



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Programı

OTANTİK LİDERLİK İLE DUYGUSAL EMEK İLİŞKİSİ: AKADEMİK İYİMSERLİK,
DUYGUSAL BAĞLILIK VE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞININ ARACILIK ROLÜ

Erdem KARATAŞ

Doktora Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Programı

OTANTİK LİDERLİK İLE DUYGUSAL EMEK İLİŞKİSİ: AKADEMİK İYİMSERLİK,
DUYGUSAL BAĞLILIK VE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞININ ARACILIK ROLÜ

THE RELATIONSHIP BETWEEN AUTHENTIC LEADERSHIP AND EMOTIONAL LABOR:
THE MEDIATING ROLE OF ACADEMIC OPTIMISM, AFFECTIVE COMMITMENT AND
ORGANIZATIONAL CITIZENSHIP BEHAVIOR

Erdem KARATAŞ

Doktora Tezi

Ankara, 2023

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Erdem KARATAŞ'ın hazırladığı "Otantik Liderlik ile Duygusal Emek İlişkisi: Akademik İyimserlik, Duygusal Bağlılık ve Örg¼tsel Vatandaşlık Davranışının Aracılık Rol¼" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Y¼netimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. Sait AKBAŞLI
J¼ri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Neslin İHTİYAROğLU
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Pınar AYYILDIZ
J¼ri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Ebru DOğRUÖZ

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 15/12/2023 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu çalışmada, müdür otantik liderliği ile öğretmen duygusal emeği arasındaki ilişkide öğretmen akademik iyimserliği, duygusal bağlılığı ve örgütsel vatandaşlık davranışı değişkenlerinin çoklu aracılık etkileri incelenmiştir. Nicel yöntemin benimsendiği bu araştırmada, tarama desenlerinden model testi uygulanmıştır. Araştırmaya Kırıkkale il merkezinde bulunan ilkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki kamu okullarında görev yapan 1025 öğretmen katılmıştır. Katılımcılara kişisel bilgiler formu, Otantik Liderlik Ölçeği, Duygusal Bağlılık Ölçeği, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği, Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği ve Duygusal Emek Ölçeği uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplamaları, doğrulayıcı faktör analizi ve çoklu aracılık modeli kullanılmıştır. Çoklu aracılık modeli sonuçlarına göre müdür otantik liderliği ile öğretmenlerin derinden rol yapma ve gerçek duyguları arasındaki ilişkide, duygusal bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının ardışık aracılık etkisi ile öğretmen akademik iyimserliği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının ardışık aracılık etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ancak, müdür otantik liderliği ile öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışları arasındaki ilişkide duygusal bağlılık, öğretmen akademik iyimserliği ve örgütsel vatandaşlık davranışının doğrudan ve dolaylı çoklu aracılık etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Müdür otantik liderliğinin öğretmen akademik iyimserliği, duygusal bağlılığı ve örgütsel vatandaşlık davranışı yoluyla öğretmenlerin duygusal emeği üzerindeki etkisini tanımanın önemi vurgulanarak teorik ve pratik çıkarımlar tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: duygusal emek, otantik liderlik, örgütsel vatandaşlık davranışı, duygusal bağlılık, akademik iyimserlik, öğretmen

Abstract

In this study, the multiple mediating effects of teacher academic optimism, affective commitment and organizational citizenship behavior variables on the relationship between principal authentic leadership and teachers' emotional labor were examined. In this quantitative research, a model test was conducted from survey designs. A total of 1025 teachers working in public schools at primary, secondary and high school levels in Kırıkkale city center participated in the study. Personal information form, Authentic Leadership Scale, Affective Commitment Scale, Organizational Citizenship Behavior Scale, Teacher Academic Optimism Scale and Emotional Labor Scale were applied to the participants. Descriptive statistics, t-test, ANOVA, Pearson product-moment correlation coefficient calculations, confirmatory factor analysis and multiple mediation model were used to analyze the data. According to the results of the multiple mediation model, the sequential mediation effect of affective commitment and organizational citizenship behaviors and the sequential mediation effect of teacher academic optimism and organizational citizenship behaviors were found statistically significant in the relationship between principal authentic leadership and teachers' deep acting and genuine emotions. However, the direct and indirect multiple mediating effects of affective commitment, teacher academic optimism, and organizational citizenship behavior on the relationship between principal authentic leadership and teachers' surface acting behaviors were not statistically significant. Theoretical and practical implications are discussed, emphasizing the importance of recognizing the impact of principal authentic leadership on teachers' emotional labor through teacher academic optimism, affective commitment, and organizational citizenship behavior.

Keywords: emotional labor, authentic leadership, organizational citizenship behavior, affective commitment, academic optimism, teacher

Teşekkür

Bana her zaman güvenen ve akademik gelişimim sürecinde desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen çok değerli danışmanım Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Bir bilim insanı olarak yetişmemde kendisinin çok büyük emekleri var. İyi ki yollarımız kesişmiş, o yüzden kendimi çok şanslı hissediyorum.

Doktora sürecinde Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda ders aldığım saygıdeğer Hocalarıma teşekkür ederim. Tez izleme komitesinde yer alan Doç. Dr. Pınar AYYILDIZ ve Dr. Öğr. Üyesi Ebru DOĞRUÖZ'e süreçteki destekleri için teşekkür ederim. Tez savunma sınavımda görüş ve önerilerini sunan Prof. Dr. Sait AKBAŞLI ve Doç. Dr. Neslin İHTİYAROĞLU'na teşekkür ederim.

Tezimi okuyan ve daha iyi hale gelmesine katkı sunan, desteğini her zaman hissettiğim meslektaşım ve değerli dostum Arş. Gör. Dr. Mehmet KÜÇÜKÇENE'ye teşekkür ederim. İstatistik konusundaki sorularımı içtenlikle cevaplayan Prof. Dr. Hasan ATAK ve Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk ŞEN'e teşekkür ederim. Araştırmama gönüllü katılım sağlayan tüm öğretmenlere teşekkür ederim.

Beni yetiştiren anneme ve babama teşekkür ederim. Bana her zaman destek olan, güvenen ve sevgisini her daim hissettiğim hayat arkadaşım, değerli eşim İlkana'ya çok teşekkür ederim. Onun varlığı ve hep yanımda olması, bana güç katıyor. Son olarak, 2022 yılında yuvamıza katılan ve hayatımıza anlam katan oğlum Mert'e teşekkür ederim.

Erdem KARATAŞ

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	xi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	10
Araştırma Problemi	12
Sayıtlılar	13
Kapsam.....	13
Tanımlar.....	14
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	15
Araştırmanın Kuramsal Temeli.....	15
Otantik Liderlik	16
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	26
Duygusal Bağlılık	36
Akademik İyimserlik	43
Duygusal Emek.....	49
Otantik Liderlik ile Duygusal Emek İlişkisinde Duygusal Bağlılık, Öğretmen Akademik İyimserliği ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Aracılık Rolü	55
Bölüm 3 Yöntem.....	58
Araştırmanın Modeli.....	58

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	58
Veri Toplama Süreci.....	61
Veri Toplama Araçları	61
Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	66
Verilerin Analize Hazırlanması	81
Verilerin Analizi	82
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	91
Otantik Liderliğe İlişkin Bulgular, Yorum ve Tartışma.....	91
Örgütsel Vatandaşlık Davranışına İlişkin Bulgular, Yorum ve Tartışma	104
Duygusal Bağlılığa İlişkin Bulgular, Yorum ve Tartışma.....	112
Öğretmen Akademik İyimserliğine İlişkin Bulgular, Yorum ve Tartışma	120
Öğretmen Duygusal Emegine İlişkin Bulgular, Yorum ve Tartışma.....	131
OLÖ, ÖVDÖ, DBÖ, ÖAIÖ ve DEÖ Boyutları Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular, Yorum ve Tartışma	142
OLÖ ile DEÖ'nün Boyutları Arasındaki İlişkide DBÖ, ÖAIÖ ve ÖVDÖ'nün Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular.....	146
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	161
Sonuçlar	161
Öneriler	165
Kaynakça.....	169
EK-A: Ölçek Kullanım İzinleri.....	209
Otantik Liderlik Ölçeği Kullanım İzinleri	209
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği İzinleri	213
Duygusal Bağlılık Ölçeği Kullanım İzinleri	215
Öğretmen Akademik İyimserliği Ölçeği Kullanım İzinleri	218
Duygusal Emek Ölçeği Kullanım İzinleri.....	219

EK-B: Veri Toplama Araçları	221
EK-C: Etik Komisyon Onay Bildirimi	227
EK-Ç: Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	228
EK-D: Etik Beyanı.....	230
EK-E: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	231
EK-F: Dissertation Originality Report.....	232
EK-G: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	233

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Okul Kademelerine Göre Evren ve Örneklem</i>	59
Tablo 2 <i>Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri</i>	59
Tablo 3 <i>Uyum İndekslerine İlişkin Ölçütler</i>	66
Tablo 4 <i>Kullanılan Ölçeklere İlişkin DFA Değerleri</i>	67
Tablo 5 <i>OLÖ'ye Ait Geçerlik ve Güvenirlik Kanıtları</i>	70
Tablo 6 <i>ÖVDÖ'ye Ait Geçerlik ve Güvenirlik Kanıtları</i>	73
Tablo 7 <i>DBÖ'ye Ait Geçerlik ve Güvenirlik Kanıtları</i>	75
Tablo 8 <i>ÖAİÖ'ye Ait Geçerlik ve Güvenirlik Kanıtları</i>	77
Tablo 9 <i>DEÖ'ye Ait Geçerlik ve Güvenirlik Kanıtları</i>	80
Tablo 10 <i>Ölçeklere İlişkin Normallik Testi Değerleri</i>	83
Tablo 11 <i>Etki Büyüklüğünün Hesaplanmasında Kullanılan Kestirim Noktaları</i>	89
Tablo 12 <i>Araştırma Sorularına İlişkin Analiz Teknikleri, Varsayım Testleri ve İstatistik Programları Özet Tablosu</i>	90
Tablo 13 <i>Öğretmen Görüşlerine Göre Otantik Liderliğe İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	91
Tablo 14 <i>OLÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi</i>	94
Tablo 15 <i>OLÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi</i>	96
Tablo 16 <i>OLÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi</i>	97
Tablo 17 <i>OLÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesi</i>	100
Tablo 18 <i>OLÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Kademesine Göre İncelenmesi</i> ...	103
Tablo 19 <i>Öğretmen Görüşlerine Göre ÖVDÖ'ye İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	105
Tablo 20 <i>ÖVDÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi</i>	106
Tablo 21 <i>ÖVDÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi</i> ..	107
Tablo 22 <i>ÖVDÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi</i> ..	109
Tablo 23 <i>ÖVDÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesi</i> ...	110
Tablo 24 <i>ÖVDÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Kademesine Göre İncelenmesi</i>	111
Tablo 25 <i>Öğretmen Görüşlerine Göre DBÖ'ye İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	112
Tablo 26 <i>DBÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi</i>	114
Tablo 27 <i>DBÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi</i>	116
Tablo 28 <i>DBÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi</i>	117
Tablo 29 <i>DBÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesi</i>	118
Tablo 30 <i>DBÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Kademesine Göre İncelenmesi</i> ...	119
Tablo 31 <i>Öğretmen Görüşlerine Göre ÖAİÖ'ye İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	120
Tablo 32 <i>ÖAİÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi</i>	122
Tablo 33 <i>ÖAİÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi</i> ..	123

Tablo 34	<i>ÖAİÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi ...</i>	125
Tablo 35	<i>ÖAİÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesi.....</i>	127
Tablo 36	<i>ÖAİÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Kademesine Göre İncelenmesi..</i>	129
Tablo 37	<i>Öğretmen Görüşlerine Göre DEÖ'nün Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....</i>	131
Tablo 38	<i>DEÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi</i>	133
Tablo 39	<i>DEÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi....</i>	135
Tablo 40	<i>DEÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi</i>	136
Tablo 41	<i>DEÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesi.....</i>	138
Tablo 42	<i>DEÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Kademesine Göre İncelenmesi... </i>	140
Tablo 43	<i>OLÖ, ÖVDÖ, DBÖ, ÖAİÖ ve DEÖ'nün Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri</i>	143
Tablo 44	<i>DFA ile Ölçme Modellerinin Karşılaştırılması</i>	148
Tablo 45	<i>Otantik Liderlik ile Yüzeysel Rol Yapma Arasındaki İlişkide DBÖ, ÖAİÖ ve ÖVDÖ'nün Çoklu Aracılık Etkisi</i>	149
Tablo 46	<i>Otantik Liderlik ile Yüzeysel Rol Yapma Arasındaki İlişkide Aracılık Modelinin Dolaylı Etkileri.....</i>	152
Tablo 47	<i>Otantik Liderlik ile Derinden Rol Yapma Arasındaki İlişkide DBÖ, ÖAİÖ ve ÖVDÖ'nün Çoklu Aracılık Etkisi</i>	153
Tablo 48	<i>Otantik Liderlik ile Derinden Rol Yapma Arasındaki İlişkide Aracılık Modelinin Dolaylı Etkileri.....</i>	156
Tablo 49	<i>Otantik Liderlik ile Gerçek Duygular Arasındaki İlişkide DBÖ, ÖAİÖ ve ÖVDÖ'nün Çoklu Aracılık Etkisi</i>	157
Tablo 50	<i>Otantik Liderlik ile Gerçek Duygular Arasındaki İlişkide Aracılık Modelinin Dolaylı Etkileri.....</i>	160

Şekiller Dizini

Şekil 1	<i>Otantik Liderlik ile Takipçilerin Tutum ve Davranışları Arasındaki İlişki Modeli</i>	15
Şekil 2	<i>Otantik Liderliğin Boyutları ve Özellikleri</i>	19
Şekil 3	<i>Otantik Liderliğin Boyutları</i>	21
Şekil 4	<i>Otantik Lider Yapısının Göstergeleri</i>	22
Şekil 5	<i>Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Boyutları</i>	32
Şekil 6	<i>Örgütsel Bağlılığın Temel Bileşenleri</i>	36
Şekil 7	<i>Örgütsel Bağlılığın Boyutları</i>	38
Şekil 8	<i>Örgütsel Bağlılığın Özü Olarak Duygusal Bağlılığın Kavram Haritası</i>	39
Şekil 9	<i>Okul Akademik İyimserliği Unsurlarının Üçlü İlişkisi</i>	44
Şekil 10	<i>Duygusal Düzenleme ve Duygusal Emek Karşılaştırması</i>	51
Şekil 11	<i>Duygusal Emegin Boyutları</i>	52
Şekil 12	<i>Araştırma Kapsamında Test Edilen Model</i>	57
Şekil 13	<i>Otantik Liderlik Ölçeği'ne Ait DFA Modeli</i>	69
Şekil 14	<i>Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği'ne Ait DFA Modeli</i>	72
Şekil 15	<i>Duygusal Bağlılık Ölçeği'ne Ait DFA Modeli</i>	74
Şekil 16	<i>Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği'ne Ait DFA Modeli</i>	76
Şekil 17	<i>Duygusal Emek Ölçeği'ne Ait DFA Modeli</i>	79
Şekil 18	<i>OLÖ'ye Ait Histogram ve Normal Q-Q Grafiği</i>	84
Şekil 19	<i>ÖVDÖ'ye Ait Histogram ve Normal Q-Q Grafiği</i>	84
Şekil 20	<i>DBÖ'ye Ait Histogram ve Normal Q-Q Grafiği</i>	85
Şekil 21	<i>ÖAİÖ'ye Ait Histogram ve Normal Q-Q Grafiği</i>	86
Şekil 22	<i>DEÖ'nün Yüzeysel Rol Yapma Boyutuna Ait Histogram ve Normal Q-Q Grafiği</i>	86
Şekil 23	<i>DEÖ'nün Derinden Rol Yapma Boyutuna Ait Histogram ve Normal Q-Q Grafiği</i>	87
Şekil 24	<i>DEÖ'nün Gerçek Duygular Boyutuna Ait Histogram ve Normal Q-Q Grafiği</i>	88
Şekil 25	<i>Korelasyon Katsayısı Referans Değerleri</i>	89
Şekil 26	<i>Otantik Liderlik ile Yüzeysel Rol Yapma Arasındaki İlişkide DBÖ, ÖAİÖ ve ÖVDÖ'nün Çoklu Aracılık Modeli</i>	151
Şekil 27	<i>Otantik Liderlik ile Derinden Rol Yapma Arasındaki İlişkide DBÖ, ÖAİÖ ve ÖVDÖ'nün Çoklu Aracılık Modeli</i>	155
Şekil 28	<i>Otantik Liderlik ile Gerçek Duygular Arasındaki İlişkide DBÖ, ÖAİÖ ve ÖVDÖ'nün Çoklu Aracılık Modeli</i>	159

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

% : Yüzde

< : Küçüktür

> : Büyüktür

≤ : Küçük Eşittir

≥ : Büyük Eşittir

α : Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayısı

B: Standartlaştırılmamış Faktör Yüğü

β : Standartlaştırılmış Faktör Yüğü

ϵ : Standartlaştırılmış Hata Varyansı

η^2 : Eta Kare

p : Anlamlılık Değeri

r : Korelasyon Katsayısı

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

χ^2 : Ki-kare

δ : Cohen's d

ω : McDonald's Omega İç Tutarlılık Katsayısı

AGFI : Adjusted Goodness of Fit Index

ANOVA : Analysis of Variance

AVE: Ortalama Çıkarılan Varyans

CFI : Comparative Fit Index

CI : Confidence Interval

DBÖ: Duygusal Bağlılık Ölçeği

DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi

DEÖ : Duygusal Emek Ölçeği

GFI : Goodness of Fit Index

IFI : Incremental Fit Index

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

NFI : Normed Fit Index

OLÖ : Otantik Liderlik Ölçeği

ÖAİÖ : Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği

ÖVDÖ : Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği

RMSEA : Root Mean Square Error of Approximation

sd : Serbestlik Derecesi

SH : Standart Hata

SH_B: Standartlaştırılmamış Faktör Yükünün Standart Hatası

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

SRMR : Standardized Root Mean Square Residual

ss : Standart Sapma

TLI : Tucker-Lewis Index

vd. : Ve Diğerleri

VIF : Variance Inflation Factor

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi ve alt problemler, sayılılar, kapsam ve tanımlar başlıklarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Öğretmenlik, temel olarak mesleki uzmanlık bilgisi ve öğretime odaklanmayı gerektirmektedir. Ancak öğretmenlik yalnızca bu unsurlardan ibaret olmayıp, aynı zamanda bünyesinde duyguları içeren ve bu duyguların etkili yönetilmesini gerektiren bir meslektir. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıfta öğrencilerin karşısında duygularını etkili yöneterek öğrencilere yansıtma becerisi, en kritik mesleki nitelikler arasında yer almaktadır.

Dünya genelinde okulların temel çıktısı, öğrenci akademik başarısının sağlanması olarak görülmektedir. Öğrencilerin akademik başarı farklarının altında yatan temel nedenlerden birisi de öğretmen niteliğidir. Ülkelerin eğitime ilişkin amaçlarının gerçekleştirilmesinde ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde öğretmenler kritik role sahiptir (Schmidt & Datnow, 2005). Bu bağlamda dünya genelinde ülkelerin eğitim sistemlerinin etkililiği, önemli ölçüde öğretmen niteliğine bağlıdır (OECD, 2005; UNESCO, 2021). Öğretmen niteliğini ve bu bağlamda öğrenci çıktılarını etkileyen faktörlerden birisi de duygulardır (Frenzel, 2014; Frenzel vd., 2021; Pekrun, 2021; Schmidt & Datnow, 2005).

Duygular öğretmenlik mesleğinin ayrılmaz bir parçasıdır (Brown, 2011; Leithwood & Beatty, 2008; Levine Brown vd., 2023). Kişilerarası ilişkilere dayanan öğretmenlik, olumlu veya olumsuz birtakım duyguların deneyimlendiği bir meslektir (Day & Lee, 2011; Frenzel, 2014; Hargreaves, 1998; Tsang, 2019). Olumlu açıdan incelendiğinde öğretmenler mesleklerini icra ederken iş doyumunu (Ferguson vd., 2012), iyi oluş (Spilt vd., 2011), aidiyet (Skaalvik & Skaalvik, 2011), mutluluk (Lavy & Bocker, 2018), coşku (Burić & Frenzel, 2019), bağlılık (Kurz, 2006) gibi duygular deneyimlemektedir. Olumsuz yönden ise öğretmenler

stres (Guglielmi & Tatrow, 1998), endişe (Ferguson vd., 2012), can sıkıntısı (Tam vd., 2020), kızgınlık (Burić & Frenzel, 2019), duygusal tükenme (Skaalvik & Skaalvik, 2011), tükenmişlik ve depresyon gibi duygular tecrübe etmektedir (Ferguson vd., 2012; Shin vd., 2013). Bu bakımdan öğretmenlik, okullarda örgütsel açıdan arzu edilen çıktılarının sağlanması sürecinde çeşitli duygularla başa çıkmayı, söz konusu duyguları yönetmeyi ve kontrol altında tutmayı gerektirmektedir (Kinman vd., 2011; Lee vd., 2016; Levine Brown vd., 2023). Öğretmenlerin kendilerinden beklenen, işe uygun duyguları sergilemek üzere gerçek duygularını etkili yönetme çabaları, *duygusal emek (emotional labor)* kavramı ile açıklanmaktadır (Schutz & Lee, 2014). Hochschild (2012, s. 7) duygusal emek terimini 'açık bir şekilde gözlemlenebilir bir jest ve mimik görüntüsü oluşturmak için duygunun yönetimi' olarak tanımlamıştır.

Öğrenci başarısı ile ilişkili olan öğretmen duygusal emeği (Burić & Frenzel, 2019), öğretmenlik mesleğinin oldukça önemli ancak yeterince değer ve kabul görmemiş bir yönüdür (Lakowski & Evers, 2017). Bunun nedeni olarak öğretmen duygusal emek davranışlarının her zaman kolayca ölçülebilir ve gözlemlenebilir olmamasından kaynaklanması gösterilebilir. Ayrıca ülkelerin eğitim sistemlerinde öğretmenlerin duygusal ve sosyal açıdan iyi oluş durumlarına odaklanmaktan ziyade daha çok akademik başarıya vurgu yapılması da öğretmen duygusal emek davranışlarının göz ardı edilmesine yol açmaktadır (Tsang, 2011).

