtur.

“Sorumluluk” boyutunda da benzer bir eğilim görülmüştür. Müdürüyle daha uzun süredir çalışan öğretmenler, yöneticilerinin kendilerine daha fazla sorumluluk verdiğini düşünmektedir. Uzun süre aynı yöneticiyle çalışan bireylerin liderin beklentilerini daha iyi kavradıkları, böylece görevlerinde daha fazla inisiyatif alabildikleri değerlendirilebilir (Thomas ve Velthouse, 1990). Bununla birlikte yöneticiler de, uzun süre birlikte çalıştıkları öğretmenlerin güçlü yönlerini daha iyi tanıyarak onlara daha fazla sorumluluk verebilirler. Bu sonuç, çalışanların güçlendirilmesi ve sorumluluk paylaşımının iş performansını artırdığını ortaya koyan araştırmalarla uyumludur (Laschinger vd., 2001).

“Destekleme” boyutunda ise, müdürüyle 5–8 yıl arasında çalışan öğretmenlerin liderlerinden daha fazla destek gördükleri belirlenmiştir. Lider-üye etkileşim teorisine göre, yöneticiler zaman içinde çalışanlarıyla daha güçlü ve güven temelli ilişkiler geliştirirler; bu ilişkiler liderin sağladığı desteğin çalışanlar tarafından daha yoğun hissedilmesini sağlar (Graen ve Uhl-Bien, 1995). Dolayısıyla, uzun süreli bir lider-öğretmen ilişkisi, karşılıklı güveni ve desteği artırarak öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarını pekiştirmektedir.

Öte yandan, araştırma sonuçları öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin cinsiyete göre erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu farklılık, iş ortamındaki beklentiler, toplumsal roller ve çalışma koşullarından kaynaklanabilir (Diener vd., 1999). Örgütsel mutluluk, bireyin iş yerinde yaşadığı olumlu duygular, iş tatmini ve bağlılık düzeyiyle yakından ilişkilidir (Fisher, 2010). Erkek öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin daha yüksek olması, onların iş ortamında daha az stres yaşadıklarını veya mesleki beklentilerinin daha fazla karşılandığını düşündürmektedir.

Buna karşın, kadın öğretmenlerin görece daha düşük mutluluk düzeyine sahip olmaları; iş-yaşam dengesi, kariyer gelişimi ve okul içi destek mekanizmalarındaki farklılıklarla açıklanabilir (Clark, 1997). Literatürde, kadın çalışanların iş ortamında daha fazla duygusal emek harcadıkları ve daha fazla sorumluluk üstlendikleri belirtilmektedir (Hochschild, 1983). Eğitim alanında kadın öğretmenlerin sınıf içi ve okul içi süreçlerde daha yüksek beklentilerle karşılaşmaları, onların iş yükünü artırarak örgütsel mutluluklarını olumsuz etkileyebilmektedir (Bilim ve Çelik, 2021). Ayrıca, kadın öğretmenlerin yönetici pozisyonlarında daha az temsil edilmeleri, sınırlı kariyer olanakları ve duygusal baskılar da bu farklılığın diğer olası nedenleri arasındadır (Eagly ve Carli, 2007).

Diğer yandan, erkek öğretmenlerin çalışma ortamında daha fazla kontrol hissine sahip olmaları ve yöneticilerle daha olumlu ilişkiler kurmaları, onların örgütsel mutluluk düzeylerini artıran unsurlar olarak değerlendirilebilir (Judge ve Bono, 2001).

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Özellikle lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere kıyasla daha yüksek örgütsel mutluluk düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu, akademik ilerlemenin öğretmenlerin iş ortamına, yöneticilerine ve mesleki rollerine yönelik algılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Nitekim eğitim düzeyi arttıkça bireylerin mesleki tatmin ve güven duygularının da yükseldiği literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (Judge vd., 2001).

Örgütsel mutluluk; bireyin çalıştığı kuruma bağlılık hissetmesi, iş doyumunu yaşaması ve iş ortamında kendini psikolojik olarak iyi hissetmesiyle yakından ilişkilidir (Fisher, 2010). Bu çerçevede, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin daha yüksek mutluluk düzeyine sahip olmaları; mesleki yetkinliklerinin artması, kariyerlerine yönelik kontrol hissini güçlenmesi ve eğitim alanındaki yeniliklere daha hâkim olmalarıyla açıklanabilir (Luthans, 2002). Lisansüstü eğitim, öğretmenlere akademik gelişim, uzmanlaşma ve kariyer fırsatları açısından önemli avantajlar sağlamaktadır. Bu durum, onların işlerinden daha fazla tatmin duymalarına ve kurumlarına daha güçlü bir bağlılık geliştirmelerine katkı sunmaktadır (Wright ve Cropanzano, 2004; Salas-Vallina vd., 2017).

Öte yandan, lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin görece düşük olması, kariyer gelişimi açısından sınırlı fırsatlara sahip olmaları ve rutin iş yüküne daha fazla maruz kalmalarıyla ilişkilendirilebilir (Çelik ve Turunç, 2020). Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki doyumunda eğitim düzeyinin belirleyici bir unsur olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının medeni durumlarına göre de anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Evli öğretmenlerin, bekâr öğretmenlere kıyasla daha yüksek örgütsel mutluluk düzeyine sahip olmaları, onların okul ortamını ve yöneticilerin tutumlarını daha olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir. Literatürde de medeni durumun iş tatmini ve mutluluk üzerinde etkili bir değişken olduğu sıkça vurgulanmaktadır (Diener vd., 2000). Evli bireylerin daha yüksek mutluluk düzeyine sahip olmaları; daha güçlü sosyal destek mekanizmalarına sahip olmaları, iş-yaşam dengelerini daha iyi yönetebilmeleri ve psikolojik dayanıklılıklarının daha yüksek olmasıyla açıklanabilir (Carr vd., 2016; Greenhaus ve Powell, 2006).

Evli öğretmenlerin, ailelerinden aldıkları sosyal destek sayesinde iş yaşamındaki stresle daha iyi başa çıkabildikleri, bu durumun da işlerine ve kurumlarına yönelik algılarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Ayrıca, evli bireylerin yaşamlarında daha istikrarlı bir düzenin bulunması, onların kurumsal bağlılıklarını ve uzun vadeli kariyer hedeflerine yönelik motivasyonlarını artırmaktadır. Buna karşın, bekâr öğretmenlerin daha düşük örgütsel mutluluk düzeyine sahip olmaları; sosyal destek eksikliği, kariyer belirsizliği ve iş-yaşam dengesinde yaşanan zorluklarla ilişkili olabilir (Clark, 1997; Taylor, 2015). Uzun çalışma saatleri, yoğun iş yükü ve sınırlı sosyal etkileşim fırsatları, bekâr öğretmenlerde tükenmişlik hissini artırarak örgütsel mutluluklarını azaltabilmektedir (Maslach vd., 2001).

Bulgular, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin mesleki kıdeme göre de anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir. Özellikle 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, daha az kıdeme sahip meslektaşlarına kıyasla daha yüksek mutluluk düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum, mesleki deneyimin, öğretmenlerin çalışma ortamlarını ve yöneticilerinin tutumlarını değerlendirme biçimlerini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır.

Mesleki kıdemin örgütsel mutluluk üzerindeki etkisi; iş güvencesi, kurumsal aidiyet, deneyimle artan yeterlilik hissi ve sosyal bağların güçlenmesi gibi etmenlerle açıklanabilir (Robbins ve Judge, 2019). Kıdemi yüksek öğretmenlerin daha mutlu olmaları, onların mesleki özerkliklerinin artması, yöneticilerle daha sağlam ilişkiler kurmaları ve kariyerlerinde belirli bir istikrara ulaşmalarıyla yakından ilişkilidir (Spector, 2008; Greenhaus ve Callanan, 2010). Uzun yıllar aynı kurumda görev yapan öğretmenler, meslektaşlarıyla daha güçlü sosyal ilişkiler geliştirerek daha fazla destek görebilmektedir (Helliwell ve Huang, 2010). Bu sosyal destek, iş yerinde mutluluğun en önemli belirleyicilerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

Deneyimli öğretmenler, karar alma süreçlerinde daha fazla inisiyatif kullanabilmekte ve eğitim uygulamalarında daha bağımsız hareket edebilmektedir. Bu durum, onların örgütsel mutluluk düzeylerini artıran önemli bir unsur olarak görülmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Buna karşın, mesleğinde daha az deneyime sahip öğretmenlerin düşük mutluluk düzeyi, kariyer belirsizliği, yönetici baskısı, yüksek iş yükü ve mesleki gelişim fırsatlarının sınırlılığı gibi etmenlerle ilişkilendirilebilir (Bakker ve Demerouti, 2007; Schaufeli vd., 2009).

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasında; ayrıca liselerde görev yapan öğretmenlerle ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu bulgu, farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin iş ortamlarını, yönetsel süreçleri ve mesleki rollerini farklı biçimlerde algıladıklarını göstermektedir. İş ortamının bireylerin mutluluk düzeyi üzerindeki belirleyici rolü, önceki araştırmalarda da vurgulanmıştır (Hakanen vd., 2006; Bakker ve Demerouti, 2007).

Araştırmalar, okul öncesi öğretmenlerinin mesleklerini daha keyifli ve ödüllendirici algıladıklarını göstermektedir (Jeon vd., 2018). Bu durum, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla daha yaratıcı ve eğlenceli etkinlikler yapabilmeleri, akademik performans baskısının görece düşük olması ve çalışma ortamlarının daha esnek olmasından kaynaklanmaktadır. Buna karşın, lise öğretmenleri, öğrencilerin sınav başarısı ve üniversiteye yerleşme süreçlerinde daha fazla sorumluluk üstlendikleri için işlerini daha stresli algılayabilmektedirler (Kyriacou, 2001). Ancak lise öğretmenleri aynı zamanda alan bilgisi açısından daha fazla uzmanlaşmış olduklarından, mesleklerinde daha geniş bir akademik özerkliğe de sahip olabilmektedirler. Bu durum, bir yandan iş doyumunu artırabilirken, diğer yandan sınav odaklı baskının yüksek olduğu okullarda öğretmen mutluluğunu olumsuz etkileyebilmektedir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının mevcut okul müdürüyle çalışma süresine göre de anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Özellikle 1 yıldan kısa süredir mevcut müdürüyle çalışan öğretmenler ile 1-4 yıl ve 5-8 yıl süredir çalışan öğretmenler arasında belirgin farklar tespit edilmiştir. Uzun süre aynı müdürle çalışan öğretmenlerin, daha fazla sorumluluk aldıkları, karar alma süreçlerine daha fazla katıldıkları ve mesleki özerkliklerinin arttığı görülmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Buna karşın, 1 yıldan kısa süredir aynı müdürle çalışan öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin daha düşük olması; yeni bir yönetime uyum süreci yaşamaları, belirsizlik hissetmeleri ve güven ilişkisinin henüz tam olarak oluşmamış olmasından kaynaklanıyor olabilir (Louis, 2006).