Son yıllarda başarı ve performans gibi dünya çapında artan toplumsal beklentiler karşısında öğretmenlerin duygu, davranış ve deneyimleri farklılıklar göstermektedir (Dinham & Scott, 2000; Schmidt & Datnow, 2005). Öğretmenlerin sınıf içi motivasyonlarını, duygularını, davranışlarını ve genel anlamda performanslarını etkileyen bu durum, öğrenci akademik başarısına da yansımaktadır (Leithwood & Beatty, 2008). OECD'nin 2018 yılı Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (Teaching and Learning International Survey - TALIS 2018)'na göre öğretmenlerden, toplumsal beklentiler giderek artmaktadır.

Buna rağmen TALIS 2018 sonuçlarına göre öğretmenlerin yalnızca %26'sı toplumun yaptıkları işe değer verdiğini düşünmektedir (OECD, 2020). Nitekim bu durumun öğretmen duygularını ve duygusal emek davranışlarını etkilemesi muhtemeldir.

Türkiye'de yürütülen bir araştırmada (TEDMEM, 2015), öğretmenlerin neredeyse yarısı (%41.9), öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yitirdiğini ve bu durumun düzeleceğine ilişkin inancın giderek azaldığını belirtmiştir. Nitekim buna önlem olarak, 2024-2028 yılları arasında kapsayan Türkiye'nin On İkinci Kalkınma Planı'nda, eğitimin başat unsurunun öğretmenler olduğu, dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin niteliğinin artırılması ve toplumdaki statüsünün güçlendirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır (T.C. Cumhurbaşkanlığı, 2023). Artan sorumluluklar ve iş yükü, öğretmenlerde hem fiziksel yorgunluklara hem de psikolojik yıpranmalara yol açmaktadır (TEDMEM, 2015). Bu tür durumların, öğretmenlerin duygularını, okula yönelik duygusal bağlılıklarını, akademik iyimserliklerini, örgütsel vatandaşlık davranışlarını ve duygusal emek davranışlarını etkilemesi muhtemeldir.

Türkiye'de son yıllarda öğretmen ve okul yöneticisi yeterliklerinin geliştirilmesi üzerine politikalar oluşturulmaktadır. Bu kapsamda Öğretmenlik Meslek Kanunu, kariyer basamakları, mesleki gelişim programları, okul yöneticiliğinin profesyonel bir uzmanlık alanı olarak planlanması gibi konularda politikalar geliştirilmektedir (MEB, 2018; T.C. Cumhurbaşkanlığı, 2023). Eğitimin baş aktörü olan öğretmenlerin, ülkenin nitelikli insan kaynağını yetiştirmesi sürecinde duygularını etkili yönetebilmesi, kritik bir unsurdur. Bu bağlamda öğretmen duygularının öneminin bilincinde olarak, öğretmen duygusal emek davranışlarını etkileyen okul içi ve okul dışı faktörlerin incelenmesi, eğitim çıktılarının sağlıklı olması açısından önemlidir. Bu doğrultuda mevcut araştırmada, otantik liderlik ile öğretmen duygusal emeği arasındaki ilişkide öğretmen duygusal bağlılığı, akademik iyimserliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı değişkenlerinin aracılık rolü ele alınmıştır.

Okullarda öğrencilere eğitim-öğretim hizmeti sunan öğretmenlerin duygusal emek sarf etmesi, örgütsel ve profesyonel anlamda beklentilerin karşılanması sürecinde

kaçınılmaz bir durumdur (Bodenheimer & Shuster, 2020; Cheung & Lun, 2015; Tsang, 2011). Öğretmenler eğitim paydaşları ile etkileşimde bulunurken *yüzeysel rol yapma (surface acting)*, *derinden rol yapma (deep acting)* ve *gerçek duygu (genuine emotion)* boyutlarında duygusal emek sergilemektedir (Näring vd., 2006; Özdemir & Koçak, 2018). Yüzeysel rol yapma, çalışan tarafından gerçekte hissedilmeyen ancak örgüt tarafından uygun görülen sahte davranış özelliklerinin sergilenmesidir (Hochschild, 2012). Derinden rol yapma, çalışanın işte göstermesi gerekli olduğu düşünülen bir duyguyu gerçekten hissetmek üzere giriştiği eylemi tanımlamaktadır. Son olarak gerçek duygu ise çalışanın belirli bir durumda gerekli olan duyguyu ekstra çaba olmaksızın hissettiği doğal ve samimi duyguları belirtmektedir (Ashforth & Humphrey, 1993; Diefendorff vd., 2005).

Öğretmen duygusal emek davranışlarının yüzeysel, derinden veya doğal olması, birtakım sonuçların ortaya çıkmasında etkilidir. Gerçek ya da diğer bir deyişle doğal duygular sergilenmesi, öğretmenlerin tükenmişlik (Akın vd., 2014; Lee, 2019; Ma vd., 2021) ve üzüntü düzeylerini azaltırken (Karim & Weisz, 2011), örgütsel vatandaşlık davranışı (Begenirbaş & Meydan, 2012; Bıyık & Aydoğan, 2014; Caner, 2019; Cheung & Lun, 2015), iş doyumunu (Akın vd., 2014; Yin, 2015; Yin vd., 2013; Zhang & Zhu, 2008) ve iş performansı düzeylerini artırmaktadır (Töre, 2021). Ayrıca doğal duygular, öğretmen öz yeterliği ve meslektaşlara güven ile pozitif yönde ilişkilidir (Yin vd., 2017). Dolayısıyla doğal duyguların sergilenmesi, öğretmenlerde olumlu duygu, tutum ve davranışların oluşmasına katkı sunmaktadır.

Duygusal emeğin bir diğer boyutu olan derin davranışın, öğretmen iş doyumunu (Zhang & Zhu, 2008), örgütsel vatandaşlık davranışını (Bıyık & Aydoğan, 2014; Cheung & Lun, 2015) ve öz yeterliğini artırdığı (Yin vd., 2017), duygusal yorgunluğu ise azalttığı belirtilmektedir (Akın vd., 2014). Olumlu duygular deneyimleme ile bağlantılı olan derin davranış (Humphrey vd., 2015; Lee vd., 2016; Zhang & Zhu, 2008), ayrıca öğretmen sağlığı açısından olumlu sonuçlar doğurmaktadır (Philipp & Schüpbach, 2010). Diğer taraftan bazı

çalışmalarda ise derinden rol yapmanın öğretmen içsel motivasyonu (Töre, 2020) ve iş performansı ile anlamlı ilişkisi bulunmadığı belirlenmiştir (Töre, 2021).

Duygusal emeğin yüzeysel rol yapma boyutu, öğretmenler için kaygı, öfke ve hayal kırıklığı gibi olumsuz sonuçlara neden olmakta (Lee vd., 2016) ve öğretmen tükenmişlik düzeyini artırmaktadır (Akın vd., 2014; Lee, 2019; Zhang & Zhu, 2008). Yüzeysel davranışın öğretmen iş doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı (Zhang & Zhu, 2008) ve öğretmen öz yeterliği ile negatif yönde ilişkili olduğu keşfedilmiştir (Yin vd., 2017). Yüzeysel davranışın artması, öğretmenlerin kendine yabancılaşma (Akın vd., 2014; Näring vd., 2006), gerginlik (Hülshager vd., 2010) ve duygusal tükenme düzeylerinin artmasına yol açmaktadır (Akın vd., 2014; Kinman vd., 2011; Näring vd., 2006). Ayrıca sahte duygular, öğretmenlerin iyi oluş düzeyini ve örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemelerini olumsuz yönde etkilemektedir (Begenirbaş & Meydan, 2012).

Araştırmacılar son yıllarda bireysel ve örgütsel bağlamda duygusal emeği yordayan etmenleri keşfetmeye yönelmiştir. Bu kapsamda bireysel etkenler olarak kişilik özellikleri (Basım vd., 2013), özerklik (Özdemir vd., 2023), empati (Wróbel, 2013), duygusal zekâ (Yin, 2015; Yin vd., 2013), duygusal okuryazarlık (Alemdar & Anılan, 2021), kamu hizmeti motivasyonu (Mingjun & Zhenhong, 2016), öğretimde farkındalık (Ma vd., 2021), duygusal iş talebi öğretmen duygusal emeğini yordamaktadır (Yin, 2015; Yin vd., 2017). Örgütsel bağlamda ise okuldaki sosyal destek (Kinman vd., 2011), okul yönetim kültürü (Tsang vd., 2021), okul iklimi (Mavi, 2020; Yao vd., 2015), meslektaşlara güven (Yin vd., 2017), lidere güven (Tuti, 2021), yönetici rolleri (Mavi, 2020), okul müdürlerinin liderlik yönelimleri (Özdemir & Koçak, 2018), liderlik uygulamaları (Zheng vd., 2018) ve liderlik davranışları öğretmen duygusal emek davranışlarının yordayıcısıdır (Şahin, 2018). Ayrıca liderlik türlerinden dağıtımcı liderlik (Özdemir vd., 2023), hizmetkar liderlik (Zheng vd., 2023), karizmatik liderlik (Tuti, 2021) ve paternalist liderlik öğretmen duygusal emeğini

etkilemektedir (Zheng vd., 2020). Söz konusu değişkenler göz önünde bulundurulduğunda, duygusal emek açısından liderlik kavramının önemi ön plana çıkmaktadır.

Başkalarını etkileme süreci olarak tanımlanan liderlik (Özdemir, 2021), örgütsel hedeflere ulaşmak için duygusal ve rasyonel becerilerin kullanılmasını gerektirmektedir (Crawford, 2011). Liderler hem kendi duygularını düzenlemek hem de izleyenlerinin duygu durumlarını, iş tutumlarını ve performanslarını etkileyebilmek amacıyla duygusal emek sergileyebilirler (Berkovich & Eyal, 2015; Humphrey, 2012). Aynı zamanda liderlerin liderlik becerileri, davranışları ve duyguları, takipçilerinin duygularını, tutumlarını ve duygusal emek davranışlarını etkilemektedir (Eyal & Roth, 2011; Şahin, 2018).

Literatürde okul müdürü liderliğinin, öğretmen motivasyonu ve iyi oluşu (Eyal & Roth, 2011), iş doyumu (Dou vd., 2017), mesleki öğrenmesi (Karacabey vd., 2020; Li vd., 2016) ve örgütsel bağlılığı (Dou vd., 2017) üzerinde olumlu etkileri belirlenmiştir. Ayrıca literatürdeki çeşitli çalışmalarda liderliğin öğretmen duygusal emeğini etkilediği ortaya konmuştur (Özdemir vd., 2023; Özdemir & Koçak, 2018; Tuti, 2021; Zheng vd., 2020; Zheng vd., 2018). Bu bağlamda okul müdürünün, öğretmen duygularını göz önünde bulundurarak liderlik sergilemesi (Leithwood & Beatty, 2008), öğretmenlerin duygusal emek davranışları sergilemelerinde etkilidir (Zheng vd., 2018). Öğretmen duygusal emeği ise öğretmen coşkusu ve öğrenci çıktıları üzerinde kritik rol oynamaktadır (Burić, 2019). Alanyazında öğretmen duygusal emeğini etkileyen liderlik çalışmaları arasında okul müdürlerinin liderlik yönelimleri (Özdemir & Koçak, 2018), liderlik uygulamaları (Zheng vd., 2018), liderlik davranışları (Şahin, 2018), karizmatik liderlik (Tuti, 2021), dağıtımçı liderlik (Özdemir vd., 2023), paternalist liderlik bulunmaktadır (Zheng vd., 2020). Eğitim örgütleri dışında yapılan bazı çalışmalarda otantik liderlik ile duygusal emek ilişkilerine odaklanılmıştır (Gardner vd., 2009; Wang & Xie, 2020). Ancak eğitim örgütlerinde otantik liderliğin öğretmen duygusal emeği üzerindeki etkilerine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Otantik liderlik, çalışma ortamında pozitif duyguları, güvene dayalı bir atmosferi, esnekliği, psikolojik güvenliği ve ahlaki kültürü teşvik eder (Luthans & Avolio, 2003; Walumbwa vd., 2008). Otantik liderlik, kamu hizmeti sunan öğretmenlerin duygusal emek davranışları üzerinde etkili olabilir. Dolayısıyla bu çalışmanın alanyazındaki bu eksikliği gidermesi beklenmektedir.

Duygusal emeği etkileyen etmenlerden birisi de örgütsel bağlılığın boyutları arasında yer alan duygusal bağlılık (affective commitment) olarak belirtilebilir. Duygusal bağlılık, örgüte duygusal/manevi açıdan bağlanma ve örgütün değerlerine olan inanç olarak tanımlanmaktadır (Meyer & Allen, 1991). Duygusal bağlılık, bireyin örgütle özdeşleşme ve kendisini örgütün amaçlarına adanma derecesini yansıtmaktadır (Kinicki & Fugate, 2012; Robbins & Judge, 2012). Töre (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen duygusal bağlılığı arttıkça yüzeysel davranışın azaldığı, doğal davranışın ise arttığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen duygusal bağlılığı, algılanan örgütsel destek, gerçek davranış ve derin davranış ile pozitif yönde, yüzeysel davranış ile negatif yönde ilişkilidir (Richards vd., 2020).

Mevcut araştırmada otantik liderlik ile duygusal emek ilişkisinde öğretmen duygusal bağlılığının aracılık rolü ele alınmıştır. Öğretmenlerin okula yönelik güçlü duygusal bağlılık hissetmelerinde, okul müdürünün otantik liderlik davranışları sergilemesi önemli bir etkindir (Roncesvalles & Gaerlan, 2021; Shie & Chang, 2022). Bu bağlamda otantik liderin ilişkilerde şeffaf davranması, öz farkındalığa sahip olması, karar alırken bilgiyi dengeli değerlendirmesi ve okulda adaleti sağlaması, duygusal bağlılığın güçlenmesinde etkilidir (Shie & Chang, 2022). Bu da öğretmenlerin okullarda kendilerinden beklenen duyguları sergilemelerinde etkili olabilir (Akın, 2021). Öğretmenlik, adanmışlık ve üstün gayret gerektiren bir meslektir (Özdemir & Koçak, 2018). İçselleştirilmiş duygusal bağlılığa sahip (Akın, 2021), kendini işine adanmış öğretmenler, öğrencileri ile olan ilişkilerinde doğal ve samimi davranışlar sergilemekte, dolayısıyla yüzeysel veya derinden rol yapma davranışına ihtiyaç duymamaktadır (Philipp & Schüpbach, 2010).

Öğretmen duygusal emeğini yordama potansiyeline sahip bir diğer etmen, pozitif psikoloji bağlamında ele alınan öğretmen akademik iyimserliğidir (Beard vd., 2010; Fahy vd., 2010). Kolektif akademik iyimserlik (Hoy vd., 2006) ile aynı kavramsal temele dayanan öğretmen akademik iyimserliği, öğretmenlerin bireysel olarak sahip oldukları öz yeterlik (self-efficacy), güven (trust) ve akademik vurgu (academic emphasis) inançlarının bütünüdür (Beard vd., 2010; Fahy vd., 2010). Yüksek düzeyde akademik iyimserliğe sahip öğretmenler, etkili öğretim yapabileceğine ilişkin bilişsel olarak öz yeterliğe sahiptir. Bu öğretmenler, öğrencilerinin öğrenebileceğine ve ailelerin sürece destek sağlayacağına yönelik duygusal açıdan güven hissetmektedir. Böylece öğretmenler, hedefleri yüksek tutup okulda öğrencilere belirli davranışları kazandırmak üzere öğrenmeye odaklanmaktadır (Fahy vd., 2010; Woolfolk Hoy, 2012). Literatürdeki çeşitli araştırmalarda öğretmen akademik iyimserliğinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Ateş & Ünal, 2021; Chang, 2011; Wagner & DiPaola, 2011).

Mevcut araştırma kapsamında, otantik liderlik ile duygusal emek ilişkisinde öğretmen akademik iyimserliğinin aracılık rolü ele alınmıştır. Alanyazındaki çeşitli araştırmalarda öğretmen akademik iyimserliğinin; okul iklimi (Kılınç, 2013), örgütsel vatandaşlık davranışı (Akın Kösterelioğlu, 2017; Wagner & DiPaola, 2011), okul akademik iyimserliği (Hong, 2017), işle bütünleşme (Kulophas & Hallinger, 2021) ve öğretmen mesleki bağlılığı ile ilişkileri incelenmiştir (Hong, 2017). Ayrıca öğretmen akademik iyimserliği üzerinde liderlik türleri (Börü & Bellibaş, 2021), dağıtımcı liderlik (Chang, 2011; Mascall vd., 2008), paylaşılan liderlik (Akın Kösterelioğlu, 2017), dönüşümcü liderlik değişkenlerinin etkisine odaklanılmıştır (Hong, 2017). Hem öğretmen akademik iyimserliği (Ateş & Ünal, 2021; Hong, 2017; McGuigan & Hoy, 2006; Wagner & DiPaola, 2011; Woolfolk Hoy, 2012) hem de öğretmen duygusal emeği, öğrenci başarısında kritik rol oynamaktadır (Burić, 2019). Ancak alanyazın taramalarında, otantik liderliğin öğretmen akademik iyimserliği üzerindeki olumlu etkilerine odaklanan çalışmalar bulunmasına rağmen (Drill, 2022;

Kulophas & Hallinger, 2021; Srivastava & Dhar, 2016); öğretmen akademik iyimserliğinin öğretmen duygusal emeği üzerindeki etkilerine odaklanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda mevcut çalışmanın ilgili literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

Otantik liderlik ile duygusal emek ilişkisinde aracılık rolü oynayabilecek bir diğer etmen örgütsel vatandaşlık davranışıdır. Örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütün başarısı için çalışanların, pozisyonlarının formal gerekliliklerinin ötesinde, gönüllü olarak çaba sarf etmeleridir (DiPaola & Hoy, 2005). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları kapsamında, öğrencilere ve meslektaşlarına yönelik destekleyici davranışlar sergilemesi, öğretimde değişiklik ve yeniliklerin başlatılmasında gönüllü olması, okula ve öğretmenlik mesleğine güçlü bağlılığı bulunmaktadır (Oplatka, 2006). Literatürdeki çeşitli araştırmalarda, örgütsel vatandaşlık davranışı ile okul iklimi (DiPaola & Tschannen-Moran, 2001), öğretmen öz yeterliği (Dussault, 2006), akademik iyimserliği (Akın Kösterelioğlu, 2017; Wagner & DiPaola, 2011), örgütsel bağlılığı (Roncesvalles & Gaerlan, 2021), işle bütünleşmesi (Cheung & Lun, 2015) ve öğrenci başarısı (DiPaola & Hoy, 2005; Wagner & DiPaola, 2011) arasında pozitif yönde anlamlı korelasyon tespit edilmiştir. Dolayısıyla örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütlerde arzu edilen ve birçok olumlu faktörle ilişkili olan bir örgütsel davranıştır.

Otantik liderlik sergilenmesi, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerine katkı sunmaktadır (Quraishi & Aziz, 2018; Roncesvalles & Gaerlan, 2021; Shapira-Lishchinsky & Tsemach, 2014; Shie & Chang, 2022). Örgütsel vatandaşlık davranışı da öğretmenlerin yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve gerçek duygular sergilemeleri üzerinde etkiye sahiptir (Cheung & Lun, 2015). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile öğretmenlerin derinden rol yapma davranışı ve doğal duygular sergilemeleri arasında pozitif korelasyon bulunurken (Cheung & Lun, 2015), yüzeysel rol yapma ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında negatif yönde anlamlı bir korelasyon belirlenmiştir (Begenirbaş & Meydan, 2012; Caner, 2019). Literatürde duygusal emeğin öğretmen

örgütsel vatandaşlık davranışını yordadığına ilişkin bulgular mevcuttur (Begenirbaş & Meydan, 2012; Bıyık & Aydoğan, 2014). Ancak örgütsel vatandaşlık davranışının çalışanların duygusal emeğini açıkladığı çalışmalar sınırlıdır. Çağrı merkezi çalışanları üzerine yapılan bir çalışmada örgütsel vatandaşlık davranışının çalışanların duygusal emekleri üzerinde anlamlı etkilere yol açtığı belirlenmiştir (Türkay & Yalçın Kayıkçı, 2017). Eğitim örgütlerinde örgütsel vatandaşlık davranışının öğretmen duygusal emeğini yordayıp yordamadığına ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle mevcut çalışmanın ilgili literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

Eğitim örgütlerinde duygusal emek konusuna ilişkin araştırmalar son yıllarda artış göstermektedir. Ancak alanyazında otantik liderlik ile duygusal emek ilişkisinde duygusal yönden öğretmen duygusal bağlılığı, bilişsel yönden öğretmen akademik iyimserliği ve davranışsal yönden örgütsel vatandaşlık davranışı aracı değişkenlerinin etkisine odaklanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışma ile eğitim örgütlerinde otantik liderlik ve duygusal emek literatürüne katkı sunulması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışı ile öğretmenlerin duygusal bağlılığı, akademik iyimserliği, örgütsel vatandaşlık davranışları ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda müdür otantik liderliği ile öğretmen duygusal emeği arasındaki ilişkide öğretmen duygusal bağlılığı, akademik iyimserliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı değişkenlerinin aracılık rolü incelenmiştir. Araştırma dahilinde ayrıca öğretmenlerin otantik liderlik, örgütsel vatandaşlık davranışı, duygusal bağlılık, akademik iyimserlik ve duygusal emek değişkenlerine ilişkin görüşleri ve bu değişkenler arasındaki korelasyon incelenmiştir.

Duygular insan yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır. Öğretmenlik, kişilerarası ilişkilerin yoğun olarak yaşandığı bir meslek olarak duyguların etkili yönetilmesini gerektirmektedir.

Öğretmenler mesleklerini icra ederken öğrencilerle, yöneticilerle, meslektaşlarıyla ve ailelerle iletişim halindedir. Bu iletişim sürecinde farklı duygular deneyimleyen öğretmenler yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve samimi duygular sergileyerek duygusal emek sarf etmektedirler. Öğretmenlerin duygusal emek davranışları, eğitim öğretim sürecinin niteliğini etkileme potansiyeline sahiptir. Dolayısıyla bu durum, öğrenci başarısı üzerinde fark oluşturabilir. Bu kapsamda mevcut araştırmada okul çıktıları üzerinde etki oluşturabilecek olan öğretmen duygusal emeği konusuna odaklanılmıştır. Bu araştırma özellikle öğretmenlerde duygusal emek davranışlarına yol açan etmenleri ortaya koyması bakımından değerlidir.

Öğretmenlerin duygusal emek davranışı sergilemelerinde etkili olabilecek çeşitli etmenler bulunmaktadır. Örgütsel düzeyde okul kültürü, okul iklimi, müdür liderliği gibi etmenler; bireysel düzeyde ise güven, bağlılık, iş doyumunu gibi etmenler yer almaktadır. Mevcut araştırmada örgütsel düzeyde otantik liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı; bireysel düzeyde ise duygusal bağlılık, akademik iyimserlik ve duygusal emek değişkenlerinin arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara katkı sunması beklenmektedir. Mevcut çalışmanın öğretmenlerin duygusal açıdan kendilerini daha iyi hissetmelerini ve işlerini severek doğal duygularıyla yürütmelerini sağlamak üzere politikalar üretilmesi bakımından politika yapıcılara katkı sunabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın, duygusal emeğin nedenleri ve sonuçları konusunda Millî Eğitim Bakanlığı yöneticileri, okul müdürleri ve öğretmenlerde farkındalık oluşturarak uygulayıcılara yol göstermesi beklenmektedir. Ayrıca bu çalışmanın, otantik liderlik ile öğretmen duygusal emeği ilişkisinde duygusal bağlılık, öğretmen akademik iyimserliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı değişkenlerinin çoklu aracılık rolünü incelemesi yönüyle alanyazındaki araştırmacılara katkı sağlaması umulmaktadır.

Araştırma Problemi

Okullarda okul müdürlerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışı ile öğretmenlerin duygusal bağlılığı, akademik iyimserliği, örgütsel vatandaşlık davranışları ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişki nasıldır?

Alt Problemler

Araştırma dahilinde şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürünün otantik liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
2. Okul müdürünün otantik liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
4. Örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Duygusal bağlılığa ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
6. Duygusal bağlılığa ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Akademik iyimserliğe ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
8. Akademik iyimserliğe ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. Duygusal emeğe ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?

10. Duygusal emeğe ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
11. Otantik liderlik, örgütsel vatandaşlık davranışı, duygusal bağlılık, akademik iyimserlik ve duygusal emek değişkenlerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
12. Otantik liderlik ile öğretmen duygusal emeğinin '*yüzeysel rol yapma*', '*derinden rol yapma*' ve '*gerçek duygular*' alt boyutları arasındaki ilişkide duygusal bağlılık, öğretmen akademik iyimserliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı aracılık rolü oynamakta mıdır?

Sayıtlılar

Araştırma gönüllülük esasına uygun olarak yürütülmüş, katılımcılar veri toplama araçlarındaki tüm yanıtlarının gizli tutulacağı ve verilerin yalnızca akademik amaçlı kullanılacağı hususunda bilgilendirilmiştir. Dolayısıyla araştırma kapsamında öğretmenlerin ölçek maddelerine içten, samimi ve doğal yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

Kapsam

Bu araştırma kapsamında 2022 – 2023 eğitim öğretim yılında Kırıkkale il merkezinde yer alan kamuya ait ilkokul, ortaokul ve lise kurumlarında görev yapan öğretmenlerden veri toplanmıştır. Dolayısıyla araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar, Türkiye'deki tüm ilkokul, ortaokul ve lise kurumlarına genellenebilir nitelikte değildir. Ayrıca özel okullar, araştırmada değerlendirme dışında tutulmuştur. Bu nedenle kamu okulları ve özel okullar arasında karşılaştırma yapabilmek mümkün değildir. Araştırma öğretmenlerin otantik liderlik, örgütsel vatandaşlık davranışı, duygusal bağlılık, akademik iyimserlik ve duygusal emek olmak üzere beş değişkene ilişkin görüşleri ile sınırlıdır. Araştırma kesitsel tarama deseninde tasarlanmıştır, dolayısıyla araştırmada sebep – sonuç ilişkisine ilişkin çıkarımlar yapmak mümkün değildir.

Tanımlar

Duygusal Emek: Yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular boyutlarından oluşan duygusal emek (Diefendorff vd., 2005), okulda öğretmenlerin kendilerinden beklenen, işe uygun duyguları sergilemek üzere duygularını jest ve mimikleri ile etkili yönetme çabalarıdır (Hochschild, 2012; Schutz & Lee, 2014).

Otantik Liderlik: Öz farkındalık, bilgiyi dengeli değerlendirme, içselleştirilmiş ahlaki bakış açısı ve ilişkilerde şeffaflık boyutlarından oluşan; hem pozitif psikolojik kapasiteyi hem de olumlu bir etik iklimi kullanıp destekleyen ve böylece pozitif kişisel gelişimi teşvik eden bir lider davranış örüntüsüdür (Walumbwa vd., 2008).

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı: Bir okuldaki öğretmenlerin öğrencilere, meslektaşlarına ve diğerlerine başarılı olmaları için gönüllü olarak yardım etme derecesidir (DiPaola vd., 2005).

Duygusal Bağlılık: Örgütsel bağlılığın bir alt boyutu olan duygusal bağlılık, örgüte duygusal/manevi açıdan bağlanma ve örgütün değerlerine olan inançtır (Meyer & Allen, 1991).

Öğretmen Akademik İyimserliği: Öğretmenlerin bireysel olarak sahip oldukları bilişsel açıdan öz yeterlik, duygusal açıdan velilere ve öğrencilere güven, davranışsal açıdan akademik vurgu inançlarının bütünüdür (Beard vd., 2010; Fahy vd., 2010).

Okul: Kırıkkale il merkezinde yer alan ilkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki kamuya ait eğitim – öğretim kurumlarını ifade etmektedir.

Öğretmen: Kırıkkale il merkezinde yer alan ilkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki kamuya ait eğitim – öğretim kurumlarında görev yapan eğitici personeli ifade etmektedir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

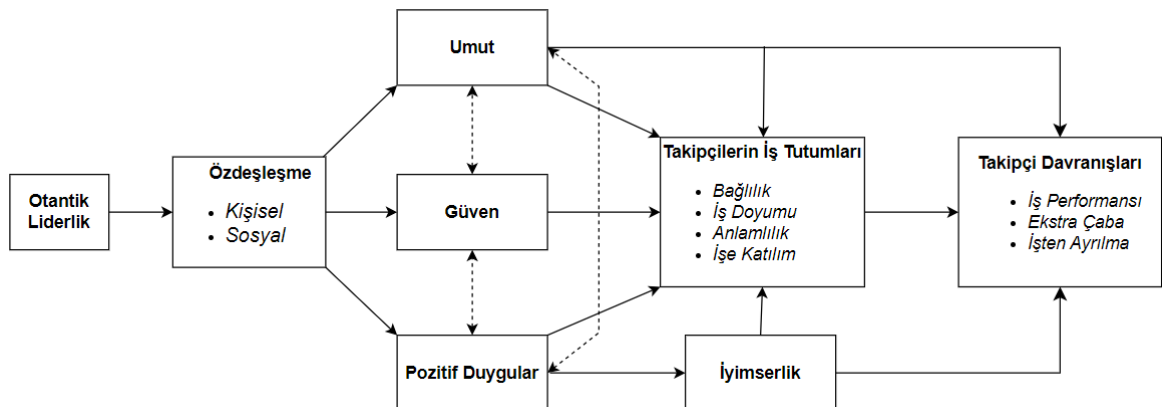
Bu bölümde araştırmanın kavramsal ve kuramsal çerçevesi sunulmuştur. Bu kapsamda otantik liderlik, akademik iyimserlik, duygusal bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve duygusal emek konularına yer verilmiştir. Ele alınan konulara ilişkin yurtiçi ve yurtdışında yürütülmüş ilgili araştırmalar rapor edilmiştir.

Araştırmanın Kuramsal Temeli

Bu araştırma Avolio vd. (2004)'nin *otantik liderlik teorisi* üzerine temellendirilmiştir. Otantik liderler kendilerini bilen, neye inandığının ve hangi değerlere sahip olduğunun bilincinde olan, bu inanç ve değerleri üzerinden takipçileriyle şeffaf iletişim kuran özgün bireylerdir (Avolio vd., 2004). Otantik liderlik teorisine göre otantik liderler, takipçilerinin gözünde pozitif rol model olarak onların olumlu iş tutum ve davranışları sergilemelerine, böylece örgütsel etkililiğe katkı sunmaktadır. Otantik liderlik ile takipçilerin tutum ve davranışları arasındaki ilişki modeli Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1

Otantik Liderlik ile Takipçilerin Tutum ve Davranışları Arasındaki İlişki Modeli



Kaynak: Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., & May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 801–823. (s. 803).

Şekil 1'de görüldüğü üzere, otantik liderler örgütte umut, güven, pozitif duygular ve iyimserlik sergileyerek bir sinerji oluşturmakta ve böylece takipçilerinin tutum ve davranışlarını etkileme sürecinde kritik rol oynamaktadır (Avolio vd., 2004; Begley, 2006). Otantik liderler, bireylerle ile kişisel özdeşleşmeyi geliştirerek ve kurumla sosyal özdeşleşme duygusunu teşvik ederek takipçilerinin iş ve performans sonuçlarında sürekli gelişimi teşvik eder. Bu da takipçiler arasında özdeşleşme, motivasyon, bağlılık ve iş doyumunu ile sonuçlanır (Ahmed, 2023; Avolio vd., 2004). Otantik liderlik teorisi çerçevesinde mevcut araştırmada, müdür otantik liderliğinin duyuşsal yönden öğretmenlerin duygusal bağlılığı, bilişsel yönden akademik iyimserliği, davranışsal yönden ise örgütsel vatandaşlık ve duygusal emek davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Otantik Liderlik

Çok yönlü sosyal bir olgu olan liderlik, temel olarak *başkalarını etkileme süreci* olarak tanımlanmaktadır. Lider ise *başkalarını etkileyen kişidir*. Liderlik temelde *lider, etki ve izleyen* unsurlarının bir araya gelmesiyle oluşur. Lider, bir yol ve yön çizer. Farklı metotlarla izleyenleri etkileyerek onların da belirlenen yola ve yöne doğru hareket etmesini sağlar (Özdemir, 2021). Alanyazında liderliğe ilişkin geçmişten günümüze değin birçok kuram ve yaklaşım ortaya konmuştur. Her bir kuram ve yaklaşım, liderliği farklı açılardan ele almaktadır. Liderliğe ilişkin geleneksel yaklaşımlar arasında *Büyük Adam Kuramları* ve *Özellik Kuramları* yer almaktadır. Davranış odaklı liderlik kuramları olarak *Iowa çalışması*, *Ohio çalışması* ve *Michigan çalışması* bulunmaktadır. Liderlik sürecinin bağlamına odaklanan koşul odaklı yaklaşımlar arasında *Koşula Bağlı Liderlik Kuramı* ve *Durumsal Liderlik Kuramı* ele alınmaktadır. Liderin, izleyenlerini etkilemesine odaklanan yaklaşımlar arasında ise *Karizmatik Liderlik* ve *Dönüşümcü Liderlik* ön plana çıkmaktadır (Güçlü & Koşar, 2021; Özdemir, 2021). Son yirmi yıllık süreçte öne çıkan liderlik temalarından biri olarak otantik liderlik gündemdedir (Avolio & Gardner, 2005; George, 2003; Walumbwa vd., 2008).

Otantiklik (authenticity) kavramının kökeni, eski Yunan dilindeki *authentikos* ve sonraki süreçte aynı kökene sahip *authentēs* kavramlarına dayanmaktadır. *Authentēs* kavramının ön eki “aut”, İngilizce’de “auto”, Türkçe’de “kendi” anlamına karşılık gelirken son ek “hentēs” ise İngilizce’de “doer”, Türkçe’de “yapan/eden, eyleme geçen” anlamındadır (Wilson, 2014). Otantiklik teriminin kavramsal temelleri, antik Yunan felsefesindeki “kendi gibi olmak/olduğu gibi görünmek (to thine own self be true)” ve “kendini bil (know thyself)” gibi ifadelerle dayanmaktadır (Harter, 2002). Dolayısıyla otantik lider, kendi iradesiyle hareket eden ve sözleri ile eylemleri tutarlı olan özgün kimseleri ifade etmektedir (Harter, 2002; Wilson, 2014).

Avolio vd. (2004)’ne göre diğer liderlik kuramlarına kıyasla daha kapsayıcı ve bütünleştirici bir liderlik tarzı olan otantik liderlik, “kök yapı (root construct)” kavramı ile açıklanmaktadır. Kök yapı terimi ile otantik liderliğin örgütsel etkililiğe ve performansa katkı sunan dönüşümcü liderlik ve etik liderlik gibi pozitif yönelimli liderlik yaklaşımlarının temelini oluşturması ifade edilmektedir. Eğitim araştırmalarında otantik liderlik üzerine öncü çalışmaları yürüten Bhindi ve Duignan (1997, s. 120)’a göre otantik liderlik, “gerçek benliğin keşfi” olarak tanımlanmıştır. Yine eğitim örgütlerinde otantik liderliğe odaklanan Begley (2001)’e göre otantik liderlik, örgütlerin içinde buldukları çeşitli karmaşık koşullara yanıt olarak özgünlük, açıklık, iyimserlik ve ileri görüşlülük gibi etkenleri bütünleştiren benzersiz bir liderlik tarzıdır.

Otantiklik teriminin temelleri antik Yunan dönemine değin uzansa da otantik liderlik teorisi, alanyazında 2000’li yılların başlarından itibaren gelişim göstermeye başlamıştır. Otantik liderlik; liderlik, etik, pozitif örgütsel davranış literatürlerinden beslenerek ortaya çıkmıştır (Avolio & Gardner, 2005; Avolio & Mhatre, 2012; Begley, 2001; Branson, 2007; Cameron vd., 2003; Duignan & Bhindi, 1997; George, 2003; Luthans & Avolio, 2003; Walumbwa vd., 2008). Diddams ve Chang (2012)’a göre otantik liderlik, örgütlerde

karşılaşılan zorluklar, belirsizlikler ve bunlara bağlı meydana gelen güven kaybı karşısında şeffaf, tutarlı, basit ve güvenilir bir liderlik tarzı olarak gündeme gelmiştir.

Crawford vd. (2020), literatürdeki otantik liderlik yapısının bünyesinde belirsizlikleri barındırdığını ve tanımlamalarda tutarsızlıkların olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Duignan (2014)'a göre literatürde otantik liderliğin kavramsal gelişimine ilişkin bir tutarlılığın olmadığı vurgulanmaktadır. Ancak bununla birlikte, otantik liderlikte benliğe odaklanma, takipçilerle ilişkilerde benliği dikkate alma, tanımlama ve kendini gerçekleştirmenin temelinde ahlaki bir güç olduğunu kabul etme yönünde genel bir eğilim olduğunu savunmaktadır. Ayrıca Duignan (2014), otantik liderlerin karmaşıklık, baskılar ve zorluklar ve etik ikilemlerle dolu post-modern bir dünyada mücadele ettiklerinin kabulüne ilişkin literatürde bir eğilimin oluştuğunu belirtmiştir.

Otantik bir lider, izleyenlerini ortak bir amaç doğrultusunda motive eden, onlara vizyonu, etik tutum ve davranışları ile ilham veren gerçek bir liderdir (Crawford vd., 2020). Otantik liderlik üzerine öncü çalışmalar yürüten Luthans ve Avolio (2003), liderliği pozitif psikoloji bağlamında ele alarak otantik liderliğin tanımını ortaya koymuşlardır. Buna göre otantik liderlik "hem olumlu psikolojik kapasitelerden hem de oldukça gelişmiş bir örgütsel bağlamdan yararlanan, liderler ve ortaklar tarafından hem daha fazla öz farkındalık hem de öz-düzenlemeli olumlu davranışlar ile sonuçlanan ve olumlu kişisel gelişimi teşvik eden bir süreçtir" (Luthans & Avolio, 2003, s. 243).

Luthans ve Avolio (2003)'nun tanımına dayalı bir başka tanıma göre otantik liderlik öz farkındalık, bilgiyi dengeli değerlendirme, içselleştirilmiş ahlaki bakış açısı ve ilişkilerde şeffaflık boyutlarından oluşan; hem pozitif psikolojik kapasiteyi hem de olumlu bir etik iklimi kullanıp destekleyen ve böylece pozitif kişisel gelişimi teşvik eden bir lider davranış örüntüsüdür (Walumbwa vd., 2008). Otantik lider; kendine güvenen, iyimser, umutlu, şeffaf, esnek, etik ilkelere bağlı, izleyenlerinin ihtiyaç ve değerlerine cevap veren, izleyenleri ile

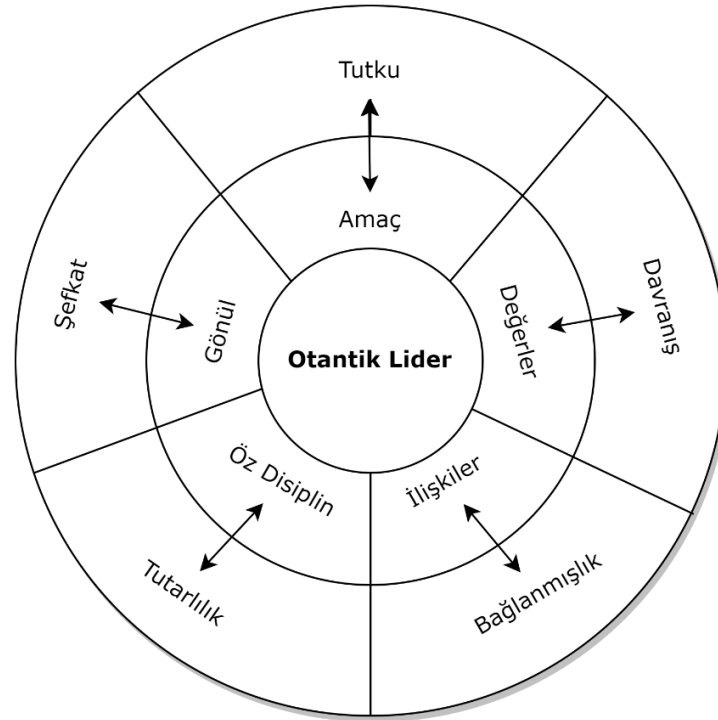
gerçek ve güvene dayalı ilişkiler kuran bireyi belirtmektedir (Gardner vd., 2005; George, 2003).

Otantik Liderliğin Boyutları ve Özellikleri

Literatürde otantik liderliğin birtakım boyutlar ve özelliklerden meydana geldiği belirtilmiştir. Otantik liderlik üzerine öncü çalışmalar yürüten George (2003), otantik liderliğin *amaç, değerler, ilişkiler, öz disiplin ve gönül* olmak üzere beş boyuttan ve bunlara bağlı özelliklerden oluştuğunu vurgulamıştır. Otantik liderliğin boyutları ve özellikleri Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2

Otantik Liderliğin Boyutları ve Özellikleri



Kaynak: George, B. (2003). *Authentic leadership: rediscovering the secrets to creating lasting value*. Jossey-Bass. (s. 36).

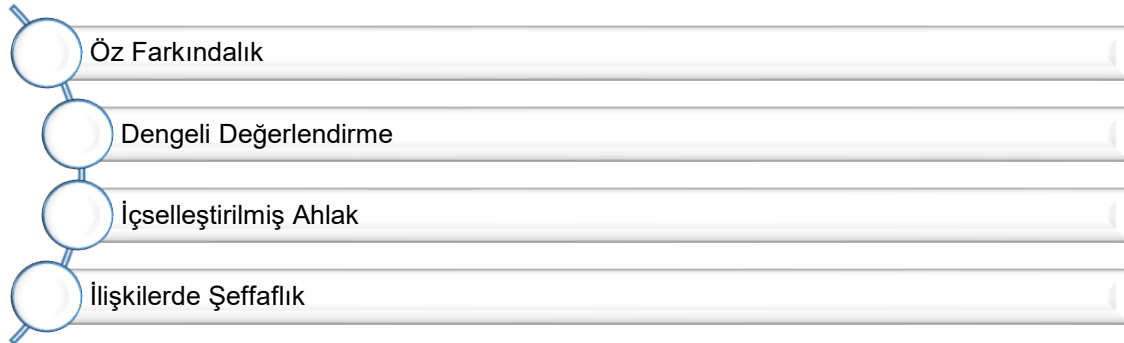
Şekil 2’de görüldüğü üzere otantik liderler öncelikle gerçek bir *amaç* duygusuna sahiptir. Amaçları bulup anlamak, liderin en başta kendini, tutkularını ve temel motivasyonunu anlamasına bağlıdır. Dolayısıyla otantik liderlerin özelliklerinden biri,

amaçlarını keşfedip onlara erişme konusunda tutkulu olmalarıdır. Sonraki aşamada liderin kendi amacı ile örgütün amacını bütünleştirmesi, kritik öneme sahiptir. Otantik liderliği oluşturan bir diğer boyut, *değerler*dir. Liderlik bir karakter ve değer meselesidir. Otantik liderler örgütte esaslı ve sağlam değerleri uygulayarak neyin doğru neyin yanlış olduğuna karar verir ve buna göre hareket ederler. Dolayısıyla otantik liderler, izleyenleri ile etkileşimlerinde değerleri ve eylemleri arasında tam bir bütünlük sergilemek suretiyle güven duygusu oluştururlar. Otantik liderliğin bir başka boyutu *gönüldür*. Gönül boyutu, otantik liderin yürekten liderlik etmesi anlamındadır. Otantik liderler görev ve sorumluluklarını gönülden yaparlar. Böylece otantik liderler, izleyenlerini ortak amaçlar doğrultusunda hareket etmeleri yönünde motive ederler. Otantik liderliğin vazgeçilmez boyutlarından bir diğeri, *ilişkiler*dir. Otantik liderler çalışanları ile açık, güvene ve sadakate dayalı ilişkiler kurarak onların örgütsel bağlanmışlıklarını ve aidiyetlerini geliştirirler. Otantik liderliğin son boyutu, *öz disiplin* olarak belirtilmiştir. Otantik liderler söylemleri ile tutarlı olarak eyleme geçerek öz disiplin sergilerler, böylece izleyenlerinin gözünde saygınlık kazanırlar. Ayrıca otantik liderler, değerlerini eylemleriyle göstermek için ellerinden gelen her şeyi yaparak öz disiplin sergiler. Hiçbir lider mükemmel değildir ve otantik liderler bunun farkında olarak yetersiz kaldıkları noktalarda hatalarını da kabul eden bir karaktere sahiptir (George, 2003).