Araştırmanın en önemli bulgularından biri, güçlendirici liderlik ile örgütsel mutluluk arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğudur. Yöneticilerin çalışanlarını desteklemesi, onlara yetki vermesi ve sorumluluk almalarını teşvik etmesi, öğretmenlerin iş ortamında kendilerini daha mutlu hissetmelerine katkı sağlamaktadır (Amundsen ve Martinsen, 2015). Örgütsel mutluluk, bireyin iş yerinde yaşadığı tatmin, aidiyet ve psikolojik iyi oluş düzeyiyle yakından ilişkilidir (Huang vd., 2022). Güçlendirici liderlik, öğretmenlerin mesleki özerkliklerini artırarak ve karar alma süreçlerine katılmalarını teşvik ederek bu mutluluk düzeyini doğrudan etkileyebilmektedir (Newman vd., 2017).

Araştırma bulguları, güçlendirici liderliğin özellikle "Yetki Verme", "Destekleme" ve "Sorumluluk" alt boyutlarının örgütsel mutlulukla anlamlı ve pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle liderlerin destekleyici yaklaşımlarının, öğretmenlerin mutluluk düzeylerini belirgin biçimde artırdığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, Zhang ve Bartol'un (2010) güçlendirici liderliğin çalışan motivasyonunu artırarak mutluluk düzeyini yükselttiğini vurgulayan bulgularıyla uyumludur. Benzer biçimde, Thomas ve Velthouse (1990), güçlendirici liderliğin özerklik, yeterlilik algısı ve iş tatmini gibi değişkenler aracılığıyla çalışan mutluluğunu olumlu etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca, House (1981) tarafından vurgulanan lider desteğinin çalışanların iş tatmini ve mutluluğu üzerindeki olumlu etkisi, bu bulguları desteklemektedir.

Diener ve Seligman (2002), mutlu çalışanların daha üretken ve yaratıcı olduklarını, dolayısıyla örgütsel performansa doğrudan katkı sunduklarını belirtmiştir. Benzer şekilde, Judge ve Watanabe (1993) de yüksek mutluluk düzeyine sahip bireylerin işlerine daha bağlı ve motive olduklarını ifade etmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerinin artırılmasının okul iklimi, öğretmen bağlılığı ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiler yaratacağı söylenebilir.

Araştırmada, güçlendirici liderliğin öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini anlamlı biçimde yordadığı belirlenmiştir. Güçlendirici liderlik uygulamaları, öğretmenlerin iş ortamına duyduğu güveni, motivasyonu ve mesleki tatmini artırarak örgütsel mutluluğa olumlu katkı sağlamaktadır. Bulgular, güçlendirici liderliğin örgütsel mutluluğu orta düzeyde etkilediğini ve toplam varyansın yaklaşık %50'sini açıkladığını göstermektedir. Bu sonuç, liderlik tarzlarının

çalışan mutluluğu üzerindeki etkisini ortaya koyan güncel araştırmalarla tutarlıdır (Amundsen ve Martinsen, 2015; Slemp vd., 2021).

Sonuç olarak, güçlendirici liderlik; öğretmenlerin özerklik, destek ve sorumluluk duygularını güçlendirerek onların iş ortamlarını daha olumlu değerlendirmelerine katkı sunmaktadır (Deci vd., 2017). Eğitim kurumlarında liderlerin öğretmenlere sağladıkları destek, yetki devri ve sorumluluk paylaşımı, öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeylerini artırmakta; bu da doğrudan okulun genel performansı ve kurumsal atmosferi üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır (Newman vd., 2017).

Öneriler

Araştırmanın önerileri araştırmacılar ve uygulayıcılar için ayrı ayrı aşağıda verilmiştir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

- Gelecekte yapılacak araştırmalarda, güçlendirici liderlik ile örgütsel mutluluk arasındaki ilişkiyi etkileyebilecek farklı değişkenlerin (örneğin psikolojik dayanıklılık, motivasyon, iş doyumu, tükenmişlik vb.) modele dahil edilmesi, değişkenler arasındaki ilişkilerin daha kapsamlı biçimde anlaşılmasına katkı sağlayabilir.
- Bu araştırmada öğretmenlerin güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluk düzeyleri nicel yöntemlerle incelenmiştir. Konuya ilişkin algıların daha derinlemesine anlaşılabilmesi için nitel ya da karma yöntemli çalışmaların yapılması önerilmektedir.
- Araştırmada, görev yapılan okul türüne göre öğretmenlerin güçlendirici liderlik ve örgütsel mutluluk algılarında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bu farklılıkların nedenlerini ve altında yatan dinamikleri inceleyen detaylı araştırmalar, alanyazına önemli katkılar sunabilir.
- Çalışmada yalnızca güçlendirici liderlik ele alınmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, bu liderlik türü dönüşümcü liderlik, etik liderlik, hizmetkâr liderlik gibi farklı liderlik yaklaşımlarıyla karşılaştırılarak incelenebilir.
- Erkek öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarının ve örgütsel mutluluk düzeylerinin kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu bulgusu dikkate alınarak, bu farklılığın toplumsal cinsiyet rolleri, kültürel normlar ve örgütsel faktörlerle ilişkisi derinlemesine incelenmelidir.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yöneticilerinden daha fazla destek gördüklerinde örgütsel mutluluklarının arttığı tespit edilmiştir. Bu nedenle okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen, motive edici ve kapsayıcı bir liderlik anlayışı benimsemelidir.
- Mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin daha fazla yetki ve destek aldığı belirlenmiştir. Ancak kıdemi düşük öğretmenlerin de yönetsel süreçlere dâhil edilmesi ve onlara sorumluluk verilmesi, kurumsal aidiyetin güçlenmesine katkı sağlayacaktır.
- Erkek öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarının ve örgütsel mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğu dikkate alınarak, okul yöneticilerinin kadın öğretmenlerin güçlenmesini destekleyen politikalar geliştirmesi ve eşit fırsatlar sunması önem taşımaktadır.
- Öğretmenlerin insani ilişkiler boyutunda yüksek düzeyde mutluluk yaşadıkları belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda, okul yöneticileri öğretmenler arası dayanışma, güven ve iş birliğini artıracak etkinlikler düzenleyerek, olumlu bir okul kültürü inşa etmelidir.

- Araştırmada, okul müdürüyle uzun süre çalışan öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarının daha olumlu olduğu saptanmıştır. Bu nedenle yeni atanan yöneticiler, öğretmenlerle güçlü bir iletişim kurmalı ve güvene dayalı ilişkiler geliştirmelidir.
- Öğretmenlerin yöneticileriyle açık ve etkili iletişim kurmaları, güçlendirici liderlik algılarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu doğrultuda, okul içinde iletişimi güçlendiren düzenli toplantılar ve geri bildirim mekanizmaları oluşturulmalıdır.
- Lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına ve lisansüstü eğitimlere katılımı teşvik edilmelidir.
- Örgütsel mutluluk düzeyi yüksek öğretmenlerin, okula karşı daha fazla aidiyet hissettikleri göz önünde bulundurularak, öğretmenlerin sosyal ve akademik etkinliklere aktif katılımı desteklenmelidir.
- Öğretmenler arası iş birliği ve mentorluk ilişkileri, örgütsel mutluluğu artıran önemli faktörlerdir. Bu nedenle, deneyimli öğretmenlerin genç öğretmenlere rehberlik etmeleri özendirilmeli ve kurumsal bir uygulama haline getirilmelidir.
- Araştırmada güçlendirici liderliğin öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, okul yöneticileri için güçlendirici liderlik becerilerini geliştiren hizmet içi eğitim programları hazırlanmalı ve bu programların öğretmen mutluluğu üzerindeki etkileri değerlendirilmelidir.
- Kadın öğretmenlerin güçlendirici liderlik algılarının daha düşük olduğu bulgusu doğrultusunda, eğitim kurumlarında toplumsal cinsiyet eşitliğini ve kapsayıcı liderlik anlayışını destekleyen farkındalık programları düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Ahearne, M., Mathieu, J., & Rapp, A. (2005). To empower or not to empower your sales force? An empirical examination of the influence of leadership empowerment behavior on customer satisfaction and performance. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 945-955. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.5.945>
- Akçakaya, M. (2010). *21. yüzyılda yeni liderlik anlayışı*. Adalet Yayınevi.
- Akın, M. (2010). Personeli güçlendirme algılaması, örgüt iklimi algılaması ve yaratıcı kişi özelliklerinin örgüt düzeyinde yaratıcı çıktılar üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 211-238.
- Alhassan, N., & Alhassan, N. (2022). Distributed leadership, teacher organizational commitment and teacher empowerment among private elementary school teachers in northern Ghana. *American Journal of Multidisciplinary Research and Innovation*, 1(2), 86-95. <https://doi.org/10.54536/ajmri.v1i2.301>
- Amundsen, S., & Martinsen, Ø. L. (2015). Linking empowering leadership to job satisfaction, work effort, and creativity: The role of self-leadership and psychological empowerment. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 22(3), 304-323. <https://doi.org/10.1177/1548051814565819>
- Arnold, J. A., Arad, S., Rhoades, J. A., & Drasgow, F. (2000). The empowering leadership questionnaire: The construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of Organizational Behavior*, 21(3), 249-269.
- Arslan, Y. ve Polat, S. (2017). Örgütsel mutluluk ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4), 603-622.
- 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.
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>

- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bilim, Y. ve Çelik, S. (2021). Kadın öğretmenlerin iş yaşam dengesi ve mesleki doyum ilişkisi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 45–62.
- Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: Bir norm çalışması* [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi].
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Carr, D., Freedman, V. A., Cornman, J. C., & Schwarz, N. (2016). Happy marriage, happy life? Marital quality and subjective well-being in later life. *Journal of Marriage and Family*, 78(1), 313–323. <https://doi.org/10.1111/jomf.12283>
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (A. Aypay, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Clark, A. E. (1997). Job satisfaction and gender: Why are women so happy at work? *Labour Economics*, 4(4), 341–372.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471–482.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Çakır, P. ve Yavuz, Y. (2022). Öğretmenler için örgütsel mutluluk ölçeği geliştirme çalışması. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 66–79.
- Çelik, S. ve Turunç, Ö. (2020). Örgütsel mutluluk ve çalışanların iş tatmini: Eğitim sektörü üzerine bir araştırma. *İş ve İnsan Dergisi*, 7(2), 125–141.
- Çevik, M. (2023). Effects of gender and marital status on the perception of paternalistic leadership: A meta-analysis study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 10(3), 507–531. <https://doi.org/10.21449/ijate.1298691>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Dahiru, A., & Kayode, G. (2022). Mediating role of teacher empowerment on the relationship between instructional leadership and school effectiveness. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(2), 514–528. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v12-i2/12333>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 19–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–39.
- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1), 81–84. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00415>
- Diener, E., Lucas, R. E., & Scollon, C. N. (2000). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. *American Psychologist*, 55(1), 34–43.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302.
- Doğan, T. ve Eryılmaz, A. (2012). Akademisyenlerde işle ilgili temel ihtiyaç doyumunu ve öznel iyi oluş. *Ege Academic Review*, 12(3), 383–389.
- Doğan, Ü. ve Aslan, M. (2022). Öğretmenlerin kaotik liderlik, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 460–485. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1061369>
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2007). *Through the labyrinth: The truth about how women become leaders*. Harvard Business Review Press.
- En, W. (2023). Research on the relationship between principal's transformational leadership, teachers' empowerment, and teachers' well-being. *IJER*, 1(1). <https://doi.org/10.33552/ijer.2023.01.000503>

- Erkutlu, H., & Chafra, J. (2015). Empowering leadership and organizational job embeddedness: The moderating roles of task interdependence and organizational politics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 210, 3–10. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.321>
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International Journal of Management Reviews*, 12(4), 384–412. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2009.00270.x>
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486–489.
- Gökkyer, N., Okay, İ., Okay, B. ve Gökkyer, U. (2023). The relationship between teachers' perceptions of compliance with the psychological contract and school administrators' empowering leadership behaviors. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(2), 395–410. <https://doi.org/10.52380/ijcer.2023.10.2.319>
- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 219–247.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data*. Pearson.
- Greenhaus, J. H., & Callanan, G. A. (2010). *Career management* (4th ed.). Sage.
- Greenhaus, J. H., & Powell, G. N. (2006). When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. *Academy of Management Review*, 31(1), 72–92. <https://doi.org/10.5465/amr.2006.19379625>
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Helliwell, J. F., & Huang, H. (2010). How's the job? Well-being and social capital in the workplace. *Industrial and Labor Relations Review*, 63(2), 205–227. <https://doi.org/10.1177/001979391006300202>
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Addison-Wesley.
- Huang, L., Ahlstrom, D., Lee, A., Chen, S. J., & Hsieh, H. H. (2022). Happiness in the workplace: Exploring its impact on employees' organizational commitment and job performance. *Journal of Business Research*, 139, 1242–1254. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.09.057>
- Jeon, H. J., Kwon, K. A., Walsh, B., Burnham, M. M., & Choi, Y. J. (2018). Relations of early childhood education teachers' depressive symptoms, job-related stress, and professional motivation to beliefs about children and teaching practices. *Early Education and Development*, 30(1), 131–144. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1539822>
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalised self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80–92.
- Judge, T. A., & Watanabe, S. (1993). Another look at the job satisfaction-life satisfaction relationship. *Journal of Applied Psychology*, 78(6), 939–948.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376–407.
- Kalaycı, Ş. (2017). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Dinamik Akademi.
- Kangal, A. (2013). Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve Türk hane halkı için bazı sonuçlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 214–233.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (38. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kasapoğlu Tankutay, H., & Çolak, İ. (2025). How school principals' empowering leadership influences teacher autonomy: The mediating role of teachers' academic optimism. *British Educational Research Journal*, 1–16. <https://doi.org/10.1002/berj.4125>
- Kirkman, B. L., & Rosen, B. (1999). Beyond self-management: Antecedents and consequences of team empowerment. *Academy of Management Journal*, 42(1), 58–74.

- Köiv, K., Liik, K., & Heidmets, M. (2019). School leadership, teacher's psychological empowerment and work-related outcomes. *International Journal of Educational Management*, 33(7), 1501-1514. <https://doi.org/10.1108/ijem-08-2018-0232>
- Konan, N. ve Çelik, O. T. (2018). Güçlendirici liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1043-1054.
- Konczak, L. J., Stelly, D. J., & Trusty, M. L. (2000). Defining and measuring empowering leader behaviors: Development of an upward feedback instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 60(2), 301-313.
- Köse, Ö. ve Kahveci, G. (2022). An analysis of relationship between schools' DNA profiles and organizational happiness according to the perception of teachers. *Journal of Education*, 202(4), 365-374.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Langfeldt, J. (2021). *Principals' empowering leadership behaviors and collective teacher efficacy: What's the relationship?* [Yüksek lisans tezi]. University of Nebraska at Omaha.
- Laschinger, H. K. S., Finegan, J., Shamian, J., & Wilk, P. (2001). Impact of structural and psychological empowerment on job strain in nursing work settings. *Journal of Nursing Administration*, 31(5), 260-272.
- Lee, A. N., & Nie, Y. (2017). Teachers' perceptions of school leaders' empowering behaviours and psychological empowerment: Evidence from a Singapore sample. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 260-283. <https://doi.org/10.1177/1741143215578448>
- Lee, A., Legood, A., Hughes, D. J., Tian, A. W., Newman, A., & Knight, C. (2020). Leadership, creativity, and innovation: A meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, 41(3), 431-456. <https://doi.org/10.1002/job.2435>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16(5), 477-489.
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16(1), 57-72.
- Malatya Millî Eğitim Müdürlüğü. (2025). <https://malatya.meb.gov.tr/>
- Manz, C. C., & Sims, H. P. (2001). *New superleadership: Leading others to lead themselves*. Berrett-Koehler Publishers.
- Martin, S. L., Liao, H., & Campbell, E. M. (2013). Directive versus empowering leadership: A field experiment comparing impacts on task proficiency and proactivity. *Academy of Management Journal*, 56(5), 1372-1395.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Newman, A., Herman, H. M., Schwarz, G., & Nielsen, I. (2017). The effects of employees' creative self-efficacy on innovative behavior: The role of entrepreneurial leadership. *Journal of Business Research*, 84, 90-96. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.10.003>
- Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2019). A review of the empirical research on teacher leadership (2003-2017). *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60-80. <https://doi.org/10.1108/jea-02-2018-0023>
- Okçu, V., Cemaloğlu, N., & Ay, İ. (2025). The effect of school principals' empowering leadership behaviors on well-being at work: The mediating role of organizational ostracism. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 34, 777-791. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00895-6>
- Özen, F. (2018). The impact of the perception of organizational virtue on the perception of organizational happiness in educational organizations. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(4), 124-140. <https://doi.org/10.29329/epasr.2018.178.7>
- Özer, F. ve Çelikten, M. (2023). An investigation of school administrators' empowering leadership levels according to teachers' views. *Social Sciences Studies Journal*, 9(114), 7739-7756.
- Reza, A. H., & Leyli, B. E. (2016). Investigating the role of organizational happiness in teachers' occupational burnout. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 8(2), 1444-1465.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2019). *Organizational behavior* (18th ed.). Pearson.
- Saira, S., Mansoor, S., & Ali, M. (2020). Transformational leadership and employee outcomes: The mediating role of psychological empowerment. *Leadership & Organization Development Journal*, 42(1), 130-143. <https://doi.org/10.1108/lodi-05-2020-0189>

- Salas-Vallina, A., Alegre, J., & Fernandez, R. (2017). Organizational learning capability and organizational happiness: An empirical study. *Journal of Workplace Learning*, 29(3), 206–223. <https://doi.org/10.1108/JWL-09-2016-0085>
- Saleem, A., Aslam, S., Yin, H., & Rao, C. (2020). Principal leadership styles and teacher job performance: Viewpoint of middle management. *Sustainability*, 12(8), 3390. <https://doi.org/10.3390/su12083390>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, 30(7), 893–917. <https://doi.org/10.1002/job.595>
- Sebila, B. ve Cemaloğlu, N. (2025). The relationship between school administrators' social justice leadership behaviors and teachers' levels of organizational happiness. *Technium Social Sciences Journal*, 68, 423–437.
- Slemp, G. R., Kern, M. L., Patrick, K. J., & Ryan, R. M. (2021). Leader autonomy support in the workplace: A meta-analytic review. *Motivation Science*, 7(3), 325–344. <https://doi.org/10.1037/mot0000211>
- Soylu, S. ve Okçu, V. (2022). Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 752–767. <https://doi.org/10.21666/muefd.1103044>
- Spector, P. E. (2008). *Industrial and organizational psychology: Research and practice*. John Wiley & Sons.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442–1465.
- Su, Y., & Abd Rani, N. S. (2025). Empowering leadership and psychological capital: Drivers of teachers' innovative behavior among international school teachers in Beijing City. *Uniglobal Journal of Social Sciences and Humanities*, 4(1), 66–75. <https://doi.org/10.53797/ujssh.v4i1.8.2025>
- Taylor, M. (2015). Work-life balance in education: The impact of career demands on teacher well-being. *Journal of Educational Leadership*, 23(2), 85–102.
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An “interpretive” model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15(4), 666–681.
- Töre, E. ve Uzun, B. (2024). The effect of empowering leadership characteristics of school principals according to teachers' perceptions on teachers' psychological ownership and work engagement. *Participatory Educational Research*, 11(3), 165–183. <https://doi.org/10.17275/per.24.40.11.3>
- Uğur, S. ve Uçar, R. (2020). The relationship between learning school and school happiness. *European Journal of Education Studies*, 7(11), 288–315.
- Vatansever Bayraktar, H., & Girgin, S. (2020). The examination of teachers' levels of organizational happiness. *Journal of Education and Learning*, 9(5), 170–183. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n5p170>
- Warr, P. (2011). *Work, happiness, and unhappiness*. Psychology Press.
- Wright, T. A., & Cropanzano, R. (2004). The role of psychological well-being in job performance: A fresh look at an age-old quest. *Organizational Dynamics*, 33(4), 338–351. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.09.002>
- Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations* (6th ed.). Pearson.
- Yukl, G. (2012). Effective leadership behavior: What we know and what questions need more attention. *The Academy of Management Perspectives*, 26(4), 66–85. <https://doi.org/10.5465/amp.2012.0088>
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson.
- Yun, S., Cox, J., & Sims, H. (2006). The forgotten follower: A contingency model of leadership and follower self-leadership. *Journal of Managerial Psychology*, 21(4), 374–388.
- Zhang, S., Bowers, A., & Mao, Y. (2020). Authentic leadership and teachers' voice behaviour: The mediating role of psychological empowerment and moderating role of interpersonal trust. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5), 768–785. <https://doi.org/10.1177/1741143220915925>
- Zhang, S., Long, R., & Bowers, A. (2022). Supporting teacher knowledge sharing in China: The effect of principal authentic leadership, teacher psychological empowerment and interactional justice. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(5), 1252–1270. <https://doi.org/10.1177/17411432221120330>
- Zhang, X., & Bartol, K. M. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. *Academy of Management Journal*, 53(1), 107–128. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.48037118>