Mevcut araştırmada, literatürde dünya çapında sıklıkla kullanılan Walumbwa vd. (2008)'nin ortaya koyduğu otantik liderlik çerçevesi benimsenmiştir. Walumbwa vd. (2008)'e göre otantik liderlik *öz farkındalık, dengeli değerlendirme, içselleştirilmiş ahlak ve ilişkilerde şeffaflık* olmak üzere dört özelliğin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Otantik liderliğin boyutları Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3

Otantik Liderliğin Boyutları



Öz farkındalık, kısaca kişinin kendini bilmesi ve anlaması olarak tanımlanmaktadır. Otantik liderler, öz farkındalık yoluyla güçlü ve zayıf yönleri hakkında kişisel içgörüyeye sahiptir ve eylemlerinin başkalarını nasıl etkilediğinin bilincindedir (Kernis, 2003; Walumbwa vd., 2008). Nitekim Branson (2007)'a göre otantik liderlik, yalnızca kendi iç benliklerinin tüm gücünü tam olarak kabul etme ve anlama kararlılığına sahip olanlar tarafından sergilenebilir.

Otantik liderliğin bir diğer boyutu olan *dengeli değerlendirme*, liderin bir karara varmadan önce ilgili tüm mevcut verileri nesnel ve tarafsız bir şekilde analiz etmesi anlamına gelmektedir. Dengeli değerlendirme, aynı zamanda önyargısız değerlendirme yapmaktır. Böylece otantik liderler, bir konuyu farklı perspektiflerden ele alarak ve konu hakkında etraflıca bir değerlendirme yaparak karar verirler (Avolio & Gardner, 2005; Gardner vd., 2005; Walumbwa vd., 2008).

İçselleştirilmiş ahlak, liderin her türlü örgütsel ve toplumsal baskılara boyun eğmeden kendi içsel ahlaki standartları, temel değerleri ve kararları arasında tutarlılığı sağlamasını ifade etmektedir. Otantik liderler böylece kararlarında ve eylemlerinde içselleştirilmiş ve bütüncül bir ahlaki bakış açısı ile hareket ederler (Gardner vd., 2005; Walumbwa vd., 2008). İçselleştirilmiş ahlak, otantik liderin bir karara varmadan önce konuya ilişkin etraflıca değerlendirme yaparak ön yargısız davranmasında etkilidir. Dolayısıyla

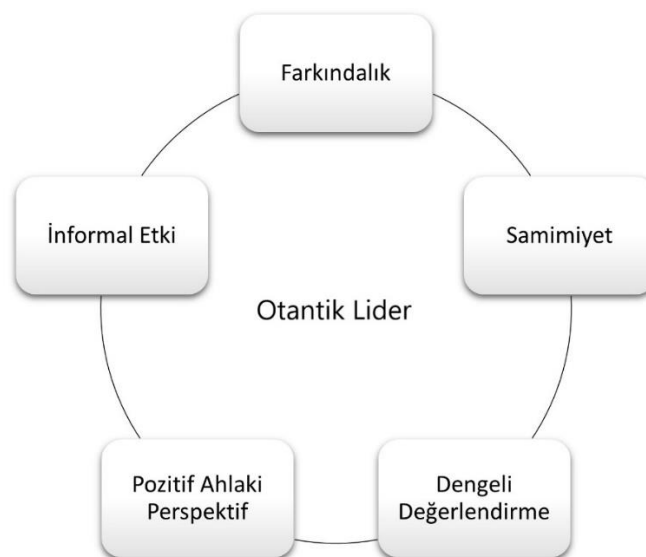
içselleştirilmiş ahlak özelliği ile otantik liderler tarafsız yargılarda bulunma becerisini göstererek örgütsel adalete sağlayabilirler (Avolio & Gardner, 2005; Walumbwa vd., 2008).

Son olarak otantik liderliğin *ilişkilerde şeffaflık* boyutu, liderin kendi otantik benliğini sergileyerek gerçek duygu ve düşüncelerini paylaşması, örgütte kişilerarası ilişkilerde açık, şeffaf, hataları kabul eden bir iletişim sürdürmesidir. Otantik liderin ilişkilerinde şeffaf davranması, örgütte güven ortamının oluşmasında kritik bir unsurdur (Gardner vd., 2011; Kernis, 2003; Walumbwa vd., 2008). İlişkilerinde şeffaf olan liderler, takipçileri ile dürüst ve güvene dayalı etkileşim kurarak bireylerin örgütte kendileri rahatlıkla ifade edebilecekleri bir ortam oluştururlar (Walumbwa vd., 2008).

Crawford vd. (2020), literatürde benimsenmiş olan Walumbwa vd. (2008)'nin dört boyutlu otantik liderlik modelini gözden geçirmiş ve modele beşinci boyut olarak "informal etki"nin eklenmesi gerektiğini öne sürmüştür. Crawford vd. (2020), otantik lider yapısının göstergelerini yeniden kavramsallaştırmıştır. Buna göre Şekil 4'te görüldüğü üzere, otantik lider yapısı (authentic leader construct) farkındalık, samimiyet, dengeli değerlendirme, pozitif ahlaki perspektif ve informal etki göstergelerinden oluşmaktadır.

Şekil 4

Otantik Lider Yapısının Göstergeleri



Farkındalık (*awareness*), kişinin kendisinin, diğer bireylerin ve grupların davranışları hakkında içgörü sahibi olmasıdır. Samimiyet (*sincerity*), kişinin gerçek benliğini tüm ilişkilerinde dürüst ve açık bir şekilde ve bağlamı göz önünde bulundurarak başkalarına sunmasıdır. Dengeli değerlendirme (*balanced processing*), mevcut tüm ilgili bilgileri dikkate alma ve bunları takipçilere fayda sağlayacak kararlar almak için kullanma eğilimidir. Pozitif ahlaki perspektif (*positive moral perspective*), kişinin kendi içsel etik çerçevesine bağlılığı ve kolektif çıkarları kolaylaştırmak için kişisel çıkarlarını ve egosunu bastırmaya istekli olmasıdır. İnfomal / Gayri resmi etki (*Informal influence*), rütbe veya pozisyondan bağımsız olarak, bireyleri kendi iradeleriyle hedeflerine ulaşmaları için ilham verme ve motive etme yeteneğidir (Crawford vd., 2020).

Otantik liderlik teorisi, otantik liderlerin pozitif rol model olarak izleyenlerinin tutum ve davranışları üzerinde etkili olduklarını öngörmektedir (Avolio vd., 2004). Ayrıca otantik liderler izleyenleri ile güvene dayalı, şeffaf ve anlamlı ilişkiler geliştirerek örgütsel bağlılığa, aidiyete ve sonuç olarak örgüt etkililiğine katkı sunarlar (Bhindi & Duignan, 1997; Shie & Chang, 2022; Tsemach & Shapira-Lishchinsky, 2021). Otantik liderlerin nitelikleri arasında kendi gerçek benliğinde özgün olma, güvenilir olma, yüksek düzey dürüstlük, derin bir amaç duygusuna sahip olma, temel değerlere sadık olma, tutarlılık, öz disiplinli olma ve öz farkındalık yer almaktadır. Otantik liderler, başkalarının beklentilerine uyma, popülerlik kazanma, bir kitleyi memnun etme, kişisel ya da dar bir siyasi çıkar sağlama uğraşı ile ilgilenmezler. Bunların yerine oldukları gibi kendi öz benlikleri, değerleri ve inançları ile hareket ederler, böylece fark yaratırlar. Otantik liderler sergiledikleri davranışlarla, izleyenlerini olumlu bir şekilde liderlere dönüştürmeye ve geliştirmeye gayret gösterir. Otantik liderler, takipçilerini zorlamak veya ikna etmeye çalışmaktan ziyade, kendilerine özgü inançları, değerleri ve davranışları ile izleyenlerinin gelişimine katkı sunar (Gardner vd., 2005; George, 2003; Luthans & Avolio, 2003; Shamir & Eilam, 2005).

Otantik Liderliğin Öncülleri

Alanyazın taramalarında, otantik liderliğin öncüllerinin ele alındığı çalışmaların otantik liderliğin sonuçlarının incelendiği çalışmalara nazaran sınırlı olduğu dikkat çekmektedir (Alilyyani vd., 2018; Nübold vd., 2020; Shahzad vd., 2021; Zhang vd., 2021). Yapılan çalışmalarda otantik liderliğe yol açan birtakım etmenlerin bulunduğu belirlenmiştir. Otantik liderliğin öncülleri arasında psikolojik sermaye (Keser & Kocabaş, 2014; Petersen & Youssef-Morgan, 2018), psikolojik iklim (Petersen & Youssef-Morgan, 2018), etik iklim, liderin duygusal zekâsı (Zhang vd., 2021), liderin kendini tanıması ve öz tutarlılığı yer almaktadır (Peus vd., 2012).

Begley (2006)'e göre otantik liderlik, kendini tanıma, başkalarının bakış açlarına duyarlılık ve teknik yeterliliğin bir sonucudur ve bu da liderlik eyleminin sinerjisi ile sonuçlanmaktadır. Nübold vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada lider farkındalığının (mindfulness), örgütlerde otantik liderliğin önemli bir öncülü olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca beş faktör kişilik modelinin otantik liderlik üzerindeki etkisine odaklan bir diğer araştırmada; bir liderin kişilik özelliklerinin, onun otantik liderlik tarzının anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir (Shahzad vd., 2021). İlgili araştırmada dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk ve deneyime açıklık boyutlarının otantik liderlik tarzını pozitif yönde anlamlı yordadığı, nevrotiliklik boyutunun ise otantik liderliği negatif yönde yordadığı ortaya çıkmıştır.

Otantik Liderliğin Sonuçları

Otantik liderlik, örgütlerde bireysel ve örgütsel bakımdan çeşitli pozitif sonuçlara yol açmaktadır. Otantik liderler, takipçileri ile etkili iletişim kurarak örgütte bir sinerji ortamının oluşmasını sağlarlar (Begley, 2001). Otantik liderliğin güçlü bir şekilde hissedildiği çalışma ortamında liderin takipçileri, kendilerine güven duyulduğunu, saygı gösterildiğini ve başarılarının karşılıksız kalmadığını hissetmektedir (Ahmed, 2023). Bu doğrultuda otantik

liderler, pozitif yönelimli liderlik sergileyerek örgütsel performansın geliştirilmesine katkı sunmaktadır (Avolio & Gardner, 2005).

Eğitim araştırmalarında otantik liderlik literatürünün sistematik bir derlemesinin yapıldığı bir çalışmada otantik liderliğin performans, memnuniyet ve lidere güven gibi olumlu çıktıları yordadığı tespit edilmiştir (Ahmed, 2023). Müdür otantik liderliği; öğretmenlerin işe bağlılık (Başaran, 2018), işle bütünleşme (Alazmi & Al-Mahdy, 2020; Bird vd., 2009; Bird vd., 2012; Kulophas vd., 2018), iş doyumu (Kılıç, 2020), güven (Bird vd., 2009; Bird vd., 2012; Fox vd., 2015), mesleki özyeterlik (Alazmi & Al-Mahdy, 2020) ve bireysel akademik iyimserlik (Kulophas vd., 2018) düzeylerini artırırken örgütsel sinizm düzeylerini azaltmaktadır (Boz, 2016). Başka bir araştırmada, otantik liderlik davranışları sergileyen okul müdürlerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını pozitif yönde etkilediği, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ise azalttığı ortaya çıkmıştır (Tsemach & Barth, 2023).

Otantik liderlik davranışları sergileyen okul müdürleri, öğretmenlerin okul akademik iyimserlik (Boz, 2016), pozitif psikolojik sermaye (Feng, 2016), örgütsel adalet (Kılıç, 2020), örgütsel bağlılık (Başaran, 2018; Roncesvalles & Gaerlan, 2021), örgütsel vatandaşlık davranışı (Roncesvalles & Gaerlan, 2021; Shapira-Lishchinsky & Tsemach, 2014; Tsemach & Barth, 2023) düzeylerini ve okul kültürüne (Karadağ & Öztekin, 2018) ilişkin algı düzeylerini artırmaktadır. Müdür otantik liderliği, öğretmen psikolojik güçlenmesi ve öğretmen sesliliğinin pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısıdır (Zhang vd., 2021). Otantik liderlik, eğitim örgütlerinde lidere güven ve iş performansı üzerinde pozitif etkiye sahiptir (Roncesvalles & Sevilla, 2015). Ayrıca öğretmen morali ve örgütsel bağlılığının pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olan otantik liderlik (Roncesvalles & Gaerlan, 2020), öğretmenlerin ekstra rol davranışları sergilemelerinde etkilidir (Srivastava & Dhar, 2019). Shie ve Chang (2022) tarafından yapılan araştırmada ise müdür otantik liderliğinin öğretmenlerin örgütsel güveni, örgütsel özdeşleşmesi, örgütsel bağlılığı ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde pozitif yönde doğrudan anlamlı etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Literatürdeki bu bulgular,

mevcut araştırmada benimsenen Avolio vd. (2004)'nin otantik liderlik teorisini destekler niteliktedir. Tüm bu araştırma sonuçlarından hareketle, otantik liderlik sergileyen okul müdürlerinin öğretmenlerin pozitif tutum, davranış ve performansları üzerinde pozitif etkiye sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı

Toplumsal yaşamda farklı bireysel özelliklere sahip insanlar, belirli ortak amaçları gerçekleştirmek üzere bir araya gelerek örgütlenme, koordine edilme, liderlik edilme ve değerlendirilme süreçlerinin bütününu oluşturan teşkilatlı yapılara yani örgütlere mensuptur (Eren, 2014). Dolayısıyla örgütlerin en kritik unsuru, insan kaynağıdır (Özdemir, 2020). Örgütlerde insan kaynağının etkili yönetilmesinin temel çıktılarından birisi, iş performansının sağlanmasıdır. Bu bağlamda örgütsel davranış kapsamında yer alan örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütlerin etkililiği üzerinde belirleyici role sahiptir (Baldwin vd., 2013).

Örgütsel vatandaşlık davranışı konusu, 1990'lı yılların başlarından günümüze değin, özellikle örgütsel psikoloji ve örgütsel davranış alanlarında yürütölen araştırmalarda popölerliğini giderek artırmıştır (Lepine vd., 2002; Organ, 2018). Örgütsel yapıdaki katı hiyerarşının yerini esnekliğe, takım çalışmasına, iş birliğine bırakması ile örgütün yararını düşünen ve bu doğrultuda bireysel çaba veren örgüt üyeleri daha çok önemsenmeye başlanmıştır (Lepine vd., 2002). Sürekli değişen toplumsal ve çevresel koşullar karşısında, kurumların ayakta kalabilmesi ve etkinliklerini sürdürebilmesi için kişilerin görev tanımlarının ötesinde kurum yararına çalışmaya istekli olmaları kritik önem taşımaktadır (Somech & Drach-Zahavy, 2004).

Literatürde "örgütsel vatandaşlık davranışı" terimi ilk olarak Smith, Organ ve Near (1983)'in örgütsel vatandaşlığın doğası ve öncülleri üzerine yürüttükleri çalışmada yer almıştır. Smith vd. (1983)'a göre örgütsel vatandaşlık davranışı, örgüt içindeki bireylerin resmi iş gerekliliklerinin ötesine geçen olumlu, proaktif ve gönüllü davranışlarıdır. Bu olumlu

davranışlar bir makinenin yağlanması gibi hareket eder. Tıpkı yağlamanın sürtünmeyi azaltması ve makinenin parçalarının sorunsuz çalışmasına yardımcı olması gibi, örgütsel vatandaşlık davranışı da örgütte çatışmayı azaltır, iş birliğini geliştirir ve kurum içinde uyumlu bir çalışma ortamını teşvik eder. Ayrıca örgütsel vatandaşlık davranışı, çalışanlar, departmanlar ve hiyerarşi seviyeleri arasındaki etkileşimleri daha verimli ve etkili hale getirerek genel performansın ve başarının artmasına katkı sunmaktadır (Smith vd., 1983).

Örgüt Teorileri Bağlamında Örgütsel Vatandaşlık Davranışı

Dennis W. Organ, çalışanların örgütsel faaliyetlere yaptıkları kendiliğinden, büyük ölçüde isteğe bağlı, genellikle sıradan katkıların özellikleri, nedenleri ve sonuçları üzerine 1980'li yıllardan itibaren öncü çalışmalar yürütmüştür (Organ, 1988, 1997; Organ vd., 2006). Organ, örgütsel vatandaşlık davranışı konusundaki çalışmalarını, örgüt teorileri bağlamında geliştirmiştir. Bunlar arasında Chester Barnard'ın iş birliği ve informal örgüt kavramlarına, Roethlisberger ve Dickson'ın Hawthorne araştırmalarına ilişkin çalışmalarına, Katz ve Kahn'ın örgütler için önerdiği açık sistem modeline, Blau'nun sosyal takas kuramına, Dansereau, Graen ve Haga'nın lider-üye etkileşimi teorisi yer almaktadır (Organ, 1988; Organ vd., 2006).

Barnard, 1938'de *Yöneticinin Görevleri (The Functions of the Executive)* adlı eseri ile örgütü, bir "iş birliği sistemi" olarak ele almıştır (Özdemir, 2021). Nitekim kolektif eylem teorisinin ilk mimarı olarak nitelendirilen Barnard'a göre bireylerin iş birliğine katkıda bulunma istekliliği sistemi, örgüt için vazgeçilmez bir unsurdur (Organ vd., 2006). İş birliği, çalışanların eylemlerinin birbirlerini benzersiz bir şekilde tamamlaması nedeniyle örgüte sinerjik bir katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla bir iş birliği çabası sisteminin sürdürülmesi, örgütler için kritik öneme sahiptir (Organ vd., 2006). Barnard, örgütlerde resmi bürokratik çerçevenin dışında var olan "gayri resmi iş birliği" biçimlerine değinmiştir (Organ, 2018). Barnard'a göre, örgütlerde yer alan informal gruplar, örgüt üyeleri arasında aidiyet, iş tatmini, saygı görme ve özsaygı duygularını teşvik etmektedir (Özdemir, 2021). Sonuç

olarak Barnard, örgüt üyelerinin "iş birliği yapma istekliliği"nin altını çizerek bireylerin örgütte sözleşmeden doğan yükümlülüklerin, meşru otoriteye itaatin ya da hesaplanmış ücret çabalarının ötesine geçen spontane katkılarının önemine değinmiştir (Organ vd., 2006).

Elton Mayo öncülüğündeki Hawthorne araştırmaları ile örgüt yönetiminde insan ilişkilerinin değeri ön plana çıkmıştır (Özdemir, 2021). Roethlisberger ve Dickson'ın 1939 yılında ortaya koydukları *Yönetim ve İşçi (Management and the Worker)* adlı eser, Hawthorne çalışmaları üzerine temellendirilmiştir. Chester Barnard'ın çalışmalarından etkilenen Roethlisberger ve Dickson, bu eserlerinde formal örgüt ve informal örgüt ayrımı yapmışlardır. Buna göre informal örgüt kalıpları, formal örgüt sistemi tarafından yönetilen açık ilişkiler ve işlemlere bağlı olarak gelişmektedir. Ayrıca örgütün her kademesinde ortaya çıkma potansiyeline sahip olan informal örgütün, amaca yönelik iş birliğini ve iletişimi kolaylaştırması veya engellemesi mümkündür (Organ vd., 2006). Roethlisberger ve Dickson, çalışmalarında informal örgüt içinde ortaya çıkan ve çoğunlukla resmi sistemin işleyişine katkıda bulunan çalışan duygularına atıfta bulunmuşlardır (Organ, 2018). Dolayısıyla informal örgüt, çalışan duyguları ve iş birliği gibi örgütsel vatandaşlık davranışı ile yakından ilişkili kavramların gelişimine Roethlisberger ve Dickson'ın çalışmaları da katkı sunmuştur (Organ, 2018; Organ vd., 2006).

Katz ve Kahn ise *Örgütlerin Sosyal Psikolojisi (The Social Psychology of Organizations)* adlı çalışmaları ile örgütlerin açık sistemler olarak ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir (Özdemir, 2021). Ayrıca Katz ve Kahn, örgütlerin hayatta kalabilmesinin, üyelerinde iş tanımlarında veya yönetsel direktiflerde açıkça belirtilmeyen yenilikçi ve kendiliğinden yapılan davranışların teşvik edilmesine bağlı olduğunu savunmuştur (Organ, 2018; Smith vd., 1983). Meslektaşlarla iş birliğine dayalı faaliyetler, örgütte sistemin iyileştirilmesi için orijinal fikirler geliştirilmesi, örgüt sistemini koruyan önlemler, örgüte daha fazla katkı için kendini geliştirme ve dış çevrede olumlu bir kurumsal atmosferi teşvik eden eylemler, örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkilidir (Organ vd., 2006).

Organ vd. (2006)'a göre örgütsel vatandaşlık davranışının gelişimine katkı sunan bir diğer bilim insanı, 1964 yılında *Sosyal Yaşamda Takas ve Güç (Exchange and Power in Social Life)* adlı eseri ortaya koyan Peter M. Blau'dur. Blau, ortaya koyduğu Sosyal Takas Teorisi ile örgütte yöneticiler ve çalışma gruplarının üyeleri arasında gerçekleşen sosyal takas ve güç ilişkileri üzerine odaklanmıştır. Blau'ya göre ticaretteki al-ver ilişkisi gibi sosyal yaşamda bireyler, karşılıklılık beklentisi ile bir sosyal takas ilişkisine girmektedir (Özdemir, 2021). Mensubu oldukları kurumun kendilerine adil muamele gösterdiğine, takdir ve destek sağladığına inanan çalışanların, işyerinde bir karşılık verme biçimi olarak örgütsel vatandaşlık davranışları katılma olasılıkları daha yüksektir (Cardona vd., 2004). Çalışanlar, sosyal takas kuramı bağlamında kendilerine değer verildiğini hissettikleri için kuruma yardım etmek amacıyla resmi iş sorumluluklarının ötesine geçebilirler (Organ vd., 2006).

Örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkili olan bir diğer husus, Dansereau, Graen ve Haga'nın lider-üye etkileşimi teorisidir (Organ vd., 2006). Örgütlerde liderler ve takipçileri arasındaki ilişkiye odaklan Dansereau vd. (1975), liderlerin tüm takipçilerine eşit davranmadığını, bunun yerine farklı astlarla farklı ilişkiler geliştirdiklerini öne sürmüştür. Lider-üye etkileşimi teorisine göre liderler, izleyenleri ile iç grup takası ve dış grup takası olmak üzere iki farklı etkileşim sürecine girerler (Dansereau vd., 1975). Metaforik bir deyişle liderler, örgüt üyeleri arasında "kadrolular" ile "kiralık elemanlar" arasında bir ayırım yaparlar (Organ vd., 2006, s. 56). Liderler, örgütsel etkililiği sağlamak üzere örgütte asgari düzeyin ötesinde katkı sağlayabilecek ve istekli olan bazı çalışanlarından desteğe ihtiyaç duyabilirler (Organ vd., 2006). Lider bu duruma uygun olan çalışanlarla karşılıklı güven, saygı ve ortaklık duygusu ile karakterize edilen iç grup takas ilişkisi geliştirir (Dansereau vd., 1975). Lider, astın görev tanımının ötesinde örgüte yaptığı katkı karşılığında, görevde yükselme ve kurumsal kaynaklara daha fazla erişim gibi fırsatları müzakere eder (Organ vd., 2006). Öte yandan daha resmi, işlemsel, görev odaklı ve daha az kişisel bir etkileşime dayanan dış grup takas ilişkisinde ise lider, resmi otoritesini kullanarak çalışanlardan gereken asgari

girdiyi almakta ve onlara bir amir olarak vermesi gerekenleri sağlamaktadır. Dolayısıyla lider-üye etkileşiminin kalitesi, çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışları ile yakından ilişkilidir (Organ vd., 2006).

Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Tanımı

Organ (1988)'a göre örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütlerinin verimliliğini artırmak amacıyla çalışanların gönüllü olarak gerçekleştirdikleri ancak örgütleri tarafından açıkça ödüllendirilmeyen davranışlar olarak tanımlanmıştır. Podsakoff vd. (2000)'a göre örgütsel vatandaşlık davranışı, çalışanların özellikle ödüllerle bağlantılı olmayan ancak yine de kurumu ve ilerlemesini geliştiren gönüllü eylemlerini içerir. Bir başka tanımda örgütsel vatandaşlık davranışı, "görev performansının gerçekleştiği sosyal ve psikolojik ortamı destekleyen performans" olarak belirtilmiştir (Organ, 1997, s. 91). Örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütün genel etkinliğine katkıda bulunan ancak resmi olarak gerekli olmayan veya bir çalışanın temel görevlerinin bir parçası olarak kabul edilmeyen çalışan davranışlarıdır (Baldwin vd., 2013). Örgütsel vatandaşlık davranışı, çalışanların görevlerinin gerektirdiklerinin ötesinde, görev aşkıyla sergiledikleri davranışlardan oluşmaktadır (Kinicki & Fugate, 2012).

Örgütsel vatandaşlık davranışı sergileyen bir çalışan, herhangi bir ücret veya ödül beklemezken örgütün refahını geliştirmek için çaba harcar. Örneğin çalışanın örgütte işinin parçası olmayan bir proje üzerinde çalışmaya gönüllü olması, bir iş arkadaşının yeni bir görev öğrenmesine yardım etmesi, örgütsel kural ve prosedürleri izlemesi örgütsel vatandaşlık davranışları arasındadır. Ayrıca iş arkadaşına yardım etme; örgütü yangın, hırsızlık, vandalizm ve diğer aksiliklerden koruma; yapıcı önerilerde bulunma; beceri ve yetenekleri geliştirme; toplulukta iyi niyeti yayma da yine örgütsel vatandaşlık davranışları kapsamındadır (Baldwin vd., 2013; George & Jones, 2012). Bu doğrultuda Organ (1997) örgütsel vatandaşlık davranışını, "iyi askerlik sendromu" olarak nitelendirmiştir.

Örgütsel vatandaşlık davranışı, örgüt üyelerine neredeyse hiç şart koşulmaz fakat bütün örgütler için önemli davranışlardır. Bu davranışlar gönüllülük esasına bağlı olduğu için bu davranışların iş doyumu gibi örgütsel davranışlardan beslenmesi muhtemeldir (George & Jones, 2012). Ayrıca örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütün sosyal işleyişinde kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır (Bateman & Organ, 1983).

Literatürde örgütsel vatandaşlık davranışı ile örtüşen birtakım yapılar bulunmaktadır. Bunlar arasında en fazla bağlamsal performans (contextual performance), prososyal örgütsel davranış (prosocial organizational behavior) ve ekstra rol davranışı (extra role behavior) ön plana çıkmaktadır (Organ vd., 2006). Bağlamsal performans, bir gruptaki bireyler arasında iş birliğine dayalı ve destekleyici bir atmosferi sürdüren eylemleri kapsamaktadır. Bağlamsal performans, grup problemlerinin çözümü için olumlu bir ortam sağlamayı ve yaratıcılığı teşvik etmeyi amaçlayan spontane eylemleri içermektedir (Organ, 2018). Bu eylemler başkalarına yardım etmeyi, iş arkadaşları arasında iyi ilişkiler geliştirmeyi ve kişinin işine bağlılığını göstermesini içermektedir (Organ vd., 2006). Prososyal örgütsel davranış, başkalarına fayda sağlamayı amaçlayan maddi yardım, görevlerde yardım, bilgi sunma ve ahlaki ilkelere bağlı kalma gibi çeşitli unsurları kapsayan gönüllü eylemleri ifade etmektedir. Esasen, prososyal örgütsel davranışlar yaygın olarak benimsendiği takdirde daha sağlıklı ve huzurlu bir toplumu teşvik edecek her türlü eylemi bünyesinde barındırmaktadır (Organ, 2018). Ekstra rol davranışı, örgütsel vatandaşlık davranışını kapsayan daha geniş bir çerçevede ele alınan bir kavramdır (Van Dyne, Cummings, & McLean-Parks, 1995). Ekstra rol davranışı, örgüte katkı sunan ve mevcut rol beklentilerinin ötesine geçen davranışlar olarak ifade edilmektedir (Organ vd., 2006).

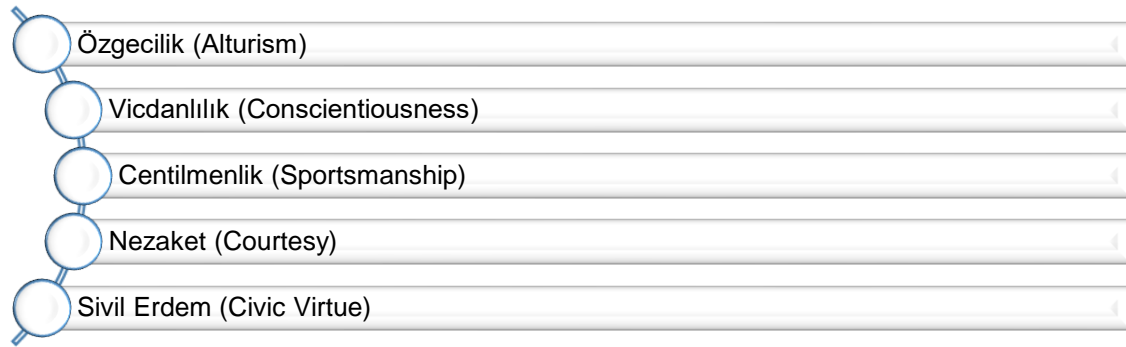
Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Boyutları

Organ (1988), örgütlerde verimliliğe ve etkililiğe katkı sağlayan beş örgütsel vatandaşlık davranışı ortaya koymuştur. Bu kapsamda örgütsel vatandaşlık davranışı *özgecilik (altruism)*, *vicdanlılık (conscientiousness)*, *centilmenlik (sportsmanship)*, *nezaket*

(*courtesy*) ve *sivil erdem (civic virtue)* boyutlarından oluşmaktadır (Bkz. Şekil 5). Örgütsel vatandaşlık davranışının bu boyutları aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

Şekil 5

Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Boyutları



Özgencilik bir diğer anlamıyla diğerkamlık, meslektaşlara örgütte işleriyle ilgili görevleri veya problemlerinde yardımcı olma davranışdır (Organ, 1988). Örgütteki diğer çalışanlara yönelik bireysel yardımı belirten özgencilik, bireylerin performansını artırarak örgüt verimliliğine katkı sağlar (DiPaola & Hoy, 2005b; Podsakoff vd., 2000). Özgencilik davranışı kapsamında birey, örgütte yeni çalışma arkadaşlarına gönüllü yardım etmek gibi fedakârlık eyleminde bulunur (Organ, 1988). Yardım etme davranışı ekip ruhunu artırabilir, ekip üyeleri arasındaki bağı güçlendirebilir ve grup içinde aidiyet duygusunu teşvik edebilir. Bu faktörler sonuçta performansı artırabilir ve örgütün yüksek kaliteli çalışanları çekmesine ve elde tutmasına yardımcı olabilir (Podsakoff vd., 2000).

Vicdanlılık, örgütte çalışandan beklenen rol gereksinimlerinin çok ötesine geçen çalışan davranışlarını ifade etmektedir. Zamanı verimli kullanma, örgütsel politikalara uyma, kurallara uyma, asgari beklentilerin ötesine geçme, mola sürelerine riayet etme gibi davranışlar vicdanlılık dahilindedir (MacKenzie vd., 1993; Organ, 1988). Ayrıca çalışanların örgütte kaynakları koruma, devamlılık, dakiklik ve düzenlilik eğilimleri, vicdanlılık kapsamında yer almaktadır (Organ, 1988; Podsakoff vd., 2000). Yüksek düzeyde vicdanlılık, çalışanın sorumluluk bilincinin yüksek olduğunun ve çok az denetime ihtiyaç

duyduğunun göstergesidir (Podsakoff & MacKenzie, 1997). Dolayısıyla vicdanlı olma, hem bireyin hem de grubun verimliliğini artırır (Podsakoff vd., 2000).

Bir diğer boyut olan *centilmenlik*, çalışanın örgütte küçük sorunlar hakkında şikâyet etmekten ve sızlanmaktan kaçınarak veya şikâyette bulunmayarak ideal olmayan durumlara tolerans gösterme isteğini gösteren davranıştır. İşyerinde centilmenlik, çalışanların olumlu tutumlarını sürdürmelerini ve kurumun ya da daha geniş anlamda kolektif çıkarları kendi kişisel kaygılarının üzerinde tutmaya istekli olmalarını içerir. Dolayısıyla centilmenlik, örgütteki yapıcı çabalara harcanan zamana katkı sunar. Centilmenlik sergileyen çalışanlar, yeni sorumluluklar üstlenmeye veya yeni beceriler edinmeye hazır olmaları sayesinde, kurumun çevresindeki değişimlere uyum sağlama kapasitesini güçlendirir (Organ, 1988; Podsakoff & MacKenzie, 1997; Podsakoff vd., 2000).

Nezaket, çalışanın örgütte kararları veya taahhütlerinden etkilenecek olan taraflarla temas kurması, önceden bildirimde bulunması, hatırlatmalar yapması ve uygun bilgileri iletmesi gibi eylemleri ifade etmektedir. Çalışanlar meslektaşlarına karşı nezaket gösterdiklerinde, gruplar arasındaki çatışmalar azalır ve böylece örgütte bu çatışmaları yönetmek için gereken zaman azalır. Dolayısıyla nezaket, örgütte sorunların önlenmesini sağlayarak zamanın yapıcı kullanımını kolaylaştırır (Organ, 1988; Podsakoff & MacKenzie, 1997; Podsakoff vd., 2000).

Son olarak *sivil erdem* boyutu, çalışanların kurumun politik sürecine katılımını, fikirlerini açıkça ifade etmesini ve kurumun iyiliği için aktif olarak çalışmasını ifade etmektedir (Organ, 1988; Podsakoff vd., 2000). Sivil erdem, çalışanın kurumuna yönelik makro düzeydeki desteği, bağlılığı ve kuruluşun etkinliklerine gönüllü olarak katılma isteğini temsil eder (Podsakoff vd., 2000). Sivil erdem, örgütün çıkarları gereği çalışanın komitelerde görev alarak örgütü için çevredeki fırsatları ve tehditleri değerlendirmesini belirtmektedir (Organ, 1988). Sivil erdem, çalışanların örgütsel özdeşleşme hissettiklerinde

ve kendilerini örgütün ayrılmaz bir parçası olarak gördüklerinde meydana gelmektedir (Podsakoff vd., 2000).

Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Öncülleri

Literatürde eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerinde, örgütsel ve bireysel birtakım etmenlerin rol aldığı göze çarpmaktadır. Örgütsel düzeyde okul müdürlerinin sergiledikleri otantik liderlik (Roncesvalles & Gaerlan, 2021; Shie & Chang, 2022; Tore & Cetin, 2022), dönüştürücü liderlik (Nasra & Heilbrunn, 2016; Nguni vd., 2006), işlemci liderlik (Shapira-Lishchinsky & Raftar-Ozery, 2018), dağıtımcı liderlik (Kılınç, 2014), paternalist liderlik (Nassir & Benoliel, 2022), sosyal adalet liderliği (Küçük, 2023), paylaşımcı liderlik (Akın Kösterelioğlu, 2017; Khasawneh, 2011) gibi çeşitli liderlik yaklaşımlarının öğretmen örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Oplatka (2006)'nın çalışmasında, duygusal liderlik ve müdürün yenilikçi tutumunun, öğretmen örgütsel vatandaşlık davranışını teşvik etmede kritik rol oynadığı belirtilmiştir. Ahmed (2021) ise öğretmenler ne kadar güçlendirilirse, öğrencilerinin, meslektaşlarının ve okullarının yararı için geleneksel görevlerinin ötesine geçen davranışlar sergileme eğilimlerinin de o kadar arttığını ortaya koymuştur. Yine örgütsel adalet (Alanoğlu & Demirtaş, 2019), algılanan örgütsel destek (Uzun, 2018), örgüt kültürü (Koşar & Yalçinkaya, 2013; Tore & Cetin, 2022), okul iklimi (Oplatka, 2006), etik iklim (Shapira-Lishchinsky & Raftar-Ozery, 2018) ve örgütsel güven (Koşar & Yalçinkaya, 2013; Uzun, 2018) gibi okul düzeyli değişkenler de öğretmenlerin okulda örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemelerinde kritik etkenlerdir. Koşar vd. (2023), araştırmalarında okula güven duyan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının arttığını tespit etmiştir.

Alanyazında öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı göstermelerine yol açan çeşitli bireysel faktörler bulunmaktadır. Bunlar arasında öğretmen bağlılığı (Çelik & Üstüner, 2020; Roncesvalles & Gaerlan, 2021; Sesen & Basim, 2012; Shie & Chang, 2022), kişilik özellikleri (Yücel & Taşçı-Kaynak, 2008), iş doyumu (Nguni vd., 2006; Sesen & Basim,

2012; Zeinabadi, 2010), öz yeterlilik (Choong vd., 2020; Oplatka, 2006), akademik iyimserlik (Küçük, 2023; Wagner & DiPaola, 2011) ve duygusal bağlılık (Akar, 2018) yer almaktadır. Başka bir araştırmada ise üniversite öğretim üyelerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarının en etkili yordayıcısının, kuruma yönelik hissedilen duygusal bağlılık olduğu ortaya çıkmıştır (Donglong vd., 2020). Oplatka (2006)'ya göre öğretmenlerin görev aşkı, başkalarına yardım etmeye ve onları desteklemeye eğilimli kişilikleri, mesleki bağlılıkları gibi kişisel özellikleri, örgütsel vatandaşlık davranışlarının ön plana çıkan belirleyicileridir.

Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Sonuçları

Örgütsel vatandaşlık davranışı, en temelde örgütsel etkililiğe katkı sunmaktadır (Organ vd., 2006; Podsakoff & MacKenzie, 1997). Bireylerin örgütte kendilerinden beklenen rollerin ötesine geçerek örgüt yararına sergiledikleri ve gönüllüğe dayalı davranışları, örgütte pozitif sinerji atmosferinin oluşmasını sağlamaktadır (Oplatka, 2006). Dolayısıyla olumlu örgüt ikliminde, örgütün amaçlarını gerçekleştirebilme düzeyi ve örgütsel başarıya ulaşma potansiyeli daha yüksektir.

Öğretmen örgütsel vatandaşlık davranışı, okul etkililiği ve öğrenci başarısı (DiPaola & Hoy, 2005a; Erdogan vd., 2022) üzerinde olumlu etkilere sahiptir. Oplatka (2009), öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemelerinin öğretmenler, öğrenciler ve okul için çıktılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, bu davranışları gösteren öğretmenlerin kendini gerçekleştirme, iş doyumu sağlama ve paydaşlar, meslektaşlar ve üstlerden olumlu geribildirim alma gibi pozitif durumlar deneyimledikleri belirlenmiştir. Öğrenciler için akademik başarıya, iyi oluşa ve olumlu sınıf içi davranışlar sergilenmesine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Okul için ise okulda öğrenci disiplininin ve toplumun gözünde okul imajının gelişmesinde öğretmen örgütsel vatandaşlık davranışının etkili olduğu tespit edilmiştir.

Duygusal Bağlılık

Duygusal bağlılık, örgütsel bağlılığın bir boyutu olduğu için bu bölümde öncelikle örgütsel bağlılığın tanımına yer verilmiştir. Literatürde bağlılık konusunda mesleki bağlılık (professional commitment) ve örgütsel bağlılık (organizational commitment) sıklıkla kullanılmaktadır. Lodahl ve Kejnar (1965, s. 25)'a göre mesleki bağlılık, "bir kişinin iş performansının öz saygısını etkileme derecesi" olarak ifade edilmektedir. Dolayısıyla mesleki bağlılık, mevcut yapılan işe bağlılık ve genel olarak işin birey için önemi bağlamında tanımlanmaktadır. Örgütsel bağlılık ise Mowday vd. (1979, s. 226)'nin alanyazında yaygın olarak kullanılan tanımına göre "bireyin belirli bir örgütle özdeşleşmesinin ve örgüte dahil olmasının göreceli gücü" olarak ifade edilmiştir. Ayrıca Mowday vd. (1979), örgütsel bağlılığın birbiri ile ilişkili en az üç temel faktör ile tanımlanabileceğini belirtmiştir. Şekil 6'da sunulan örgütsel bağlılığın temel bileşenleri, Mowday vd. (1979)'nin çalışmasından yararlanarak oluşturulmuştur.

Şekil 6

Örgütsel Bağlılığın Temel Bileşenleri



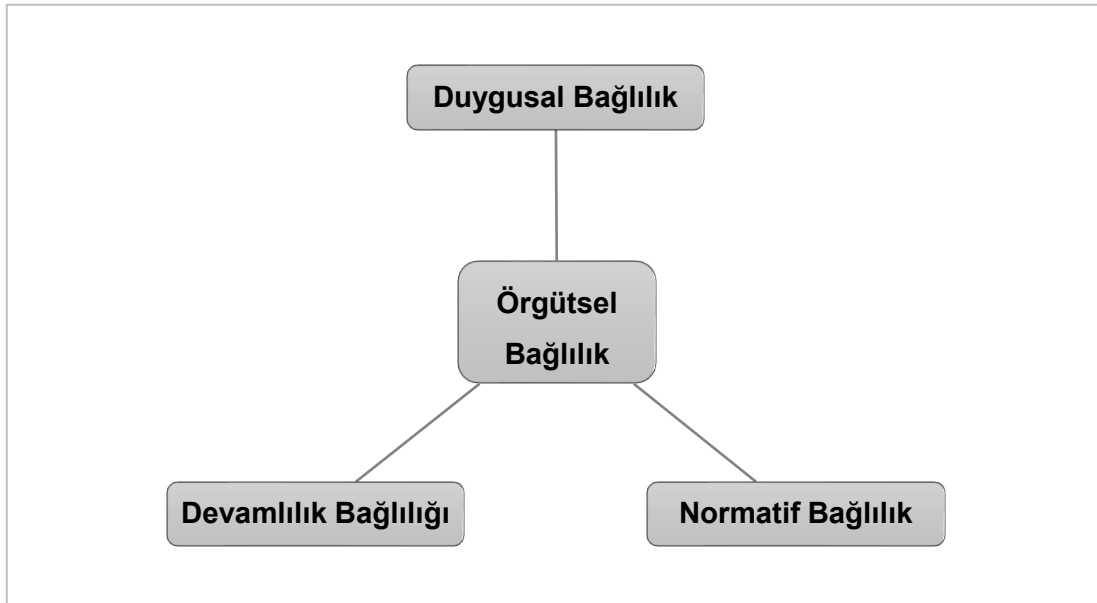
Şekil 6'da görüldüğü üzere, örgütsel bağlılık üç temel unsurdan oluşmaktadır (Mowday vd., 1979). Somech ve Bogler (2002) bu üç temel bileşeni, *özdeşleşme*

(*identification*), *katılım (involvement)* ve *sadakat (loyalty)* kavramları ile bağdaştırmıştır. Örgütsel bağlılığın özdeşleşme, katılım ve sadakat bileşenleri, Buchanan (1974) ile Cook ve Wall (1980)'un öncü çalışmaları ile örgütsel davranış literatüründe popülerlik kazanmıştır. Örgütsel bağlılık ilk olarak, örgüt tarafından belirlenen hedef ve değerlere kesin bir inanç duymayı ve bunları benimsemeyi içerir ki bu özdeşleşme olarak adlandırılmaktadır. İkinci olarak, örgütün hedeflerini ilerletmek için önemli bir çaba harcamaya istekli olmayı gerektirir ki bu da katılım olarak ifade edilmektedir. Son olarak, örgüte bağlı kalmak ve örgütün bir parçası olarak kalmak için güçlü bir niyet veya isteklilik ise sadakat kavramı ile örtüşmektedir (Somech & Bogler, 2002).