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN EMPOWERING LEADERSHIP AND ORGANISATIONAL HAPPINESS¹

Sertap ATEŞ²

Servet ATİK³

Cited:

Ateş, S., & Atik, S. (2025). Examining the relationship between empowering leadership and organisational happiness. *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 9(22), 715-736. <https://doi.org/10.57135/jier.1803322>

Abstract

This study examined the relationship between empowering leadership and organizational happiness based on teachers' perceptions. It also investigated whether teachers' views on these variables differed according to gender, educational level, marital status, professional seniority, school type, and duration of working with the current principal. Associational design, one of the quantitative research designs, was employed. The study population consisted of teachers working at various educational levels (preschool, primary, secondary, and high school) in Malatya during the 2024–2025 academic year. The sample included 778 teachers selected through the convenience sampling method. Data were collected using the Personal Information Form, Empowering Leadership Scale, and Organizational Happiness Scale. Arithmetic mean, standard deviation, independent samples t-test, ANOVA, Pearson correlation, and simple linear regression analyses were performed. The findings indicated that teachers reported high levels of empowering leadership and organizational happiness. Furthermore, a moderate and positive relationship was found between these variables. Empowering leadership was also identified as a significant predictor of organizational happiness, explaining approximately 48.7% of the variance.

Keywords: Empowering leadership, organizational happiness, teachers, leadership

INTRODUCTION

Leadership within educational organizations does not merely consist of fulfilling administrative functions; rather, it is a multidimensional process that unlocks teachers' potential, enhances participation and motivation, and supports psychological empowerment (Akçakaya, 2010; Bursalıoğlu, 1994; Yukl, 2006). In this context, leadership is regarded as a form of interaction that strengthens individuals' capacities for decision-making and taking responsibility while uniting them toward common goals. The success of leadership in contemporary organizations is closely associated with the ability to enhance employees' self-efficacy, sense of belonging, and the meaning they derive from their work (Ahearne, Mathieu & Rapp, 2005; Arnold et al., 2000).

Within this framework, empowering leadership is a contemporary leadership approach that encourages employees' active participation in decision-making processes by providing them with knowledge, authority, and responsibility (Conger & Kanungo, 1988). Empowering leaders enhance individuals' autonomy, self-confidence, and ability to take initiative by sharing control

¹This article is derived from the master's thesis titled "An Examination of the Relationship Between Empowering Leadership and Organizational Happiness" prepared by Sertap Ateş under the supervision of Servet Atik.

² Ministry of National Education (MoNE), School Principal, Türkiye, sertapates44@gmail.com
, <https://orcid.org/0009-0004-5825-8810>

³ Assoc. Prof. Dr., İnönü University, Faculty of Education, Malatya, Türkiye, servet.atik@inonu.edu.tr <https://orcid.org/0000-0003-2841-6182>

(Manz & Sims, 2001; Yun, Cox & Sims, 2006). Distinct from transformational leadership, this style ensures that decision-making processes proceed in a distributed structure rather than centralizing authority. Consequently, employees become not merely a part of organizational processes but active stakeholders who shape these processes (Erkutlu & Chafra, 2015).

Specifically in educational organizations, empowering leadership strengthens the innovation capacity of schools by increasing teachers' levels of psychological empowerment, autonomy, and participation (Kasapoğlu Tankutay & Çolak, 2025). Research indicates that school principals' empowering leadership behaviors have a significant impact on teachers' organizational commitment, psychological ownership, and professional satisfaction levels (Töre & Uzun, 2024; Okçu, Cemaloğlu & Ay, 2025). Furthermore, this leadership style reinforces teachers' innovative behaviors and perceptions of collective efficacy (Langfeldt, 2022).

However, another concept that has gained prominence in the organizational psychology and educational management literature in recent years is **organizational happiness**. Organizational happiness consists of a combination of positive emotions, a sense of meaningfulness, and professional fulfillment experienced by individuals in the work environment (Warr, 2011; Arslan & Polat, 2017). Employee happiness is a powerful predictor not only of individual well-being but also of organizational performance (Diener, 2000; Fisher, 2010). Happy employees exhibit higher levels of motivation, job satisfaction, and creativity, while demonstrating lower levels of stress and burnout (Bulut, 2015; Reza & Leyli, 2016).

In educational institutions, organizational happiness is directly influenced by the relationships teachers establish with their colleagues and administrators, the health of the school culture, and leadership styles (Vatansever Bayraktar & Girgin, 2020; Özen, 2018; Köse & Kahveci, 2022). Studies show that ethical and fair leadership, trust-based communication, and a supportive school climate significantly increase teacher happiness (Sebila & Cemaloğlu, 2025; Uğur & Uçar, 2020). These findings reveal that organizational happiness is not only an individual emotional state but also a strategic resource for organizational effectiveness, commitment, and innovation.

Despite these theoretical foundations, studies comprehensively examining the direct relationship between empowering leadership and organizational happiness in the literature remain limited. Particularly in the Turkish context, the number of studies involving large teacher samples across different school levels and utilizing multivariate analyses is quite low. Existing research has mostly focused on organizational commitment, job satisfaction, or burnout; the concept of happiness has often been addressed indirectly (e.g., Okçu, Cemaloğlu & Ay, 2024; Töre & Uzun, 2024).

This research aims to fill the aforementioned gap by examining the relationship between empowering leadership and organizational happiness according to teachers' perceptions through a quantitative approach. The primary assumption of the study is that empowering leadership increases teachers' psychological empowerment and, consequently, their levels of organizational happiness. In this direction, the main problem statement of the research is formulated as follows:

"According to teachers' views, is there a significant relationship between empowering leadership and organizational happiness?"

The research also sought answers to the following sub-problems:

- What are the teachers' perceived levels of empowering leadership and organizational happiness?
- Do these levels differ significantly according to demographic and professional variables (gender, educational background, marital status, seniority, school type, and duration of working with the current principal)?
- Is there a significant relationship between empowering leadership and organizational happiness, and what is the direction of this relationship?

- Is empowering leadership a significant predictor of organizational happiness?

By taking a holistic approach to the impact of empowering leadership on teachers' emotional well-being, this research offers three fundamental contributions to the literature:

1. It proposes one of the first large-scale models testing the relationship between empowering leadership and organizational happiness within a sample of teachers in Türkiye.
2. It provides empirical evidence to the educational management literature explaining the impact of school leadership on teacher happiness.
3. Based on its findings, it offers practical recommendations for school administrators regarding the development of teacher-centered leadership practices and the improvement of school climate.

METHODOLOGY

This study is a quantitative research project designed to examine the relationship between empowering leadership and organizational happiness based on teachers' perceptions. An associational design was employed for the study. This model aims to determine the degree of relationship between variables and provide insights regarding potential causal orientations (Creswell, 2012; Karasar, 2023). The systematic collection and analysis of quantitative data enable the statistical testing of relationships between variables (Büyüköztürk et al., 2023; Johnson & Christensen et al., 2015).

In this context, the research aims to identify the relationship between the levels of empowering leadership and organizational happiness according to teachers' perceptions, while also investigating whether these variables differ significantly based on demographic characteristics.

Sampling

The population of the study consists of a total of 9,806 teachers working at various school levels (preschool, primary, middle, and high school) in the central districts of Malatya—Battalgazi ($n = 4.291$) ve Yeşilyurt ($n = 5.515$) during the 2024–2025 academic year (Malatya Provincial Directorate of National Education, 2025). To conduct the study, ethical approval was obtained from the Inonu University Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee (dated November 27, 2024, and numbered 18), and research implementation permission was granted by the Malatya Provincial Directorate of National Education.

Due to the size of the population, the convenience sampling method was utilized in this study. This method minimizes temporal and logistical constraints by allowing data collection from accessible and voluntary participants (Etikan et al., 2016). In determining the sample size, a 95% confidence level, a 5% margin of error, and a medium effect size ($d = 0.30$) were taken as the basis. According to Cohen's (1988) power analysis, the recommended minimum sample size for parametric tests is calculated to be approximately 350–400 individuals. Accordingly, the 778 teachers included in the study not only exceed the recommended minimum sample size but also possess the adequacy to represent the various school levels within the population. In this regard, it can be stated that the sample size provides sufficient statistical power ($\text{power} \geq .80$) for the statistical analyses conducted and supports the generalizability of the findings to the broader population.

Data Collection Instruments

Personal Information Form This form was designed to determine the participants' demographic characteristics, including gender, educational background, marital status, professional seniority, type of school, and duration of working with the current school principal.

Empowering Leadership Scale To measure teachers' perceptions of empowering leadership, the Empowering Leadership Scale, originally developed by Konczak, Stelly, and Trusty (2000)

and adapted into Turkish by Konan and Çelik (2018), was utilized. The scale consists of 17 items across three subscales: delegation of authority (3 items), responsibility (3 items), and support (11 items). In their study, Konan and Çelik (2018) reported internal consistency coefficients of .76, .82, and .80 for the subscales, respectively; these values are considered sufficient for the scale to be deemed reliable (Kalaycı, 2017). The scale is structured as a 5-point Likert-type instrument ranging from "Never" (1) to "Always" (5). Higher scores indicate a higher perception of empowering leadership among teachers. For the current study, the internal consistency coefficient of the scale was found to be .85.

The **Organizational Happiness Scale**, developed by Çakır and Yavuz (2022), was used to determine teachers' levels of organizational happiness. The scale comprises 31 items and three factors:

- Managerial Behaviors (Items 1–17 and 23)
- Human Relations (Items 18–22)
- Emotions Regarding the School (Items 24–31)

Çakır and Yavuz (2022) reported Cronbach's Alpha values of .98, .89, and .93 for the subscales and .96 for the overall scale. In the present study, the corresponding values ranged between .79 and .81, confirming the scale's reliability (Kalaycı, 2017). The scale employs a 5-point Likert-type structure ranging from "Not at all" (1) to "Completely" (5). High scores represent high levels of perceived organizational happiness. For this application, the internal consistency coefficient of the scale was found to be .95.

Data Analysis

In this research, the data obtained through the data collection instruments were analyzed using the SPSS 25 software package. Before initiating the analysis process, the data were screened for missing values and outliers. It was determined that there were no missing data, and outlier cleaning was subsequently performed. Following this, the data were tested to ensure they met the assumption of normal distribution. To test for normality, kurtosis and skewness values were examined. These two statistics, used in the assessment of normality, provide information regarding the shape of the data distribution. The skewness value measures the asymmetry of the data, while the kurtosis value measures the degree of peakedness (Gürbüz & Şahin, 2017). The determined kurtosis and skewness values are presented in Table 1:

Table 1. Skewness and Kurtosis Values of the Data Collection Instruments

Empowering Leadership Scale	Skewness	Kurtosis
Delegation of Authority	-.302	-.045
Responsibility	.975	.887
Support	-.946	.226
Overall (Empowering Leadership)	-.725	-.125
Organizational Happiness Scale	Skewness	Kurtosis
Managerial Behaviors	-.292	-.440
Human Relations	.158	.341
Emotions Regarding the School	.224	.186
Overall (Organizational Happiness)	-.285	-.367

An examination of Table 1 reveals that the skewness and kurtosis coefficients of the scales used in the study fall within the "±1" range, as suggested by Çokluk et al. (2010). Since these values are within the acceptable range, the use of parametric tests is appropriate (Ghasemi & Zahediasl, 2012). In addition to descriptive statistical methods, the following parametric tests were employed: Independent Samples t-Test for comparing two groups, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) for comparing three or more groups, Pearson Correlation Analysis to determine the relationships between variables, and Simple Linear Regression Analysis to assess the predictive status of the variables. To identify the source of significant differences determined by ANOVA, the Tukey post-hoc test was utilized, taking the homogeneity of variances ($p > .05$) into account. For the dimensions where significant differences were identified through the Independent Samples

t-Test and ANOVA, effect size calculations were performed. In these calculations, the cutoff points established by Green and Salkind (2008) were taken as criteria.

FINDINGS

Table 2 presents the results of the Independent Samples t-test, which was conducted to determine whether teachers' perceptions of empowering leadership and their levels of organizational happiness differ significantly according to the gender variable.

Table 2. Analysis Results According to Gender

Dimensions	Gender	n	\bar{X}	Sd	df	t	p	Cohen d
Delegation of Authority	Female	387	4.22	.450	776	-4.408	.00*	.04
	Male	391	4.37	.498				
Responsibility	Female	387	4.13	.330	776	-2.913	.00*	.21
	Male	391	4.20	.350				
Support	Female	387	3.95	.595	776	-4.168	.00*	.25
	Male	391	4.12	.550				
Overall (Empowering Leadership)	Female	387	3.95	.476	776	-5.172	.00*	.38
	Male	391	4.13	.469				
Managerial Behaviors	Female	387	3.85	.355	776	-5.818	.00*	.42
	Male	391	4.01	.407				
Human Relations	Female	387	3.96	.414	776	-2.066	.03*	.13
	Male	391	4.02	.486				
Emotions Regarding the School	Female	387	3.96	.365	776	-2.206	.02*	.15
	Male	391	4.02	.423				
Overall (Organizational Happiness)	Female	387	3.89	.252	776	-6.104	.00*	.44
	Male	391	4.01	.296				

*p<.05 **<p.01

The analyses in Table 2 indicate that there is a significant difference in teachers' perceptions of empowering leadership and organizational happiness based on gender ($p < .05$). The scores of male teachers are statistically higher than those of female teachers. This situation demonstrates that gender has an influence on these variables. The effect size was found to be at a small level ($d = .04$) in the Delegation of Authority dimension, a medium level ($d = .13$) in Human Relations, and a large level ($d = .15-.44$) in the other dimensions.

Table 3. Analysis Results According to Educational Level

Dimensions	Educational Level	n	\bar{X}	Sd	df	t	p	Cohen d
Delegation of Authority	Bachelor's Degree	500	4.22	.497	776	-6.006	.00*	.42
	Graduate Degree	278	4.43	.418				
Responsibility	Bachelor's Degree	500	4.14	.320	776	-2.939	.00*	.21
	Graduate Degree	278	4.21	.372				
Support	Bachelor's Degree	500	3.98	.596	776	-3.367	.00*	.24
	Graduate Degree	278	4.12	.536				
Overall (Empowering Leadership)	Bachelor's Degree	500	3.98	.485	776	-4.590	.00*	.36
	Graduate Degree	278	4.15	.455				
Managerial Behaviors	Bachelor's Degree	500	3.90	.381	776	-2.454	.01*	.18
	Graduate Degree	278	3.97	.402				

		Degree							
Human Relations		Bachelor's Degree	500	3.95	.432	776	-3.577	.00*	.27
		Graduate Degree	278	4.07	.477				
Emotions Regarding the School		Bachelor's Degree	500	3.94	.375	776	-5.071	.00*	.38
		Graduate Degree	278	4.09	.416				
Overall (Organizational Happiness)		Bachelor's Degree	500	3.91	.270	776	-5.087	.00*	.40
		Graduate Degree	278	4.02	.291				

*p<.05

The analyses presented in Table 3 indicate a statistically significant difference in teachers' perceptions of empowering leadership and organizational happiness according to educational level ($p < .05$). Teachers holding postgraduate degrees reported significantly higher perceptions than those with only undergraduate degrees. This finding suggests that educational attainment has a meaningful effect on the variables examined. The effect size was large for the dimensions of Empowerment ($d = .42$), Responsibility ($d = .21$), Support ($d = .24$), Overall Empowering Leadership ($d = .36$), School-Related Emotions ($d = .38$), and Overall Organizational Happiness ($d = .40$), while it was at a moderate level for the dimensions of Managerial Behaviors ($d = .18$) and Human Relations ($d = .27$).

Table 4. Analysis Results According to Marital Status

Dimensions	Marital Status	n	\bar{X}	Sd	df	t	p	Cohen d
Delegation of Authority	Married	445	4.33	.503	776	2.647	.00*	.19
	Single	333	4.24	.444				
Responsibility	Married	445	4.21	.375	776	4.697	.00*	.33
	Single	333	4.10	.280				
Support	Married	445	4.13	.549	776	5.553	.00*	.40
	Single	333	3.90	.592				
Overall (Empowering Leadership)	Married	445	4.12	.469	776	5.564	.00*	.40
	Single	333	3.93	.474				
Managerial Behaviors	Married	445	3.98	.378	776	4.399	.00*	.31
	Single	333	3.86	.395				
Human Relations	Married	445	4.02	.453	776	2.030	.04*	.15
	Single	333	3.95	.449				
Emotions Regarding the School	Married	445	4.02	.394	776	2.658	.00*	.18
	Single	333	3.95	.396				
Overall (Organizational Happiness)	Married	445	4.00	.265	776	5.184	.00*	.40
	Single	333	3.89	.292				

*p<.05

According to the analysis results presented in Table 4, teachers' perceptions of empowering leadership and organizational happiness differ significantly by marital status ($p < .05$). The perceptions of married teachers were found to be statistically significantly higher than those of single teachers. This finding indicates that marital status has a significant effect on both variables. Based on the effect size calculations, large effects were observed in the dimensions of Responsibility ($d = .33$), Support ($d = .40$), Overall Empowering Leadership ($d = .40$), Managerial Behaviors ($d = .31$), and Overall Organizational Happiness ($d = .40$). In contrast, small effect sizes were identified in the dimensions of Empowerment ($d = .19$), Human Relations ($d = .15$), and School-Related Emotions ($d = .18$).

Table 5. Analysis Results According to Professional Seniority

Dimensions	Professional Seniority	n	\bar{X}	Sd	F	p	Difference	η^2
Delegation of Authority	1. 1-5 year	247	4.20	.490	8.861	.00*	1-4 2-4 3-4 4-5	.04
	2. 6-10 year	187	4.23	.362				
	3. 11-15 year	131	4.34	.391				
	4. 16-20 year	105	4.51	.466				
	5. 21 ve + year	108	4.33	.654				
Responsibility	1. 1-5	247	4.07	.277	8.819	.00*	1-2 1-3 1-4 1-5	.04
	2. 6-10	187	4.17	.379				
	3. 11-15	131	4.22	.356				
	4. 16-20	105	4.20	.325				
	5. 21 ve +	108	4.27	.358				
Support	1. 1-5	247	4.07	.468	5.150	.00*	2-5 3-5	.02
	2. 6-10	187	3.96	.607				
	3. 11-15	131	3.91	.690				
	4. 16-20	105	4.06	.543				
	5. 21 ve +	108	4.21	.599				
Overall (Empowering Leadership)	1. 1-5	247	4.04	.386	4.776	.00*	2-5 3-5	.02
	2. 6-10	187	3.98	.487				
	3. 11-15	131	3.96	.564				
	4. 16-20	105	4.10	.504				
	5. 21 ve +	108	4.19	.497				
Managerial Behaviors	1. 1-5	247	3.90	.300	4.716	.00*	1-5 2-5 3-5	.02
	2. 6-10	187	3.89	.417				
	3. 11-15	131	3.91	.473				
	4. 16-20	105	3.94	.408				
	5. 21 ve +	108	4.07	.367				
Human Relations	1. 1-5	247	3.92	.384	7.459	.00*	1-5 2-5 3-5 4-5	.03
	2. 6-10	187	4.01	.426				
	3. 11-15	131	3.95	.450				
	4. 16-20	105	3.96	.521				
	5. 21 ve +	108	4.19	.516				
Emotions Regarding the School	1. 1-5	247	3.92	.390	6.194	.00*	1-5 2-5 4-5	.03
	2. 6-10	187	3.99	.377				
	3. 11-15	131	4.01	.388				
	4. 16-20	105	3.98	.407				
	5. 21 ve +	108	4.14	.408				
Overall (Organizational Happiness)	1. 1-5	247	3.90	.230	11.985	.00*	1-5 2-5 3-5 4-5	.04
	2. 6-10	187	3.93	.286				
	3. 11-15	131	3.93	.340				
	4. 16-20	105	3.95	.301				
	5. 21 ve +	108	4.12	.225				

*p<.05

According to the analysis results presented in Table 5, teachers' perceptions of empowering leadership differ significantly according to professional seniority ($p < .05$). These differences were observed in overall empowering leadership and the Support subdimension between teachers with 21 years or more of seniority and those in the 6–10 and 11–15 years seniority groups; in the Empowerment dimension between the 16–20 years seniority group and all other groups; and in the Responsibility dimension between the 1–5 years seniority group and all other seniority groups.