Mathieu ve Zajac (1990, s. 171)'a göre örgütsel bağlılık, en genel anlamda “bireyin örgüte olan bağı veya bağlılığı” olarak tanımlanmaktadır. Cook ve Wall (1980, s. 40)'a göre “örgütsel bağlılık, bir kişinin çalıştığı örgütün karakteristik özelliklerine yönelik duygusal tepkileri” olarak ifade edilmektedir. Bir bütün olarak görülen örgüt hakkındaki duygu ve inanışlar ile ilgili olan örgütsel bağlılık (George & Jones, 2012), bireyin örgütle özdeşleşme ve kendisini örgütün amaçlarına adanma derecesini yansıtmaktadır (Kinicki & Fugate, 2012). Örgüte yönelik yüksek düzeyde bağlılık hisseden bir birey, örgütün amaçlarıyla özdeşleşerek örgütün bir mensubu olarak kalmayı arzu eder. Örgütsel bağlılığın *duygusal bağlılık*, *devamlılık bağlılığı* ve *normatif bağlılık* olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır (Allen & Meyer, 1990; Meyer & Allen, 1991). Örgütsel bağlılığın boyutları Şekil 7'de sunulmuştur.

Şekil 7

Örgütsel Bağlılığın Boyutları

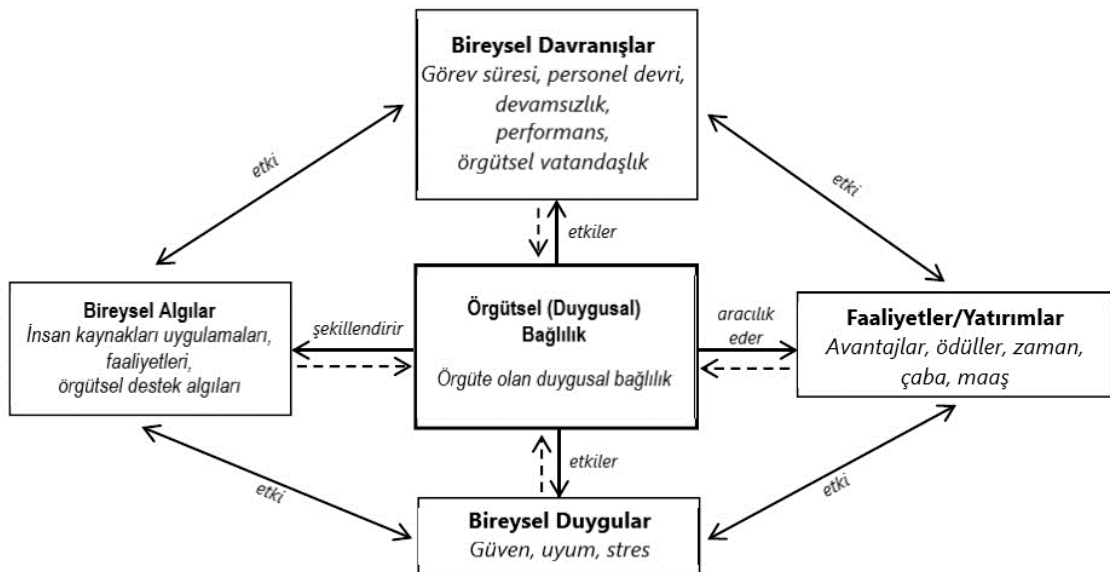


Duygusal bağlılık çalışanın örgüte duygusal/manevi açıdan bağlanması, örgütle özdeşleşmesi, örgüte dahil olması ve örgütün değerlerine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Meyer & Allen, 1991). *Devamlılık bağlılığı*, bir kurumun mensubu olarak devam etmenin algılanan ekonomik değeri ile ilişkilidir. Çalışanlar, kendi isteklerinden ziyade, kalmak zorunda hissetmeleri dolayısıyla örgütte kalmaya devam edebilirler. Bunun nedeni olarak alternatif iş olanaklarının olmayışı veya işten ayrılma durumunda kıdem, emeklilik maaşı ve elde edilen hakların kaybı gibi durumlar gösterilebilir. Ayrıca birey, yeterli maaş aldığı ve işi bıraktığında ailesinin bu durumdan maddi olarak olumsuz etkileneceğini düşündüğü için işverenine bağlı olabilir. Dolayısıyla devam bağlılığı, çalışanların örgütten ayrılmanın maliyetlerini göz önünde bulundurarak örgütlerinde ne kadar kalma ihtiyacı hissettikleriyle ilgilidir (Robbins & Judge, 2012; Woods vd., 2012). *Normatif bağlılık* ise ahlaki veya etik nedenlerden ötürü kuruma bağlı olma zorunluluğudur. Örgütte kritik bir konumda çalışan bir birey, işi bırakması durumunda, örgüt yönetiminin zor durumda kalacağı düşüncesiyle örgütte kalmaya devam etmesi normatif bağlılık ile açıklanmaktadır (Allen & Meyer, 1990; Robbins & Judge, 2012).

Bu çalışma kapsamında örgütsel bağlılığın boyutlarından duygusal bağlılık (*affective commitment*) konusuna odaklanılmıştır. Duygusal bağlılık, bir bireyin sadakat, sevgi, sıcaklık, aidiyet, şefkat, memnuniyet gibi duygular yoluyla bir örgüte psikolojik olarak bağlanma derecesidir (Jaros vd., 1993). Duygusal bağlılık, bireylerin örgütün bir mensubu olmaktan mutluluk duymaları, kendilerini büyük bir ailenin üyesi olarak görmeleri ile açıklanmaktadır (Allen & Meyer, 1990). Duygusal bağlılık üzerine yapılan bütünleştirici literatür taraması sonucunda, duygusal bağlılığın örgütsel bağlılığa kıyasla işe devamsızlık, işten ayrılma ve örgütsel vatandaşlık davranışı gibi örgüt için kritik önemdeki sonuçlar üzerinde daha belirleyici rol oynadığı ortaya çıkmıştır (Mercurio, 2015). Araştırmacılara göre örgütsel bağlılığın merkezinde duygusal bağlılığın yer aldığı belirtilmektedir (Mercurio, 2015; Meyer & Herscovitch, 2001; Solinger vd., 2008). Nitekim Mercurio (2015), duygusal bağlılık üzerine gerçekleştirdiği bütünleştirici literatür incelemesi sonucunda, örgütsel bağlılığın özü olarak duygusal bağlılığın kavram haritasını oluşturmuştur. Duygusal bağlılığın kavram haritası aşağıdaki Şekil 8’de sunulmuştur.

Şekil 8

Örgütsel Bağlılığın Özü Olarak Duygusal Bağlılığın Kavram Haritası



Kaynak: Mercurio, Z. A. (2015). Affective commitment as a core essence of organizational commitment. *Human Resource Development Review*, 14(4), 389–414. (s. 406).

Şekil 8'de görüldüğü üzere, duygusal bağlılık, bireysel davranışları ve duyguları etkileyen, bireysel algıları şekillendiren ve bireyin örgütsel faaliyetlere verdiği tepkilere aracılık edebilen temel kaynaktır. Modelde çift yönlü oklarla gösterilen faaliyetler, bireysel algılar, duygular ve davranışlar; birbiri ile ilişkili ve birbirini tamamlayan faktörlerdir. Ana kavramlardan duygusal bağlılığa dönen kesikli oklar, duygusal bağlılığın davranışlar, faaliyetler, algılar ve duygulardan oluşan bir yapı aracılığıyla daha da geliştirilebileceğini belirtmektedir (Mercurio, 2015).

Çalışanların örgüte yönelik duygusal bağlılıkları, *örgütsel destek teorisi* (*organizational support theory*) bağlamında açıklanabilir. Bu teori, çalışanların duygusal ihtiyaçlarını karşılamak ve kurumun artan çabaları takdir etme isteğini değerlendirmek için kurumların, çalışan emeğine ve iyi oluşuna ne kadar değer verdiği konusunda kendi örgütsel destek algılarını oluşturduklarını ileri sürmektedir (Eisenberg vd., 1986). Dolayısıyla bağlılığa ilişkin sosyal takas anlayışı, çalışanlar örgütün kendilerine olan bağlılığını hissettiğinde (algılanan örgütsel destek), işverene karşı bir görev duygusu oluştuğunu ve bunun da iş çabalarının ve davranışlarının artmasına yol açtığını ileri sürmektedir (Shore & Wayne, 1993). Örgütün çalışanlara destek sunması, örgütün ayakta kalması ve gelişmesi için çalışanlarının değerli olduğunu onlara hissettirmesi, bunun sonucunda çalışanların da örgüte duygusal bağlılık geliştirerek örgütün amaçlarını gerçekleştirmesi için elinden geleni yapması, bu bağlamda ele alınmaktadır (Eisenberg vd., 1986; Shore & Wayne, 1993).

Duygusal bağlılığı yüksek olan çalışanlar, örgütte kendisini mutlu hissettiği için örgütte çalışmaya devam eder. Ayrıca duygusal bağlılığa sahip çalışanlar, örgütün amaç ve değerleri ile kendi bireysel amaçlarını bütünleştirirler. Duygusal bağlılık hisseden çalışanlar için örgüt, kişisel bir anlam ifade eder. Böylece örgüte yönelik güçlü bir aidiyet duygusu hissederler (Allen & Meyer, 1990; Meyer & Allen, 1991). Duygusal bağlılık kişi – iş uyumunun bir göstergesidir (Behery, 2009). Çalışanların iş performanslarını yükseltmede

ve örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemelerinde duygusal bağlılık kritik öneme sahiptir (Meyer & Herscovitch, 2001).

Duygusal bağlılık bir öğretmenin okulla özdeşleşmesi, bütünleşmesi ve okula duygusal olarak bağlanması olarak tanımlanabilir (McInerney vd., 2015). Öğretmenlik mesleğinin hakkıyla ve etkili bir şekilde yerine getirilmesinde, duygusal bağlılık konusu kritik öneme sahiptir. Nitekim Struyve vd. (2016) öğretmenlerin meslekte kalmalarında, iş tutumlarında ve işte sergiledikleri davranışlarında duygusal bağlılığın diğer bağlılık türlerine (devam bağlılığı ve normatif bağlılık) nazaran daha kritik rol oynadığını belirtmiştir.

Duygusal Bağlılığın Öncülleri

Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin duygusal bağlılık hissetmelerine yol açan örgütsel ve bireysel çeşitli faktörlerin olduğu dikkat çekmektedir. Örgütsel açıdan iş birliği kültürü (Meredith vd., 2023), okul iklimi (Dou vd., 2017), algılanan örgütsel destek ve örgütsel güven öğretmenlerin okula yönelik duygusal bağlılıklarını olumlu yönde etkilemektedir (Uzun, 2018). Sezgin (2010)'in çalışmasında, okul kültürünün destek ve görev kültürü boyutlarının, öğretmenlerin duygusal bağlılıklarına olumlu yönde katkı sunduğu belirlenmiştir. Ayrıca iş yaşam kalitesi (Akar, 2018) ve kolektif öğretmen yeterliği de öğretmen duygusal bağlılığının öncülleri arasında yer almaktadır (Hallinger vd., 2018).

Literatürde okul müdürü liderliği ile öğretmen bağlılığı üzerine odaklanan araştırmalar giderek artış göstermektedir (Berkovich & Bogler, 2021; Dou vd., 2017; Hallinger vd., 2018; Kılınç vd., 2023; Kılınç vd., 2022). Öğretimsel liderlik (Hallinger vd., 2018), dönüşümcü liderlik (Berkovich & Bogler, 2021; Kılınç vd., 2023; Kılınç vd., 2022) ve dağıtımçı liderlik (Berkovich & Bogler, 2021; Ross vd., 2016) gibi çeşitli liderlik yaklaşımları, öğretmen bağlılığına olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Ayrıca müdür otantik liderliğinin, öğretmen örgütsel bağlılığının pozitif yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (Roncesvalles & Gaerlan, 2021).

Alanyazında proaktif kişilik (İhtiyaroğlu vd., 2023), içsel motivasyon (Töre, 2020) ve öz saygı (Yüner, 2018) gibi bireysel etkenlerin, öğretmenlerin olumlu duygusal bağlılık geliştirmelerini sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen psikolojik sermayesi (Berkovich & Bogler, 2021) ve öz yeterliliği, örgütsel bağlılık üzerinde olumlu etkiye sahiptir (Dou vd., 2017). Kaplan ve Cemaloğlu (2020)'nin çalışmasında, uyumluluk ve öz disiplin gibi kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Duygusal Bağlılığın Sonuçları

Okula derin bir bağlılık duyan öğretmenlerin, kurumun hedeflerine aktif olarak katkıda bulunan davranışlarda bulunma, standart görevlerin ötesine geçme ve kurumda kalarak uzun vadeli sadakat sergileme potansiyelleri yüksektir (Somech & Bogler, 2002). Duygusal bağlılık, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemelerinde (Akar, 2018) ve öğretmen etkililiğinde pozitif bir etkiye sahiptir (Ottekin Demirbolat vd., 2017). Akın (2021)'in araştırmasında örgütsel bağlılığın öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Öğretmen duygusal bağlılığı, duygusal emek davranışlarından yüzeysel rol yapma üzerinde negatif etkiye sahipken, gerçek duygular üzerinde pozitif etkiye sahiptir (Töre, 2020).

Sezen-Gültekin vd. (2021), öğretmenlerin işle bütünleşmelerinin sağlanmasında, örgütsel bağlılığın kritik bir etken olduğunu tespit etmiştir. Bir diğer çalışmada, öğretmenlerin okula yönelik duygusal bağlılıkları arttıkça, işten ayrılma eğilimlerinin anlamlı düzeyde düştüğü ortaya çıkmıştır (McInerney vd., 2015). Kılınç vd. (2022)'nin araştırmasında, öğretmen bağlılığının, öğretmenlerin yenilikçi uygulamaları üzerinde pozitif anlamlı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Akademik İyimserlik

Eğitimin dünya genelinde ulusların kalkınmasındaki en kritik rollerinden biri, nitelikli insan sermayesi yetiştirmektir. Ülkeler, beşerî sermayeyi teşvik etmek amacıyla eğitimin kalitesini artırmaya yönelik politikalar geliştirmektedir (OECD, 2021a). Bu bağlamda, ulusların eğitim çıktılarının nihai hedefi, ülkelerin eğitim kalitesinin de temel göstergesi olan öğrenci akademik başarısını teşvik etmektir (Tschannen-Moran ve Barr, 2004). Okul içi ve okul dışı faktörlerden etkilenen öğrenci akademik başarısı, okul paydaşları arasında ekip çalışması ve iş birliği gerektirmektedir (OECD, 2021b). Tüm okul paydaşlarının öğrencilerden beklentilerinin yüksek olması ve öğrencilerin başarılı olacaklarına inanmaları, akademik başarının artırılmasında kritik öneme sahiptir (Hoy vd., 2006). Bu çerçevede, son yıllarda tüm öğrenciler için akademik başarıya vurgu yapan akademik iyimserlik konusu gündemdedir (Beard vd., 2010; Fahy vd., 2010; Hong, 2017; Hoy vd., 2006; Kulophas vd., 2018; Ruffin, 2022; Woolfolk Hoy, 2012).

İyimserlik, İngilizce’de ‘iyi şeylerin her zaman olacağına inanma eğilimi’ olarak tanımlanan “optimism” kavramına karşılık gelmektedir (Gillham vd., 2001). Dolayısıyla iyimserlik kavramı, bünyesinde geleceğe ilişkin olumlu düşünmeyi ve umutlu olmayı barındırmaktadır. İyimserlik; öznel iyi oluş, daha iyi sağlık ve daha fazla başarı ile ilişkilidir (Forgeard & Seligman, 2012).

İyimserlik ile bağlantılı olarak akademik başarıyı vurgulayan akademik iyimserlik, Wayne Hoy ve arkadaşlarının öncü çalışmaları ile literatüre kazandırılmıştır (Hoy vd., 2006; McGuigan & Hoy, 2006). Akademik iyimserlik, akademik başarının önemli olduğuna, okul kadrosunun öğrencilerin başarmasına yardımcı olma kapasitesine sahip olduğuna, öğrencilerin ve velilerin bu çabada kendileriyle iş birliği yapacaklarına güvenebileceğine dair personel arasında paylaşılan bir inançtır; kısacası, öğrencilerin akademik olarak başarılı olacaklarına okul çapında bir güvendir (McGuigan & Hoy, 2006, s. 204).

Akademik iyimserliğin temelleri, psikoloji ve hümanist psikoloji üzerine oluşturulmuştur. Akademik iyimserliğin teorik temelleri ise Albert Bandura'nın sosyal bilişsel ve öz-yeterlik teorileri, James Coleman'ın sosyal sermaye teorisi, Wayne Hoy ve meslektaşlarının kültür ve iklim üzerine çalışmaları ve Martin Seligman'ın öğrenilmiş iyimserlik çalışması üzerine kurulmuştur (Beard vd., 2010; Hoy vd., 2006). Akademik iyimserliğin *akademik vurgu (academic emphasis)*, *kolektif yeterlik (collective efficacy)*, *velilere ve öğrencilere güven (faculty trust in parents and students)* olmak üzere üç bileşeni bulunmaktadır (Fahy vd., 2010; Hoy vd., 2006). Şekil 9'da okul akademik iyimserliği bileşenlerinin ilişkisi sunulmuştur.

Şekil 9

Okul Akademik İyimserliği Unsurlarının Üçlü İlişkisi



Kaynak: Fahy, P., Wu, H.-C., & Hoy, W. K. (2010). Individual academic optimism of secondary teachers: A new concept and its measure. In W. K. Hoy & DiPaola (Eds.), *Analyzing school contexts: Influences of principals and teachers in the service of students*. Information Age Publishing. (s. 211).

Şekil 9'da görüldüğü üzere akademik iyimserlik şemsiyesi altında yeterlik, güven ve akademik vurgu boyutları yer almaktadır. Akademik iyimserliğin *kolektif yeterlik* boyutu, bir bütün olarak okuldaki öğretim kadrosunun öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olması için gerekli eylemleri organize edip yürütebileceğine ilişkin bir grup inancı veya beklentisi anlamındadır. Öğretmenlerin kendilerine güvenerek öğrencilerin öğrenmelerinde fark yaratabileceklerine olan inancı, kolektif yeterlik kapsamındadır. Bu bağlamda kolektif

yeterlik, akademik iyimserliğin bilişsel boyutuna karşılık gelmektedir (Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2000; Hoy vd., 2006).

Velilere ve öğrencilere güven boyutu, öğrenmeyi geliştirmek üzere öğretmenlerin, velilerin, öğrencilerin iş birliği yapmasını ve öğrencilerin başaracağına ilişkin güven duygusunu belirtmektedir (Hoy vd., 2006). Bu kapsamda bir okuldaki öğretim kadrosunun velilere ve öğrencilere ilişkin tam bir güven duygusuna sahip olması; iletişimin dürüstlük, açıklık, güvenilirlik, yardımseverlik gibi pozitif ilkelere dayanmasına katkı sunmaktadır (Forsyth vd., 2011; Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Velilere ve öğrencilere güven, akademik iyimserliğin duygusal boyutudur (Hoy vd., 2006).

Son olarak *akademik vurgu* boyutu, bir okulun çevresinin öğrenci akademik başarısını merkezi bir amaç haline getirme derecesidir. Dolayısıyla yüksek düzey akademik vurguya sahip bir okul, öğrenci başarısına odaklanarak akademik mükemmellik arayışıyla hareket eder. Akademik vurgu, akademik iyimserliğin davranışsal boyutunu oluşturmaktadır (Hoy vd., 2006).

Okul akademik iyimserliğinin sağlanması ve böylece öğrenci akademik başarısının geliştirilmesinde öğretmenler, veliler ve öğrenciler kritik roller oynamaktadır (Hoy vd., 2006). Okul akademik iyimserliğinin okullar ve eğitim çıktıları üzerinde bazı etkileri vardır. Akademik iyimserlik öğretmenlerin örgütsel bağlılığına katkıda bulunur (Coban & Demirtas, 2011), okullarda profesyonel bir öğrenme topluluğunun gelişimini teşvik eder (Gray ve Mitchell, 2021), öğrenciler için olumlu bir öğrenme ortamı yaratır (Woolfolk Hoy, 2012) ve okullarda öğrenci akademik başarısını artırır (Hoy vd., 2006; McGuigan ve Hoy, 2006; Nelson, 2012; Oldac ve Kondakci, 2020; Ruffin, 2022; Wu, 2013).

Öğretmen Akademik İyimserliği

Okul akademik iyimserliği konusunda artan sayıda yapılan çalışmalar üzerine, araştırmacılar akademik iyimserliği bireysel olarak öğretmen düzeyinde incelemeye

yönelmişlerdir (Beard vd., 2010; Fahy vd., 2010). Kolektif akademik iyimserlik (Hoy vd., 2006) ile aynı kavramsal temele dayanan öğretmen akademik iyimserliği, öğretmenlerin bireysel olarak sahip oldukları *öz yeterlik* (self-efficacy), *güven* (trust) ve *akademik vurgu* (academic emphasis) inançlarının bütünüdür (Beard vd., 2010; Fahy vd., 2010).

Öğretmen akademik iyimserliğinin *öz yeterlik* boyutu, arzu edilen öğrenci başarısının sağlanması sürecinde, öğretmenlerin kendi yetenek ve kapasitelerine ilişkin yargılarını belirtmektedir (Beard vd., 2010; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Bu bağlamda öğretmen öz yeterliliği kapsamında öğretmenlerin öğretim stratejileri, etkili sınıf yönetimi ve öğrenci katılımını sağlama konularındaki yetkinliklerine yönelik inançları yer almaktadır (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Bir başka tanıma göre öğretmen öz yeterliği, eğitimsel amaçların gerçekleştirilmesi sürecinde öğretmenlerin görevlerini planlama, organize etme ve uygulama aşamalarındaki kendi kapasitelerine olan inançlarıdır (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Friedman ve Kass (2002) öğretmen öz yeterliğini sınıf bağlamı ve okul bağlamı olarak iki boyutta ele almıştır. Buna göre öğretmen öz yeterliğinin sınıf bağlamında öğrenciler ve ebeveynlerle etkili iletişimin sürdürülmesi ve öğretim hedeflerine ulaşılması; okul bağlamında ise müdür ve meslektaşlarla etkili ilişkiler kurulması ve okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde mesleki görevlerin yerine getirilmesi bulunmaktadır (Friedman & Kass, 2002).