Similarly, organizational happiness levels also show significant differences according to professional seniority ($F = 11.985$, $p = .00$). These differences favor teachers with 21 years or more of professional experience in overall organizational happiness as well as in the subdimensions of Human Relations, Managerial Behaviors, and School-Related Emotions.

An examination of effect sizes revealed large effects in the dimensions of Empowerment ($\eta^2 = .043$), Responsibility ($\eta^2 = .043$), Support ($\eta^2 = .026$), Overall Empowering Leadership ($\eta^2 = .043$), and Organizational Happiness ($\eta^2 = .043$).

.024), Managerial Behaviors ($\eta^2 = .023$), Human Relations ($\eta^2 = .037$), School-Related Emotions ($\eta^2 = .031$), and Overall Organizational Happiness ($\eta^2 = .058$).

Table 6. Analysis results according to the level of education taught

Dimensions	Education taught	n	\bar{X}	Sd	F	p	Difference	η^2
Delegation of Authority	1. Preschool	166	4.27	.439	13.290	.00*	1-2 2-3 2-4 3-4	.04
	2. Primary school	208	4.44	.435				
	3. Secondary school	202	4.31	.542				
	4. High school	202	4.15	.449				
Responsibility	1. Preschool	166	4.09	.293	3.436	.01*	1-2 1-3	.01
	2. Primary school	208	4.19	.348				
	3. Secondary school	202	4.19	.355				
	4. High school	202	4.17	.352				
Support	1. Preschool	166	4.07	.462	16.164	.00*	1-4 2-4 3-4	.04
	2. Primary school	208	4.15	.549				
	3. Secondary school	202	4.12	.563				
	4. High school	202	3.80	.645				
Overall (Empowering Leadership)	1. Preschool	166	4.05	.384	18.752	.00*	1-4 2-4 3-4	.06
	2. Primary school	208	4.16	.470				
	3. Secondary school	202	4.11	.480				
	4. High school	202	3.84	.502				
Managerial Behaviors	1. Preschool	166	3.88	.280	10.974	.00*	1-2 2-4 3-4	.04
	2. Primary school	208	4.02	.391				
	3. Secondary school	202	3.97	.399				
	4. High school	202	3.82	.427				
Human Relations	1. Preschool	166	3.95	.435	4.765	.00*	1-2 2-3 2-4	.01
	2. Primary school	208	4.09	.479				
	3. Secondary school	202	3.95	.432				
	4. High school	202	3.96	.446				
Emotions Regarding the School	1. Preschool	166	3.90	.349	4.677	.00*	1-3	.01
	2. Primary school	208	4.00	.399				
	3. Secondary school	202	4.05	.426				
	4. High school	202	3.99	.389				
Overall (Organizational Happiness)	1. Preschool	166	3.89	.223	12.733	.00*	1-2 1-3 2-4 3-4	.04
	2. Primary school	208	4.03	.275				
	3. Secondary school	202	3.99	.277				
	4. High school	202	3.88	.310				

*p<.05

According to the analysis results presented in Table 6, teachers' perceptions of empowering leadership differ significantly by the educational level at which they teach ($p < .05$). These differences were observed in overall empowering leadership and the Support subdimension between teachers working at the high school level and those teaching at the preschool, primary, and middle school levels; in the Empowerment dimension between primary school teachers and teachers at all other levels, as well as between middle school and high school teachers; and in the Responsibility dimension between preschool teachers and primary and middle school teachers.

Findings related to organizational happiness similarly indicate significant differences according to educational level ($p < .05$). These differences emerged between preschool teachers and primary and middle school teachers, as well as between high school teachers and primary and middle school teachers. In the Managerial Behaviors dimension, significant differences were found between high school teachers and primary and middle school teachers, as well as between preschool and primary school teachers; in the Human Relations dimension, significant differences were identified between primary school teachers and teachers at all other educational levels.

Based on the effect size analysis, large effects were found in the dimensions of Empowerment ($\eta^2 = .048$), Support ($\eta^2 = .058$), Overall Empowering Leadership ($\eta^2 = .067$), Managerial Behaviors ($\eta^2 = .040$), and Overall Organizational Happiness ($\eta^2 = .047$), while moderate effects were observed in the dimensions of Responsibility ($\eta^2 = .013$), Human Relations ($\eta^2 = .018$), and School-Related Emotions ($\eta^2 = .017$).

Table 6. Analysis Results Based on the Duration of Working with the Current School Principal

Dimensions	Süre	n	\bar{X}	Sd	F	p	Difference	η^2
Delegation of Authority	1. Less than 1 year	196	4.20	.468	4.450	.01*	1-2 1-3	.011
	2. 1-4 yıl years	349	4.32	.481				
	3. 5-8 years	233	4.33	.483				
Responsibility	1. Less than 1 year	196	4.09	.307	6.249	.00*	1-2 1-3	.015
	2. 1-4 yıl years	349	4.19	.356				
	3. 5-8 years	233	4.19	.340				
Support	1. Less than 1 year	196	4.02	.487	6.772	.00*	2-3	.017
	2. 1-4 yıl years	349	4.11	.557				
	3. 5-8 years	233	3.93	.661				
Overall (Empowering Leadership)	1. Less than 1 year	196	4.01	.398	5.507	.00*	2-3	.014
	2. 1-4 yıl years	349	4.10	.474				
	3. 5-8 years	233	3.98	.540				
Managerial Behaviors	1. Less than 1 year	196	3.88	.309	6.514	.00*	1-2 2-3	.016
	2. 1-4 yıl years	349	3.98	.398				
	3. 5-8 years	233	3.89	.428				
Human Relations	1. Less than 1 year	196	3.90	.465	9.325	.00*	1-3 2-3	.023
	2. 1-4 yıl years	349	3.98	.436				
	3. 5-8 years	233	4.09	.449				
Emotions Regarding the School	1. Less than 1 year	196	3.90	.391	7.546	.00*	1-2 1-3	.019
	2. 1-4 yıl years	349	4.01	.400				
	3. 5-8 years	233	4.04	.385				
Overall (Organizational Happiness)	1. Less than 1 year	196	3.88	.248	8.825	.00*	1-2 1-3	.022
	2. 1-4 yıl years	349	3.99	.281				
	3. 5-8 years	233	3.96	.300				

* $p < .05$

According to the analysis results presented in Table 7, teachers' perceptions of empowering leadership differ significantly according to the length of time working with the current school principal ($p < .00$). These differences were observed in overall empowering leadership and in the subdimensions of Support, Empowerment, and Responsibility between teachers who had worked with the current principal for 1–4 years and those with 5–8 years of tenure.

Similarly, organizational happiness levels also show significant differences according to length of service with the current principal ($p < .05$). These differences were identified in overall

organizational happiness and the Support dimension between teachers with less than one year of tenure and those with 1–4 and 5–8 years of tenure; in the Managerial Behaviors dimension between the 1–4 years group and the other two groups; and in the Human Relations dimension between the 5–8 years group and the remaining groups.

According to the effect size analysis, moderate effects were found in the dimensions of Human Relations ($\eta^2 = .023$), School-Related Emotions ($\eta^2 = .019$), and Overall Organizational Happiness ($\eta^2 = .022$), while small effects were identified in the dimensions of Empowerment ($\eta^2 = .011$), Responsibility ($\eta^2 = .015$), Support ($\eta^2 = .017$), Overall Empowering Leadership ($\eta^2 = .014$), and Managerial Behaviors ($\eta^2 = .016$).

Table 7. *Correlation Coefficients Between Variables*

Sub dimensions		Managerial Behaviors	Human Relations	Emotions Regarding the School	Overall (Organizational Happiness)
Delegation of Authority	r	.32**	-.02	.02	.25**
Responsibility	r	.13**	.03	.09**	.14**
Support	r	.81**	.05	.04	.69**
Overall (Empowering Leadership)	r	.81**	.06	.05	.69**

** $p < .01$

An examination of the findings presented in Table 8 reveals a positive, moderate, and statistically significant relationship between teachers' perceptions of empowering leadership and their organizational happiness ($r = .69, p < .01$).

At the dimensional level, the correlation analyses indicate that within the empowering leadership scale:

- The *Empowerment* subdimension is moderately correlated with the *Managerial Behaviors* subdimension of organizational happiness ($r = .32, p < .01$).
- The *Responsibility* subdimension shows a low-level positive correlation with the *Managerial Behaviors* subdimension ($r = .13, p < .01$).
- The *Support* subdimension is strongly and positively correlated with the *Managerial Behaviors* subdimension ($r = .81, p < .01$).
- Overall *Empowering Leadership* demonstrates a strong positive correlation with the *Managerial Behaviors* subdimension ($r = .81, p < .01$).
- A low-level positive correlation exists between the *Responsibility* subdimension and the *Support* subdimension of organizational happiness ($r = .09, p < .01$).
- The *Empowerment* subdimension has a low-level positive correlation with overall organizational happiness ($r = .25, p < .01$).
- The *Responsibility* subdimension is also lowly and positively correlated with overall organizational happiness ($r = .14, p < .01$).
- Finally, the *Support* subdimension shows a moderate positive correlation with overall organizational happiness ($r = .69, p < .01$).

Overall, these findings indicate that higher levels of perceived empowering leadership—particularly support-oriented behaviors—are associated with higher levels of organizational happiness among teachers.

Table 8. Regression Analysis Results for the Prediction of Organizational Happiness by Empowering Leadership

Dependent Variable	Independent Variable	B	SE	β	t	p	F	Model (p)	Adjusted R ²
Organizational Happiness	Constant	2.298	.061		37.394	.00	739.071	.00*	.487
	Empowering Leadership	.410	.015	.698	27.186	.00			

(* p < .05, SE: standart error)

According to the findings presented in Table 9, empowering leadership is a significant predictor of organizational happiness based on teachers' perceptions. The results of the simple linear regression analysis indicate that empowering leadership significantly predicts organizational happiness ($F = 739.071$; $p = .00$; $p < .05$). This finding demonstrates that an increase in perceived empowering leadership positively affects teachers' levels of organizational happiness. In addition, the adjusted R^2 value of the model was calculated as .487, indicating that empowering leadership explains approximately 48.7% of the variance in organizational happiness.