Öğretmen akademik iyimserliğinin *güven* boyutu, ebeveynlere ve öğrencilere duyulan güveni ifade etmektedir (Beard vd., 2010; Fahy vd., 2010). Eğitim hedeflerinin etkili bir şekilde başarıya ulaşmasında okul, aile, öğretmen, öğrenci ve çevre ilişkisinin sağlıklı olması kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda, bu ilişkinin kurulması ve güçlü bir şekilde sürdürülmesi sürecinde rol oynayan en önemli unsurlardan birisi de güvendir (Adams & Christenson, 2000). Kısacası birinin veya bir şeyin dürüstlüğüne veya iyiliğine olan inanç anlamına gelen güven; öğrencilerin ve ebeveynlerin ilişkilerde dürüst, yardımsever,

güvenilir, yetkin ve şeffaf olduklarına ilişkin öğretmenlerin inancını belirtmektedir (Beard vd., 2010; Hoy & Tschannen-Moran, 1999).

Güven ikliminin oluştuğu bir ortamda, öğretmenler öğrenci başarısının geliştirilmesi için daha fazla motive olurlar, öğrenciler de pozitif duygular hissederek öğrenmek için daha fazla çaba sarf etmektedir (Flutter, 2007). Ayrıca öğretmenler, öğrencilerinin ebeveynleri ile güvene dayalı olumlu iletişim kurduklarında öğrenci akademik başarısına yönelik pozitif çıktılar almaktadır (Sethi & Scales, 2020). Dolayısıyla güven, eğitim çıktıları üzerinde olumlu neticeler sağlamaktadır.

Öğretmen akademik iyimserliğinin bir diğer boyutu olan *akademik vurgu*, öğretmenlerin öğrencileri aktif bir şekilde uygun öğrenme etkinliklerine ne kadar iyi dahil ettiklerini ifade eder (Beard vd., 2010). Öğrencilerin okulda geçirdiği zamanın aktif öğrenme ile geçmesi için öğretmenlerin akademik vurguya önem vererek hareket etmesi kritik öneme sahiptir (Hoy vd., 2006). Dolayısıyla öğretmen akademik iyimserliğinin davranışsal boyutunu oluşturan akademik vurgu, öğrenci başarısına ve okul etkililiğine ciddi bir katkı sağlamaktadır (Goddard, Sweetland, & Hoy, 2000; Smith & Hoy, 2007).

Akademik İyimserliğin Öncülleri

Alanyazında eğitim örgütlerinde okul müdürlerinin sergiledikleri çeşitli liderlik tarzlarının, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Bu kapsamda otantik liderlik (Drill, 2022; Kulophas & Hallinger, 2021; Kulophas vd., 2018; Srivastava & Dhar, 2016), paylaşımcı liderlik (Akın Kösterelioğlu, 2017), dağıtımcı liderlik (Börü & Bellibaş, 2021; Chang, 2011; Mascall vd., 2008), sosyal adalet liderliği (Küçük, 2023) ve dönüşümcü liderlik (Hong, 2017) gibi liderlik türlerinin öğretmen akademik iyimserliğinin sağlanmasına katkı sunduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca okuldaki öğrenme merkezli liderlik yaklaşımının da öğretmenlerin akademik iyimserlikleri üzerinde pozitif etki oluşturduğu rapor edilmiştir (Kulophas & Hallinger, 2020).

Kılınç (2013)'in araştırmasında, okul ikliminin samimiyet boyutu, öğretmen akademik iyimserlik duygusunun pozitif yordayıcısı olarak tespit edilmiştir. Örgütsel düzeyde etkili bürokratik okul yapısı, öğretmen akademik iyimserliğinin gelişmesine katkı sunmaktadır (Özdemir & Kılınç, 2014). Ayrıca, okul akademik iyimserliği (Hong, 2017; Wu ve Lin, 2018) ve elverişli okul yapısı öğretmen akademik iyimserliğine katkıda bulunmaktadır (Anderson vd., 2018; McGuigan ve Hoy, 2006). Başka bir çalışmada ise öğretmen öz yeterliğinin, öğretmen akademik iyimserliği üzerinde olumlu etkilere yol açtığı belirlenmiştir (Kılınç vd., 2021).

Akademik İyimserliğin Sonuçları

Akademik iyimserlik en temelde öğrenci akademik başarısı üzerinde belirleyici bir faktördür (Ateş & Ünal, 2021; Chang, 2011; McGuigan & Hoy, 2006; Wagner & DiPaola, 2011). Literatürdeki çeşitli çalışmalarda, öğretmen akademik iyimserliğinin, mesleki bağlılık (Ergen, 2016; Hong, 2017; Kurz, 2006), ekstra rol davranışı (Srivastava and Dhar, 2019) ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde pozitif etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Küçük, 2023). Ayrıca öğretmen akademik iyimserliği, sınıf yönetimi becerilerine (Ergen, 2016), öğretmen mesleki uygulamalarına (Galindo & Sanders, 2022) ve öğretmen mesleki öğrenmesine olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Kılınç vd., 2021; Kulophas & Hallinger, 2020).

Öğretmenlerin akademik iyimserliğinin yüksek olduğu okullarda, öğretmenlerin kolektif sorumluluk düzeyleri de yüksektir (Wu, 2013). Karakaş vd. (2021)'un çalışmasında öğretmen akademik iyimserliği, örgütsel bağlılığın özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarının pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olarak rapor edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin artmasında, öğretmen akademik iyimserliği kritik bir rol oynamaktadır (Kulophas vd., 2018).

Duygusal Emek

İnsan, doğası gereği duyguları olan bir varlıktır. Örgütlerde arzu edilen çıktılara ulaşma sürecinde, çalışanların farklı duygularla başa çıkması, duygularını yönetmesi ve kontrol altında tutması gerekmektedir. Bu bağlamda çalışanlar örgütte kendilerinden beklenen, işe uygun duyguları sergileme sürecinde *duygusal emek (emotional labor)* sarf etmektedir (Schutz & Lee, 2014).

Hochschild, duygusal emek üzerine öncü çalışmalar yürütmüştür. Hochschild (2012, s. 7)'e göre duygusal emek, 'açık bir şekilde gözlemlenebilir bir jest ve mimik görüntüsü oluşturmak için duygunun yönetimi'dir. Hochschild ayrıca duygusal emeğin bir maaş karşılığında satıldığını, ekonomik değere sahip mübadele edilen metalar haline geldiğini ve bu nedenle bir değişim değerinin olduğunu belirtmiştir (Hochschild, 2012).

Duygusal emek, çalışanların kendilerinden beklenen, işe uygun duyguları sergilemek üzere duygularını jest ve mimikleri ile etkili yönetme çabalarıdır (Hochschild, 2012; Schutz & Lee, 2014). Başka bir tanıma göre duygusal emek, "kişilerarası etkileşimler sırasında örgütsel olarak arzu edilen duyguları ifade etmek için gereken çaba, planlama ve kontrol" olarak ifade edilmiştir (Morris & Feldman, 1996, s. 987). Ashforth ve Humphrey (1993)'e göre duygusal emek, çalışanlarca duyguların nasıl gösterileceğinin ayarlanması olarak tanımlanmıştır.

Duygusal emek, kişinin duygularını içsel olarak kontrol etmesinden çok görünür davranışlarla sergilemesi ile ilgilidir (Ashforth & Humphrey, 1993). Hochschild, duygusal emek gerektiren işleri, insanlarla doğrudan etkileşim gerektiren, başkalarında belirli duygusal tepkiler uyandıran veya işverenlerin eğitim ve denetim yoluyla çalışanların duygusal davranışlarını düzenlemelerine olanak tanıyan işler olarak tanımlamaktadır (2012). Kişiler arası etkileşimlerin yoğun olduğu mesleklerde, bireyler daha fazla duygusal emek göstermektedir (George & Jones, 2012).

Duygusal emek, birçok örgütte ve çeşitli iş türlerinde gerçekleşmektedir. Günümüzde özellikle hizmet sektöründe ticari amaç güden örgütlerin çoğu, duygusal emek teorisini uygulamaktadır. Bu kapsamda örgütler çalışanlarının duygularının uygun ifadesi için standartlar olarak duygu sergileme kuralları belirlemiştir. Örneğin havacılık sektöründe hosteslerin, konaklama sektöründe otel personellerinin, restoranlarda garsonların ve şeflerin insanlara güler yüzlü davranmaları beklenmektedir (Brown, 2011; Diefendorff vd., 2005). Yine çağrı merkezlerinde, çalışanların müşteri şikayetleri ve öfke durumları karşısında, sakinliklerini koruyarak insanların problemlerini saygılı ve nazik bir üslupla çözmeye çalışmaları duygusal emek davranışları arasında yer almaktadır (Brown, 2011). Dolayısıyla duygusal emek, kişinin gerçekte nasıl hissettiğinden bağımsız olarak bu gösterim kurallarına uymayı gerektirir (Diefendorff vd., 2005).

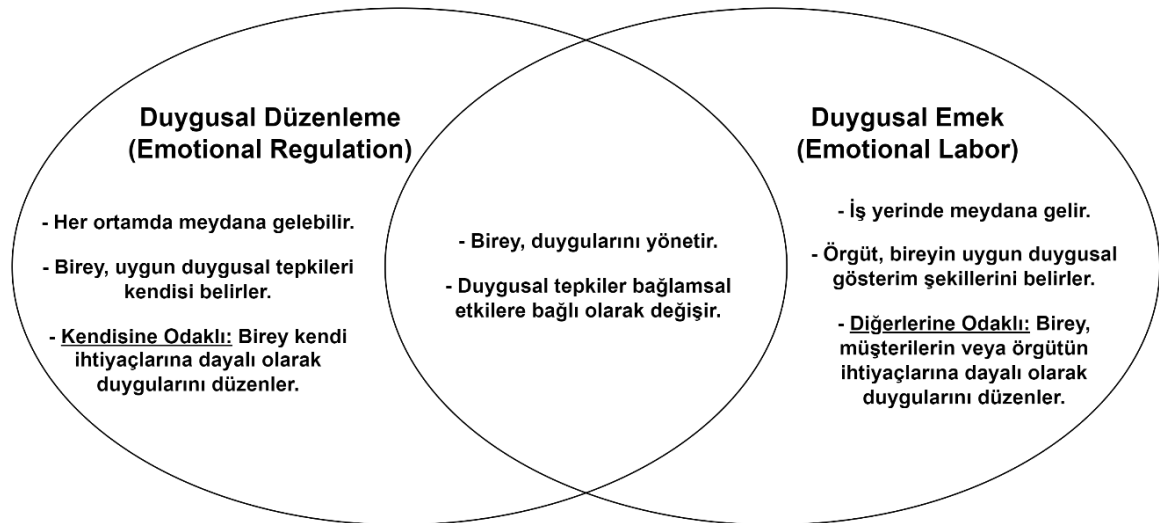
Örgüt politikası olarak çalışanların sürekli pozitif duygular sergilemeleri gerekliliği, çalışanların gerçekte hissettikleri ile iş yerinde sergiledikleri duyguları arasında yaşadıkları gerilim olan tanımlanan duygusal uyumsuzluğa yol açmaktadır (Zapf vd., 2001). Nitekim duygusal uyumsuzluk da çalışanların iş yaşam dengesini olumsuz yönde etkilemektedir (Hofmann & Stokburger-Sauer, 2017). Yapılan işin gereklilikleri ile çalışanın işyerindeki beklentileri arasındaki uyumsuzluk da çalışanın işle bütünleşmesini, iş doyumunu ve performansını olumsuz yönde etkileme potansiyeline sahiptir. Yaşanan bu uyumsuzluk, bireylerin işlerini yaparken doğal, samimi ve gerçek duyguları ile hareket etmelerini engelleyerek sahte ve yapmacık duygularla davranmalarına yol açabilir.

Alanyazında duygusal düzenleme (emotional regulation) kavramı, çoğu zaman duygusal emek kavramının yerine kullanılmaktadır. Ancak her ne kadar duygusal düzenleme kavramı, duygusal emek kavramı ile yakından ilişkili olsa da özünde farklı anlama gelmektedir. Duygusal düzenleme, duygusal deneyimleri etkili bir şekilde yönetme ve bunlara yanıt verme becerisini ifade etmektedir (Gross, 1998). Şekil 10'da özetlendiği

üzere, duygusal düzenleme ile duygusal emek kavramlarının birbiri ile örtüşen yönleri bulunmakla birlikte, birbirinden farklılaşan yönleri de mevcuttur.

Şekil 10

Duygusal Düzenleme ve Duygusal Emek Karşılaştırması



Kaynak: Brown, E. L. (2011). *Emotion matters: Exploring the emotional labor of teaching* [Doctoral Thesis]. University of Pittsburgh, Pittsburgh. (s. 15).

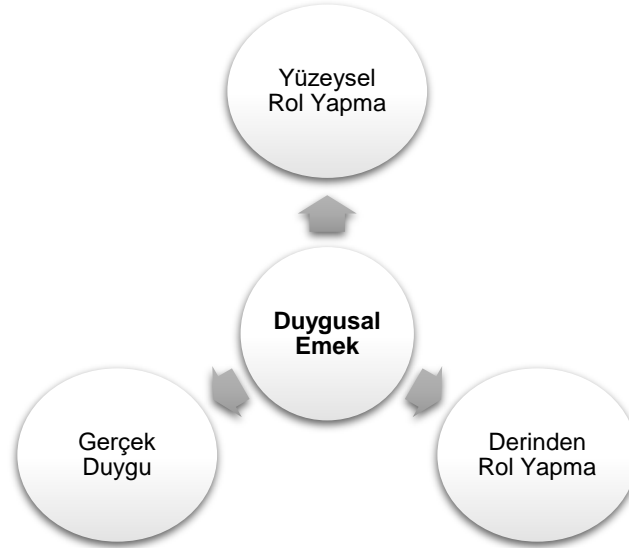
Şekil 10'da görüldüğü üzere, duygusal düzenleme hemen hemen her ortamda gerçekleşebilirken, duygusal emek iş yerinde meydana gelmektedir. Duygusal düzenleme kapsamında birey kendi duyguları üzerinde belirleyici iken, duygusal emek davranışlarında bireyin duygusal tepkileri üzerinde örgütün amaçları belirleyicidir. Ayrıca duygusal düzenleme, bireyin gereksinimleri doğrultusunda kendisine odaklı gerçekleşirken, duygusal emek örgütsel ihtiyaç ve beklentilere bağlı olarak diğerlerine odaklı olarak gerçekleşmektedir. Duygusal düzenleme ve duygusal emeğin ortak yönleri arasında ise temel olarak bireyin duygularını yönetmesi ve duygusal tepkilerin içinde bulunulan şartlara göre değişmesi bulunmaktadır (Brown, 2011).

Çalışanlar işteki deneyimlerini, ruh hallerini ve duygularını ifade etmek için duygusal emek harcarlar. Çalışanların örgüt tarafından yapılması beklenen duygusal görüntüleri nasıl

gerçekleştirdikleri konusu, duygusal emek çalışmalarının odağında yer almaktadır (Diefendorff vd., 2005; Näring vd., 2006). Bu doğrultuda duygusal emek üzerine yürütülen çeşitli araştırmalarda duygusal emeğin boyutları ortaya konmuştur (Ashforth & Humphrey, 1993; Grandey, 2000; Hochschild, 2012). Literatürde son yıllarda en çok kabul gören duygusal emeğin üç boyutu; *yüzeysel rol yapma*, *derinden rol yapma* ve *gerçek duygu* olarak sıralanmaktadır (Ashforth & Humphrey, 1993; Diefendorff vd., 2005). Şekil 11'de duygusal emeğin boyutları görselleştirilmiştir (Diefendorff vd., 2005).

Şekil 11

Duygusal Emeğin Boyutları



Çalışanlar örgütte etkileşimde bulunurken *yüzeysel rol yapma*, *derinden rol yapma* ve *gerçek duygu* boyutlarında duygusal emek sergilemektedir (Diefendorff vd., 2005). *Yüzeysel rol yapma*, çalışan tarafından gerçekte hissedilmeyen ancak örgüt tarafından uygun görülen sahte davranış özelliklerinin sergilenmesidir (Hochschild, 2012). Sahte duygular sergilemek, gerçekten hissedilen duyguların bastırılmasını gerektirir. Bir müşteriye, öyle hissetmese bile gülümseyen bir çalışan, yüzeysel rol yapma davranışı sergilemektedir (Robbins & Judge, 2012). Eğitim örgütlerinden örnek vermek gerekirse; ilkökul kademesinde çalışan bir öğretmenin, ders kitabında yer alan bir öykünün basit konusundan sıkılmış olmasına ve öyküyü tekrar tekrar birçok kez dinlemiş olmasına

rağmen, öğrencisi öyküyü okuduğunda ve öyküyle ilgili soruları yanıtladığında coşku göstermesi, yüzeysel rol yapma kapsamındadır (Brown, 2011).

Derinden rol yapma, çalışanın işte göstermesi gerekli olduğu düşünülen bir duyguyu gerçekten hissetmek üzere giriştiği eylemi tanımlamaktadır (Morris & Feldman, 1996). Derinden rol yapmada çalışan, kendisinden beklenen ve iş yerinde uygun olan duyguları göstermek için içsel duygularını sergileme kurallarına göre değiştirmeye çalışır (Ashforth & Humphrey, 1993; Diefendorff vd., 2005; Näring vd., 2006). Hastaları için gerçekten daha fazla empati hissetmeye çalışan bir sağlık personeli, derinden rol yapma sergilemektedir (Diefendorff vd., 2011).

Son olarak *gerçek duygu* ise çalışanın belirli bir durumda gerekli olan duyguyu ekstra çaba olmaksızın hissettiği doğal ve samimi duyguları belirtmektedir (Ashforth & Humphrey, 1993; Diefendorff vd., 2005). Gerçek duygular, bireylerin içsel duygularının otomatik olarak dışa yansması yoluyla gerçekleşmektedir. Dolayısıyla bu duygular, örgütün arzu ettiği duygularla uyumlu, gerçek bir ifade biçimini temsil etmektedir (Diefendorff vd., 2005; Grandey, 2000).

Duygusal Emek Davranışının Öncülleri

Alanyazındaki çalışmalarda, öğretmen duygusal emek davranışlarının çeşitli bireysel ve örgütsel etkenlere bağlı olarak değişkenlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Yüksek içsel motivasyon hisseden öğretmenler, yüzeysel rol yapma davranışlarını daha az sergilerken doğal duyguları daha fazla sergilemektedir (Töre, 2020). Basım vd. (2013), öğretmenlerin kişilik özelliklerinin duygusal emek davranışları üzerindeki etkilerine odaklanmıştır. İlgili çalışmada nevrozizm, yüzeysel rol yapmayı; deneyime açıklık, derinden rol yapmayı pozitif yönde yordamıştır. Ayrıca doğal duygular, kişilik özelliklerinden uyumluluk ve deneyime açıklık boyutların tarafından pozitif yönde yordamıştır.

Mavi ve Özdemir (2023) örgütsel iklimin; öğretmenlerin derinden rol yapma davranışlarının ve gerçek duygu sergilemelerinin pozitif yordayıcısı olduğunu, yüzeysel rol yapma davranışının anlamlı bir yordayıcısı olmadığını belirlemiştir. Özdemir vd. (2023)'nin araştırmasında dağıtımçı liderlik, öğretmenlerin gerçek duygularını ve derinden rol yapma davranışlarını pozitif yönde yordarken, yüzeysel rol yapma davranışını anlamlı düzeyde yordamamıştır. Aynı çalışmada öğretmen özerlikliği, öğretmen duygusal emek davranışlarının pozitif yordayıcısı olarak rapor edilmiştir. Bir diğer araştırmada ise öğretmen duygusal emeğinin yordayıcısı olarak çok çerçeveli liderlik yönelimlerine odaklanılmıştır (Özdemir & Koçak, 2018).

Duygusal Emek Davranışının Sonuçları

Öğretmenlerin duygusal emek davranışları, birtakım bireysel ve örgütsel sonuçlara yol açmaktadır. Duygusal emek, öğretmen örgütsel bağlılığını ve işle bütünleşmesini pozitif yönde yordamaktadır (Sezen-Gültekin vd., 2021). Öğretmenlerin duygusal emeğin boyutlarından doğal, samimi duygularla hareket etmesi, olumlu sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Gerçek/doğal duygular iş doyumu (Akın vd., 2014; Yin, 2015; Yin vd., 2013; Zhang & Zhu, 2008) ve iş performansı üzerinde olumlu etkiye sahiptir (Töre, 2021). Öğretmen öz yeterliği ve meslektaşlara güven ile pozitif korelasyona sahip olan doğal duygular (Yin vd., 2017), öğretmenlerin tükenmişlik (Akın vd., 2014; Lee, 2019; Ma vd., 2021) ve üzüntü düzeylerini azaltmaktadır (Karim & Weisz, 2011). Philipp ve Schüpbach (2010)'ın çalışmasında, derinden rol yapan öğretmenlerin, duygusal yorgunluğu daha az düzeyde hissettikleri, kendini işine adanmış öğretmenlerin daha çok doğal duyguları ile hareket ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada, duygusal yorgunluk hisseden öğretmenlerin, daha yüksek düzeyde yüzeysel rol yaptıkları ortaya çıkmıştır.

Çabuk (2022)'un araştırmasında, duygusal emek boyutlarından derinden rol yapma ve gerçek duygular, öğretmenlerin mesleki aidiyet hissetmelerini olumlu yönde etkilerken, yüzeysel rol yapma davranışının mesleki aidiyet üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı

belirlenmiştir. Basım vd. (2013)'in çalışmasında ise, öğretmen duygusal emek davranışlarından yüzeysel rol yapma, duygusal yorgunluğun artmasına yol açarken, derinden rol yapma ve gerçek duyguların, duygusal yorgunluğu azalttığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Lee (2019)'nin araştırmasında da yüzeysel rol yapma, öğretmenlerde duygusal yorgunluk, kendine yabancılaşma ve kişisel başarının azalması gibi tükenmişlik durumlarına yol açmıştır. İlgili araştırmada gerçek duygular ise, öğretmen tükenmişliğinin negatif yordayıcısı olarak tespit edilmiştir. Başka bir araştırmada yüzeysel rol yapmanın, öğretmenlerin kendilerine yabancılaşma düzeylerini arttırdığı ortaya çıkmıştır (Näring vd., 2006).