CONCLUSION, DISCUSSION, and RECOMMENDATIONS

Empowering leadership strengthens teachers' self-confidence by enhancing their sense of psychological ownership and has positive effects on their job satisfaction (Lee & Nie, 2017; Kõiv et al., 2019). Findings in the literature indicate that this leadership style increases teacher motivation and strengthens leader-teacher interactions (Atik & Çelik, 2020; Kõiv et al., 2019). Teachers' frequent perceptions of the "Responsibility" and "Support" dimensions of empowering leadership suggest that this approach is effectively implemented in school settings. Effective empowering leadership practices enable teachers to improve their classroom management strategies and contribute positively to the school climate (Atik & Çelik, 2020). This, in turn, can reduce negative outcomes that may arise when teachers do not feel psychologically supported and can lead to overall improvement in educational environments (Gökyer et al., 2023).

Teachers' perception of the "Empowerment" dimension of empowering leadership at the "always" level indicates that they play a more active role in decision-making and initiative-taking processes. This can be interpreted as contributing positively to teacher performance. Indeed, Saleem et al. (2020) demonstrated that leadership styles adopted by school administrators have a decisive impact on teacher performance. Overall, empowering leadership produces distinctly positive effects on teachers' perceptions and contributes significantly to their professional development, particularly through empowerment practices. In this context, expanding empowering leadership practices may enhance teachers' motivation and organizational commitment (Töre & Uzun, 2024). Thus, empowering leadership yields noteworthy outcomes in terms of teachers' professional satisfaction and performance.

Organizational happiness is a multidimensional construct encompassing individuals' overall job satisfaction, work-related well-being, and relationships within the workplace (Lee & Nie, 2017). In this study, teachers' organizational happiness levels were found to be generally positive, indicating a favorable attitude toward their work environment and professional processes (Kõiv et al., 2019).

Satisfaction with managerial practices is an important factor that increases workplace happiness and organizational commitment. Previous studies have shown that effective leadership enhances teachers' job satisfaction and organizational happiness (Atik & Çelik, 2020). The "Human Relations" dimension of organizational happiness reflects social interaction among teachers and the presence of a supportive work environment. Teachers in this study also reported high levels of happiness in this dimension, highlighting the strengthening effects of collaboration, solidarity,

and social support. Social support and positive relationships increase both individual well-being and teamwork, thereby improving the overall quality of education (Gökyer et al., 2023).

Overall, teachers perceived their organizational happiness predominantly at the “often” level, indicating generally positive perceptions across managerial behaviors, human relations, and school-related emotions. The proximity of the “Human Relations” and “School-Related Emotions” subdimension means to the overall mean further suggests that teachers experience relatively higher happiness in these areas.

The findings reveal that teachers’ perceptions of empowering leadership differ significantly by gender, favoring male teachers. This suggests that male teachers believe their leaders empower them to a greater extent (Lee & Nie, 2017). A particularly notable difference emerged in the “Empowerment” dimension, with male teachers perceiving greater opportunities for decision-making and initiative-taking (Töre & Uzun, 2024). Similarly, significant differences favoring male teachers were found in the “Support” dimension, indicating stronger perceptions of supportive leadership behaviors. These results demonstrate that gender is an influential variable in leadership perceptions, with male teachers reporting more positive perceptions across empowerment, responsibility, and support dimensions (Nguyen et al., 2019).

The study also found significant differences in teachers’ perceptions of empowering leadership according to marital status, favoring married teachers. Married teachers reported higher levels of empowerment, responsibility, and support from their leaders (Çevik, 2023; Soylu & Okçu, 2022). Consistent with the literature, empowering leadership positively influences job satisfaction and strengthens organizational commitment (Töre & Uzun, 2024). Social and managerial support received by married teachers appears to enhance their perceptions of empowering leadership, potentially due to higher psychological resilience and stronger support systems (Gökyer et al., 2023).

Furthermore, the findings indicate that teachers’ perceptions of empowering leadership become more pronounced with increasing professional experience. Experienced teachers are better able to observe leadership practices and benefit from psychological empowerment, which positively influences their performance (Dahiru & Kayode, 2022; Alhassan & Alhassan, 2022). Empowering leadership practices provide teachers with opportunities to enhance professional competence and effectiveness while increasing psychological empowerment through managerial and emotional support (Zhang et al., 2020; Zhang et al., 2022).

Differences in empowering leadership perceptions were also observed according to educational level taught. Teachers working in high schools differed significantly from those in preschool, primary, and middle schools, reflecting the influence of school-level dynamics (Avolio & Gardner, 2005). High school teachers’ greater demand for autonomy and responsibility likely necessitates leadership approaches aligned with these expectations (Bass & Avolio, 1994). Conversely, differences observed in preschool and primary school teachers’ perceptions of responsibility may be attributed to the more structured and guidance-oriented nature of early childhood education (Yukl, 2012).

The findings further demonstrate that perceptions of empowering leadership and organizational happiness vary according to the length of time teachers have worked with their current school principal. Longer tenure with the same principal is associated with higher perceptions of empowerment, responsibility, and support, reflecting trust-based leader–teacher relationships (Graen & Uhl-Bien, 1995; Kirkman & Rosen, 1999).

A key finding of the study is the positive and significant relationship between empowering leadership and organizational happiness. Leaders who support teachers, delegate authority, and encourage responsibility contribute to higher levels of happiness in the workplace (Amundsen & Martinsen, 2015). The regression results confirm that empowering leadership is a meaningful predictor of organizational happiness, explaining nearly half of the total variance. This aligns with recent research highlighting the impact of leadership styles on employee well-being (Slemp et al., 2021).

Recommendations

Recommendations for Researchers

- Future studies may incorporate additional variables such as psychological resilience, motivation, job satisfaction, and burnout to better understand the relationship between empowering leadership and organizational happiness.
- Qualitative or mixed-methods research is recommended to gain deeper insights into teachers' perceptions.
- Further research examining the underlying causes of differences across school levels would enrich the literature.
- Comparative studies involving other leadership styles (e.g., transformational, ethical, servant leadership) are suggested.
- Gender-related differences should be examined in relation to cultural norms and organizational factors.

Recommendations for Practitioners

- School administrators should adopt supportive, motivating, and inclusive leadership approaches.
- Less experienced teachers should be included in decision-making processes to enhance organizational commitment.
- Policies supporting the empowerment of female teachers should be developed.
- Activities fostering collaboration, trust, and cooperation should be promoted.
- New principals should prioritize building trust-based relationships with teachers.
- Communication channels and feedback mechanisms should be strengthened.
- Teachers' participation in postgraduate education and professional development should be encouraged.
- Mentorship programs pairing experienced and novice teachers should be institutionalized.
- In-service training programs focusing on empowering leadership skills should be implemented.
- Awareness programs promoting gender equality and inclusive leadership should be organized.

REFERENCES

- Ahearne, M., Mathieu, J., & Rapp, A. (2005). To empower or not to empower your sales force? An empirical examination of the influence of leadership empowerment behavior on customer satisfaction and performance. *Journal of Applied Psychology, 90*(5), 945–955. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.5.945>
- Akçakaya, M. (2010). *A new understanding of leadership in the 21st century* [21. yüzyılda yeni liderlik anlayışı]. Adalet Publishing.

- Akın, M. (2010). Direct and indirect effects of personnel empowerment perception, organizational climate perception, and creative personality traits on organizational-level creative outputs. *Journal of Erciyes University Institute of Social Sciences*, 29, 211–238.
- Alhassan, N., & Alhassan, N. (2022). Distributed leadership, teacher organizational commitment and teacher empowerment among private elementary school teachers in northern Ghana. *American Journal of Multidisciplinary Research and Innovation*, 1(2), 86–95. <https://doi.org/10.54536/ajmri.v1i2.301>
- Amundsen, S., & Martinsen, Ø. L. (2015). Linking empowering leadership to job satisfaction, work effort, and creativity: The role of self-leadership and psychological empowerment. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 22(3), 304–323. <https://doi.org/10.1177/1548051814565819>
- Arnold, J. A., Arad, S., Rhoades, J. A., & Drasgow, F. (2000). The empowering leadership questionnaire: The construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of Organizational Behavior*, 21(3), 249–269.
- Arslan, Y., & Polat, S. (2017). Adaptation of the organizational happiness scale into Turkish. *Educational Administration: Theory and Practice*, 23(4), 603–622.
- Atik, S., & 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.
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315–338. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands–resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bilim, Y., & Çelik, S. (2021). The relationship between work–life balance and job satisfaction of female teachers. *Journal of Education and Society Research*, 8(1), 45–62.
- Bulut, A. (2015). *An examination of secondary school teachers' perceptions of organizational happiness: A norm study* [Doctoral dissertation, Gaziantep University].
- Bursalioğlu, Z. (1994). *New structure and behavior in school administration* [Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış]. Pegem Academy.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2023). *Scientific research methods* [Bilimsel araştırma yöntemleri]. Pegem Academy.
- Carr, D., Freedman, V. A., Cornman, J. C., & Schwarz, N. (2016). Happy marriage, happy life? Marital quality and subjective well-being in later life. *Journal of Marriage and Family*, 78(1), 313–323. <https://doi.org/10.1111/jomf.12283>
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods: Design and analysis* (A. Aypay, Trans.). Anı Publishing.

- Clark, A. E. (1997). Job satisfaction and gender: Why are women so happy at work? *Labour Economics*, 4(4), 341–372.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471–482.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Çakır, P., & Yavuz, Y. (2022). A scale development study of organizational happiness for teachers. *International Journal of Primary Education Studies*, 3(2), 66–79.
- Çelik, S., & Turunç, Ö. (2020). Organizational happiness and employees' job satisfaction: A study in the education sector. *Journal of Work and Human Relations*, 7(2), 125–141.
- Çevik, M. (2023). Effects of gender and marital status on the perception of paternalistic leadership: A meta-analysis study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 10(3), 507–531. <https://doi.org/10.21449/ijate.1298691>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Multivariate statistics for social sciences: SPSS and LISREL applications* [Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik]. Pegem Academy.
- Dahiru, A., & Kayode, G. (2022). Mediating role of teacher empowerment on the relationship between instructional leadership and school effectiveness. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(2), 514–528. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v12-i2/12333>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 19–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–39.
- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1), 81–84. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00415>
- Diener, E., Lucas, R. E., & Scollon, C. N. (2000). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. *American Psychologist*, 55(1), 34–43.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302.
- Doğan, T., & Eryılmaz, A. (2012). Basic psychological need satisfaction at work and subjective well-being among academics. *Ege Academic Review*, 12(3), 383–389.
- Doğan, Ü., & Aslan, M. (2022). Examining the relationship between teachers' perceptions of chaotic leadership, organizational alienation, and organizational happiness through structural equation modeling. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 460–485. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1061369>
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2007). *Through the labyrinth: The truth about how women become leaders*. Harvard Business Review Press.

- En, W. (2023). Research on the relationship between principal's transformational leadership, teachers' empowerment, and teachers' well-being. *International Journal of Education Research (IJER)*, 1(1). <https://doi.org/10.33552/ijer.2023.01.000503>
- Erkutlu, H., & Chafra, J. (2015). Empowering leadership and organizational job embeddedness: The moderating roles of task interdependence and organizational politics. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 210, 3–10. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.321>
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International Journal of Management Reviews*, 12(4), 384–412. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2009.00270.x>
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486–489.
- Gökyer, N., Okay, İ., Okay, B., & Gökyer, U. (2023). The relationship between teachers' perceptions of compliance with the psychological contract and school administrators' empowering leadership behaviors. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 10(2), 395–410. <https://doi.org/10.52380/ijcer.2023.10.2.319>
- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 219–247.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data*. Pearson.
- Greenhaus, J. H., & Callanan, G. A. (2010). *Career management* (4th ed.). Sage.
- Greenhaus, J. H., & Powell, G. N. (2006). When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. *Academy of Management Review*, 31(1), 72–92. <https://doi.org/10.5465/amr.2006.19379625>
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2017). *Research methods in social sciences* [Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri]. Seçkin Publishing.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Helliwell, J. F., & Huang, H. (2010). How's the job? Well-being and social capital in the workplace. *Industrial and Labor Relations Review*, 63(2), 205–227. <https://doi.org/10.1177/001979391006300202>
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Addison-Wesley.
- Huang, L., Ahlstrom, D., Lee, A., Chen, S. J., & Hsieh, H. H. (2022). Happiness in the workplace: Exploring its impact on employees' organizational commitment and job performance. *Journal of Business Research*, 139, 1242–1254. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.09.057>
- Jeon, H. J., Kwon, K. A., Walsh, B., Burnham, M. M., & Choi, Y. J. (2018). Relations of early childhood education teachers' depressive symptoms, job-related stress, and professional

- motivation to beliefs about children and teaching practices. *Early Education and Development*, 30(1), 131–144. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1539822>
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80–92.
- Judge, T. A., & Watanabe, S. (1993). Another look at the job satisfaction–life satisfaction relationship. *Journal of Applied Psychology*, 78(6), 939–948.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376–407.
- Kalaycı, Ş. (2017). *Applied multivariate statistical techniques with SPSS* [SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri]. Dinamik Akademi.
- Kangal, A. (2013). A conceptual evaluation of happiness and some results for Turkish households. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(44), 214–233.
- Karasar, N. (2023). *Scientific research method: Concepts, principles, and techniques* (38th ed.) [Bilimsel araştırma yöntemi]. Nobel Academic Publishing.
- Kasapoğlu Tankutay, H., & Çolak, İ. (2025). How school principals' empowering leadership influences teacher autonomy: The mediating role of teachers' academic optimism. *British Educational Research Journal*, 1–16. <https://doi.org/10.1002/berj.4125>
- Kirkman, B. L., & Rosen, B. (1999). Beyond self-management: Antecedents and consequences of team empowerment. *Academy of Management Journal*, 42(1), 58–74.
- Kõiv, K., Liik, K., & Heidmets, M. (2019). School leadership, teachers' psychological empowerment and work-related outcomes. *International Journal of Educational Management*, 33(7), 1501–1514. <https://doi.org/10.1108/ijem-08-2018-0232>
- Konan, N., & Çelik, O. T. (2018). Adaptation of the empowering leadership scale for educational organizations: Validity and reliability study. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1043–1054.
- Konczak, L. J., Stelly, D. J., & Trusty, M. L. (2000). Defining and measuring empowering leader behaviors: Development of an upward feedback instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 60(2), 301–313.
- Köse, Ö., & Kahveci, G. (2022). An analysis of the relationship between schools' DNA profiles and organizational happiness based on teachers' perceptions. *Journal of Education*, 202(4), 365–374.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35.
- Langfeldt, J. (2021). *Principals' empowering leadership behaviors and collective teacher efficacy: What's the relationship?* [Master's thesis, University of Nebraska at Omaha].
- Laschinger, H. K. S., Finegan, J., Shamian, J., & Wilk, P. (2001). Impact of structural and psychological empowerment on job strain in nursing work settings. *Journal of Nursing Administration*, 31(5), 260–272.
- Lee, A. N., & Nie, Y. (2017). Teachers' perceptions of school leaders' empowering behaviours and psychological empowerment: Evidence from a Singapore sample. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 260–283. <https://doi.org/10.1177/1741143215578448>

- Lee, A., Legood, A., Hughes, D. J., Tian, A. W., Newman, A., & Knight, C. (2020). Leadership, creativity, and innovation: A meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, 41(3), 431–456. <https://doi.org/10.1002/job.2435>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227.
- Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16(5), 477–489.
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16(1), 57–72.
- Malatya Provincial Directorate of National Education. (2025). <https://malatya.meb.gov.tr/>
- Manz, C. C., & Sims, H. P. (2001). *New superleadership: Leading others to lead themselves*. Berrett-Koehler Publishers.
- Martin, S. L., Liao, H., & Campbell, E. M. (2013). Directive versus empowering leadership: A field experiment comparing impacts on task proficiency and proactivity. *Academy of Management Journal*, 56(5), 1372–1395.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422.
- Newman, A., Herman, H. M., Schwarz, G., & Nielsen, I. (2017). The effects of employees' creative self-efficacy on innovative behavior: The role of entrepreneurial leadership. *Journal of Business Research*, 84, 90–96. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.10.003>
- Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2019). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017). *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60–80. <https://doi.org/10.1108/jea-02-2018-0023>
- Okçu, V., Cemaloğlu, N., & Ay, İ. (2025). The effect of school principals' empowering leadership behaviors on well-being at work: The mediating role of organizational ostracism. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 34, 777–791. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00895-6>
- Özen, F. (2018). The impact of the perception of organizational virtue on the perception of organizational happiness in educational organizations. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(4), 124–140. <https://doi.org/10.29329/epasr.2018.178.7>
- Özer, F., & Çelikten, M. (2023). An investigation of school administrators' empowering leadership levels according to teachers' views. *Social Sciences Studies Journal*, 9(114), 7739–7756.
- Reza, A. H., & Leyli, B. E. (2016). Investigating the role of organizational happiness in teachers' occupational burnout. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 8(2), 1444–1465.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2019). *Organizational behavior* (18th ed.). Pearson.
- Saira, S., Mansoor, S., & Ali, M. (2020). Transformational leadership and employee outcomes: The mediating role of psychological empowerment. *Leadership & Organization Development Journal*, 42(1), 130–143. <https://doi.org/10.1108/loj-05-2020-0189>
- Salas-Vallina, A., Alegre, J., & Fernandez, R. (2017). Organizational learning capability and organizational happiness: An empirical study. *Journal of Workplace Learning*, 29(3), 206–223. <https://doi.org/10.1108/JWL-09-2016-0085>

- Saleem, A., Aslam, S., Yin, H., & Rao, C. (2020). Principal leadership styles and teacher job performance: Viewpoint of middle management. *Sustainability*, 12(8), 3390. <https://doi.org/10.3390/su12083390>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, 30(7), 893–917. <https://doi.org/10.1002/job.595>
- Sebila, B., & Cemaloğlu, N. (2025). The relationship between school administrators' social justice leadership behaviors and teachers' levels of organizational happiness. *Technium Social Sciences Journal*, 68, 423–437.
- Slemp, G. R., Kern, M. L., Patrick, K. J., & Ryan, R. M. (2021). Leader autonomy support in the workplace: A meta-analytic review. *Motivation Science*, 7(3), 325–344. <https://doi.org/10.1037/mot0000211>
- Soylu, S., & Okçu, V. (2022). The relationship between school principals' empowering leadership behaviors and teachers' psychological resilience levels. *Journal of Muğla Sıtkı Koçman University Faculty of Education*, 9(2), 752–767. <https://doi.org/10.21666/muefd.1103044>
- Spector, P. E. (2008). *Industrial and organizational psychology: Research and practice*. John Wiley & Sons.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442–1465.
- Su, Y., & Abd Rani, N. S. (2025). Empowering leadership and psychological capital: Drivers of teachers' innovative behavior among international school teachers in Beijing City. *Uniglobal Journal of Social Sciences and Humanities*, 4(1), 66–75. <https://doi.org/10.53797/ujssh.v4i1.8.2025>
- Taylor, M. (2015). Work–life balance in education: The impact of career demands on teacher well-being. *Journal of Educational Leadership*, 23(2), 85–102.
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An “interpretive” model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15(4), 666–681.
- Töre, E., & Uzun, B. (2024). The effect of empowering leadership characteristics of school principals according to teachers' perceptions on teachers' psychological ownership and work engagement. *Participatory Educational Research*, 11(3), 165–183. <https://doi.org/10.17275/per.24.40.11.3>
- Uğur, S., & Uçar, R. (2020). The relationship between learning school and school happiness. *European Journal of Education Studies*, 7(11), 288–315.
- Vatansever Bayraktar, H., & Girgin, S. (2020). The examination of teachers' levels of organizational happiness. *Journal of Education and Learning*, 9(5), 170–183. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n5p170>
- Warr, P. (2011). *Work, happiness, and unhappiness*. Psychology Press.
- Wright, T. A., & Cropanzano, R. (2004). The role of psychological well-being in job performance: A fresh look at an age-old quest. *Organizational Dynamics*, 33(4), 338–351. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.09.002>
- Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations* (6th ed.). Pearson.

- Yukl, G. (2012). Effective leadership behavior: What we know and what questions need more attention. *The Academy of Management Perspectives*, 26(4), 66–85. <https://doi.org/10.5465/amp.2012.0088>
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson.
- Yun, S., Cox, J., & Sims, H. (2006). The forgotten follower: A contingency model of leadership and follower self-leadership. *Journal of Managerial Psychology*, 21(4), 374–388.
- Zhang, S., Bowers, A., & Mao, Y. (2020). Authentic leadership and teachers' voice behaviour: The mediating role of psychological empowerment and moderating role of interpersonal trust. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5), 768–785. <https://doi.org/10.1177/1741143220915925>
- Zhang, S., Long, R., & Bowers, A. (2022). Supporting teacher knowledge sharing in China: The effect of principal authentic leadership, teacher psychological empowerment and interactional justice. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(5), 1252–1270. <https://doi.org/10.1177/17411432221120330>
- Zhang, X., & Bartol, K. M. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. *Academy of Management Journal*, 53(1), 107–128. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.48037118>