Otantik Liderlik ile Duygusal Emek İlişkisinde Duygusal Bağlılık, Öğretmen Akademik İyimserliği ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Aracılık Rolü

Otantik liderlik sergileyen okul müdürleri, öğretmenler ile güvene dayalı, şeffaf ve anlamlı ilişkiler kurarak onlarda pozitif tutum ve davranışların oluşmasına, böylece örgütsel etkililiğe katkı sunarlar (Ahmed, 2023; Bhindi & Duignan, 1997; Kulophas vd., 2018; Shie & Chang, 2022; Tsemach & Shapira-Lishchinsky, 2021). Nitekim Avolio vd. (2004) ortaya koydukları otantik liderlik teorisi ile otantik liderlerin takipçileri üzerinde olumlu duygu, tutum ve davranışların gelişmesinde kritik rol oynadıklarını öne sürmüşlerdir. Alanyazındaki araştırmalarda çeşitli liderlik davranış ve yaklaşımlarının öğretmen duygusal emeği üzerindeki etkilerine yoğunlaşmıştır (Özdemir vd., 2023; Özdemir & Koçak, 2018; Zheng vd., 2023; Zheng vd., 2020; Zheng vd., 2018). Bu araştırma kapsamında öncelikle müdür otantik liderliğinin öğretmen duygusal emeği üzerindeki etkisine odaklanılmıştır.

Shie ve Chang (2022), otantik liderlik davranışları sergileyen müdürlerin, öğretmen örgütsel özdeşleşmesi, güveni, bağlılığı ve vatandaşlık davranışı üzerinde pozitif etki oluşturduğunu ortaya koymuştur. Başka bir araştırmada, otantik liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılığını önemli ölçüde etkilediği ve bunun da örgütsel vatandaşlık davranışını etkilediği belirlenmiştir (Roncesvalles & Gaerlan, 2021). Okula karşı duygusal bağlılığı

yüksek olan öğretmenler, öğrencilerle daha doğal ve gerçek duyguları ile iletişim kurarken, duygusal bağlılığı düşük öğretmenler daha çok yüzeysel rol yaparak öğrencilerle iletişim sağlamaya çalışmaktadır (Töre, 2020). Nitekim örgütsel bağlılık, öğretmen duygusal emeği üzerinde yordayıcı etkiye sahiptir (Akın, 2021). Benzer şekilde pozitif öğretmen davranışları arasında yer alan örgütsel vatandaşlık davranışı ile öğretmenlerin gerçek duyguları ve derinden rol yapma davranışları arasında pozitif korelasyon bulunmaktadır (Bıyık & Aydoğan, 2014; Cheung & Lun, 2015).

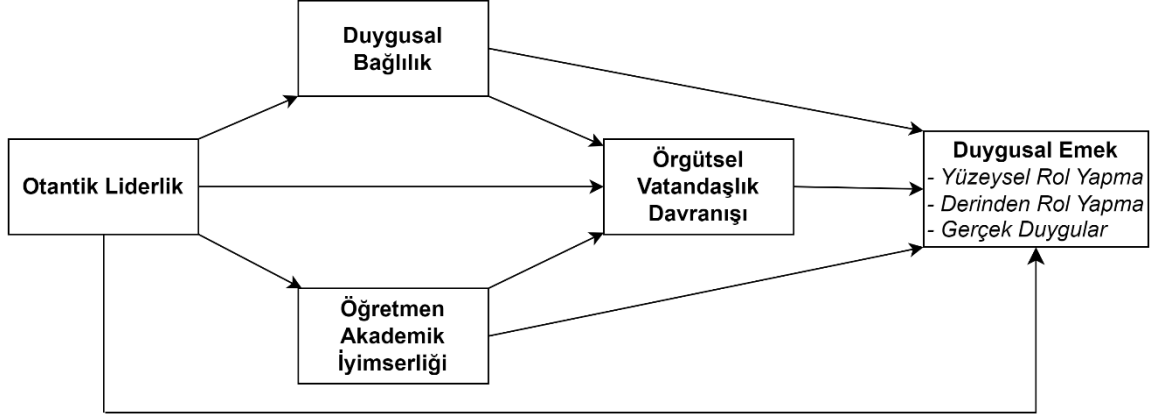
Otantik liderlik ile öğretmen duygusal emek davranışları arasındaki ilişkide aracılık rolü oynayabilecek bir diğer faktör, öğretmen akademik iyimserliğidir. Pozitif psikoloji kapsamında ele alınan öğretmen akademik iyimserliğinin sağlanmasında, müdür liderliği kritik öneme sahiptir (Chang, 2011; Kulophas vd., 2018; Ninkovic vd., 2023). Literatürdeki araştırmalarda dağıtımçı liderliğin (Börü & Bellibaş, 2021), dönüştürücü liderliğin (Ninkovic vd., 2023) ve otantik liderliğin öğretmen akademik iyimserliğini yordadığı belirlenmiştir (Kulophas vd., 2018). Öğretmen akademik iyimserliği de öğretmenlerin işle bütünleşmesi (Kulophas vd., 2018), örgütsel bağlılığı (Wagner & DiPaola, 2011), örgütsel vatandaşlık davranışı (Akın Kösterelioğlu, 2017; Wagner & DiPaola, 2011) ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Chang, 2011).

Otantik liderlik davranışları sergileyen müdürleri, öğretmenlerde akademik iyimserliğin oluşumuna katkı sunabilir (Kulophas vd., 2018), bu da öğretmenlerin okulda örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemelerinde (Tsemach & Barth, 2023; Wagner & DiPaola, 2011) ve öğrencileri ile olan etkileşimlerinde içten, doğal, samimi duygularıyla hareket etmelerinde etkili olabilir. Tüm bu araştırma sonuçları göz önüne alındığında, müdür liderliğinin öğretmenlerin bağlılık, güven, örgütsel vatandaşlık gibi olumlu tutum ve davranışları üzerinde etki oluşturduğunu, bu tutum ve davranışların da öğretmen duygusal emek davranışlarını etkilediği çıkarımı yapılabilir. Çalışma kapsamında otantik liderlik ile öğretmen duygusal emek davranışları ilişkisinde duygusal bağlılık, öğretmen akademik

iyimserliği ve örgütsel vatandaşlık davranışının aracılık rolüne ilişkin test edilen model Şekil 12'de sunulmuştur.

Şekil 12

Araştırma Kapsamında Test Edilen Model



Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma paradigmasının benimsendiği bu çalışma, tarama araştırması (*survey research*) modeli ile desenlenmiştir. Tarama araştırması, geçmişte ya da halihazırda mevcut olan bir durum, konu veya olaya ilişkin bireylerin görüşlerinin mevcut haliyle tespit edildiği araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk vd., 2015). Tarama araştırması, belirli bir zamanda var olan belirli bir durumu, konuyu ya da olayı araştırmak için veya zaman içindeki değişiklikleri takip etmek için yapılabilir (Christensen vd., 2015). Çalışmada tarama desenlerinden model testi benimsenmiştir. Bu kapsamda çalışmada öğretmen görüşlerine göre duygusal emek ile okul müdürü otantik liderliği, örgütsel vatandaşlık davranışı, duygusal bağlılık, akademik iyimserlik arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada test edilen modeli incelemek amacıyla eğitim araştırmalarında sıklıkla tercih edilen kesitsel tarama deseni kullanılmıştır. Kesitsel tarama deseninde, araştırmacı zaman içinde bir noktada veri toplar (Creswell, 2012).

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evreni 2022 – 2023 eğitim öğretim yılında Kırıkkale il merkezinde yer alan ilkokul, ortaokul, lise kurumlarında görev yapan 2092 öğretmenden oluşmaktadır. Hedef evrenin büyüklüğü, zaman ve kaynak sıkıntıları göz önünde alınarak araştırmada örneklem alma yoluna gidilmiştir. 2092 katılımcıdan oluşan evreni, %5 hata payıyla yapılan hesaplamalar sonucunda, örneklem olarak 325 öğretmenin temsil edebileceği belirlenmiştir (Erkuş, 2017). Araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Örneklemin evreni en iyi şekilde temsil edebilmesini sağlamak için her bir okul kademesi (ilkokul, ortaokul, lise)

birer tabaka olarak kabul edilmiştir. Bu kapsamda 2092 katılımcının bulunduğu evreni, ilkokuldan 92, ortaokuldan 117 ve lise kademesinden 116 öğretmenin temsil edebileceği belirlenmiştir. Okullar, rastgele (random) seçilmiştir. Okul kademelerine göre evren ve örneklemdaki okul ve öğretmen sayıları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Okul Kademelerine Göre Evren ve Örneklem

Okul Kademesi	Evren		Örneklem		
	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Hedeflenen Katılımcı Sayısı	Ulaşılan Okul Sayısı	Ulaşılan Katılımcı Sayısı
İlkokul	37	595	92	25	349
Ortaokul	32	753	117	24	352
Lise	23	744	116	22	324
Toplam	92	2092	325	71	1025

Tablo 1’de görüldüğü üzere 2092 öğretmenin yer aldığı evrenden okul kademelerine göre toplamda 1025 öğretmen örnekleme bulunmaktadır. Dolayısıyla hedeflenen katılımcı sayısına her bir okul kademesi için yeterince ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında her bir okul kademesindeki ulaşılan okul sayıları ve öğretmen sayıları dengeli bir dağılım göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken	Düzye	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	569	55.5
	Erkek	456	44.5
Eğitim Durumu	Lisans	808	78.8
	Lisansüstü	217	21.2
Yaş	22-31	91	8.9
	32-41	412	40.2

	42 ve Üzeri	522	50.9
	1-5 Yıl	38	3.7
	6-10 Yıl	153	14.9
Mesleki Kıdem	11-15 Yıl	200	19.5
	16-20 Yıl	208	20.3
	21 Yıl ve Üzeri	426	41.6
	İlkokul	349	34.0
Okul Kademesi	Ortaokul	352	34.3
	Lise	324	31.6
	1-5 Yıl	376	36.7
	6-10 Yıl	315	30.7
Okulda Çalışılan Süre	11-15 Yıl	154	15.0
	16-20 Yıl	64	6.2
	21 Yıl ve Üzeri	116	11.3
	1-4 Yıl	599	58.4
Müdür Görev Süresi	5-8 Yıl	426	41.6
	1 Yıl ve Daha Az	217	21.2
	2-4 Yıl	542	52.9
Müdürle Çalışma Süresi	5-7 Yıl	198	19.3
	8-10 Yıl	68	6.6
Toplam		1025	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere, araştırma örneklemindeki kadın ve erkek öğretmen sayıları birbirine yakındır. Eğitim durumu değişkenine göre lisans derecesine sahip olan öğretmenlerin oranı (%78.8), lisansüstü dereceye sahip olanlara nazaran daha yüksektir. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%91.1) 32 yaş ve üzerindedir. Mesleki kıdem açısından öğretmenlerin yarısından fazlası (%61.9) 16 yıl ve üzerinde

kıdeme sahiptir. Okul kademesi değişkenine göre ilkokul (%34), ortaokul (%34.3) ve lise (%31.6) kademelerinde görev yapan öğretmen dağılımları birbirine yakındır. Örneklemdaki öğretmenlerin yarısından fazlası (%67.4) mevcut okullarında 1-10 yıl arasında çalışmaktadır. Müdür görev süresi değişkenine göre okul müdürlerinin %58.4'ü 1-4 yıl, %41.6'sı ise 5-8 yıldır mevcut okullarında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin okul müdürleri ile birlikte çalışma süreleri incelendiğinde ise öğretmenlerin yarısı (%52.9) 1-4 yıldır mevcut okul müdürleri ile çalışmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci öncesinde, araştırma kapsamında kullanılan "Otantik Liderlik Ölçeği-OLÖ", "Duygusal Bağlılık Ölçeği-DBÖ", "Öğretmen Akademik İyimserliği Ölçeği-ÖAİÖ", "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği-ÖVDÖ" ve "Duygusal Emek Ölçeği-DEÖ" için ölçek sahiplerinden ve uyarlayan yazarlardan e-posta yoluyla gerekli izinler alınmıştır (EK-A). Ardından veri toplamaya başlayabilmek için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'na başvuru yapılmıştır. Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu'nun 14 Haziran 2022 tarihli toplantısında çalışmanın etik yönden uygun olduğu raporlanmıştır (EK-C). Ayrıca araştırma örneklemini dahilinde belirlenen ilgili kamu okullarında ölçeklerin uygulanabilmesi için Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yasal izin alınmıştır (EK-Ç). Veriler, Kırıkkale il merkezindeki ilkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki kamu okulları araştırmacı tarafından bizzat ziyaret edilerek gönüllü öğretmenlerden yüz yüze toplanmıştır. Veri toplama sürecinde, olası veri kayıplarının önüne geçmek için katılımcılara 1100 adet ölçek formu dağıtılmış ve toplamda 1065 öğretmenden veri toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada altı bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu kapsamda kişisel bilgi formu, "Otantik Liderlik Ölçeği", "Duygusal Bağlılık Ölçeği", "Öğretmen Akademik İyimserliği Ölçeği", "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği" ve "Duygusal Emek Ölçeği"

katılımcılara uygulanmıştır. Veri toplama araçlarının psikometrik özellikleri aşağıda belirtilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırma kapsamında katılımcıların cinsiyet, eğitim durumu, yaş, toplam mesleki kıdem, görev yapılan okuldaki mesleki kıdem, okul kademesi (ilkokul, ortaokul, lise) ve mevcut okulda müdürün görev süresi bilgileri elde edilmiştir.

Otantik Liderlik Ölçeği

Öğretmenlerin okul müdürlerinin otantik liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla Walumbwa vd. (2008) tarafından geliştirilen OLÖ'nün Türkçe formu kullanılmıştır. OLÖ'nün Türkçe uyarlama çalışması Tabak vd. (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. 16 maddeden oluşan OLÖ, 1 (hiçbir zaman) ile 5 (her zaman) arasında değer alan beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. OLÖ, okul müdürlerinin otantik liderlik davranışlarını dört boyutta değerlendirmektedir; bunlar ilişkilerde şeffaflık (*relational transparency*), içselleştirilmiş ahlâk anlayışı (*internalized moral perspective*), bilgiyi dengeli değerlendirme (*balanced processing*) ve öz farkındalık (*self-awareness*) boyutlarıdır (Walumbwa vd., 2008). OLÖ'nün ilişkilerde şeffaflık boyutunda beş madde, içselleştirilmiş ahlâk anlayışı boyutunda dört madde, bilgiyi dengeli değerlendirme boyutunda üç madde ve öz farkındalık boyutunda dört madde bulunmaktadır. OLÖ'nün örnek maddeleri ilişkilerde şeffaflık boyutunda "Okul müdürüm, ne demek istiyorsa onu açıkça söyler.", içselleştirilmiş ahlâk anlayışı boyutunda "Okul müdürüm, kararlarını değer yargılarına göre verir.", bilgiyi dengeli değerlendirme boyutunda "Okul müdürüm, karar vermeden önce ilgili bilgiyi enine boyuna inceler." ve öz farkındalık boyutunda "Okul müdürüm, yeteneklerinin başkaları tarafından nasıl değerlendirildiğini bilir." olarak sıralanabilir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerine göre [$\chi^2/sd=2.53$, GFI=.92, NFI=.93, RMSEA=.06, IFI=.95, CFI=.95, TLI=.94] OLÖ'nün geçerli bir ölçme aracı olduğu

belirtilmiştir. OLÖ'nün tamamı için Cronbach Alpha (α) güvenilirlik değeri .93 olarak rapor edilmiştir. OLÖ'nün alt boyutlarındaki Cronbach Alpha (α) değerlerinin ilişkilerde şeffaflık boyutunda .86, içselleştirilmiş ahlâk anlayışı boyutunda .83, bilgiyi dengeli değerlendirme boyutunda .85, öz farkındalık boyutunda ise .90 olduğu belirtilmiştir (Tabak vd., 2012).

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeylerini incelemek üzere DiPaola vd. (2005) tarafından geliştirilen ÖVDÖ'nün Türkçe formu kullanılmıştır. ÖVDÖ'nün Türkçe uyarlama çalışması Taşdan ve Yılmaz (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. 12 maddeden oluşan ÖVDÖ, 1 (hiç katılmıyorum) ile 5 (tamamen katılıyorum) arasında değer alan beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. ÖVDÖ, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerini tek faktörde değerlendirmektedir. ÖVDÖ'nün örnek maddeleri “Öğretmenler kişisel zamanlarında öğrencilere yardımcı olurlar.” ve “Öğretmenler müfredat dışı etkinliklere destek olmaya gönüllüdürler.” olarak sıralanabilir. Ölçekte bulunan ikinci madde “Öğretmenler okulda kendi işlerine çok fazla zaman ayırırlar.” ve onuncu madde “Öğretmenler ders süresinin çoğunu boşa geçirirler.” ters kodlanmaktadır. Ölçekteki maddelerin faktör yük değerlerinin .31 ile .82 arasında olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin açıklanan varyansı %45,66'dır. ÖVDÖ'nün Cronbach Alpha (α) güvenilirlik değeri .87 olarak rapor edilmiştir (Taşdan & Yılmaz, 2008).

Duygusal Bağlılık Ölçeği

Öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerini incelemek üzere orijinali Allen ve Meyer (1990) ve gözden geçirilmiş versiyonu ise Meyer vd. (1993) tarafından geliştirilen üç boyutlu örgütsel bağlılık ölçeğinde yer alan DBÖ kullanılmıştır (Meyer & Allen, 2004). Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin Türkçe uyarlama çalışması, Dağlı vd. (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Örgütsel Bağlılık Ölçeği, her biri altışar maddeden oluşan üç alt boyuttan oluşmaktadır. Üç alt boyuttan biri olan ve altı maddeden oluşan DBÖ, 1 (kesinlikle

katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında değer alan beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. DBÖ, öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerini tek faktörde değerlendirmektedir. DBÖ'nün örnek maddeleri "Meslek hayatımın geri kalan kısmını bu okulda geçirmek beni çok mutlu eder." ve "Bu okulun benim için çok özel bir yeri vardır." olarak sıralanabilir. Ölçekte bulunan üçüncü madde "Okulum karşı güçlü bir aidiyet hissetmiyorum.", dördüncü madde "Bu okula karşı duygusal bağlılık hissetmiyorum." ve beşinci madde "Bu okulda kendimi 'ailenin bir parçası' gibi görmüyorum." ters kodlanmaktadır. Dağlı vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerine göre [$\chi^2/sd=2.10$, $RMSEA=.07$, $GFI=.88$, $AGFI=.84$, $CFI=.90$, $NFI=.83$] Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin geçerli bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir. Örgütsel Bağlılık Ölçeği'nin tamamı için Cronbach Alpha (α) güvenilirlik değeri .88, duygusal bağlılık alt boyutu için Cronbach Alpha (α) güvenilirlik değeri .80 olarak rapor edilmiştir.

Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği

Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini incelemek üzere Fahy vd. (2010) tarafından geliştirilen ÖAİÖ'nün Türkçe formu kullanılmıştır. ÖAİÖ'nün Türkçe'ye uyarlaması Karataş ve Özdemir (2023) tarafından gerçekleştirilmiştir. ÖAİÖ, öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini üç boyutta değerlendirmektedir; bunlar öz-yeterlik duygusu (*sense of self-efficacy*), velilere ve öğrencilere güven (*trust in parents and students*), akademik vurgu (*academic emphasis*) boyutlarıdır. ÖAİÖ'nün alt boyutları 1 (hiçbir zaman) ile 5 (her zaman) arasında değer alan beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. Toplamda dokuz maddeden oluşan ÖAİÖ'nün her bir alt boyutunda üçer madde bulunmaktadır. ÖAİÖ'nün örnek maddeleri öz-yeterlik boyutunda "Okul çalışmalarına düşük ilgi gösteren öğrencilerimi motive edebilirim.", velilere ve öğrencilere güven boyutunda "Öğrencilerime güvenirim." ve akademik vurgu boyutunda "Öğrencilerim için yüksek ama ulaşılabilir hedefler koyarım." olarak sıralanabilir. DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerine göre [$\chi^2/sd = 1.69$; $CFI = .99$; $TLI = .98$; $RMSEA = .04$; $SRMR = .04$] ÖAİÖ'nün geçerli bir ölçme aracı olduğu

belirtilmiştir. ÖAIÖ'nün toplamı için Cronbach Alpha (α) güvenilirlik değeri .87 olarak rapor edilmiştir. ÖAIÖ'nün alt boyutlarındaki Cronbach Alpha (α) değerlerinin ise öz yeterlik boyutunda .77, velilere ve öğrencilere güven boyutunda .81, akademik vurgu boyutunda ise .79 olduğu belirtilmiştir (Karataş & Özdemir, 2023).

Duygusal Emek Ölçeği

Öğretmenlerin duygusal emek düzeylerini incelemek üzere Diefendorff vd. (2005) tarafından geliştirilen DEÖ'nün Türkçe formu kullanılmıştır. DEÖ'nün Türkçe uyarlama çalışması Basım ve Beğenirbaş (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. 13 maddeden oluşan DEÖ, 1 (hiçbir zaman) ile 5 (her zaman) arasında değer alan beş dereceli Likert tipi bir ölçektir. DEÖ, öğretmenlerin duygusal emeğe ilişkin görüşlerini üç boyutta değerlendirmektedir; bunlar yüzeysel rol yapma (*surface acting*), derinden rol yapma (*deep acting*) ve doğal duygular (*naturally felt emotions*) boyutlarıdır. DEÖ'nün yüzeysel rol yapma boyutunda altı madde, derinden rol yapma boyutunda dört madde ve doğal duygular boyutunda üç madde bulunmaktadır. DEÖ'nün örnek maddeleri yüzeysel rol yapma boyutunda "Öğrencilerle ilgilenirken iyi hissediyormuşum rolü yaparım.", derinden rol yapma boyutunda "Göstermem gereken duyguları gerçekte de hissetmek için çaba harcarım." ve doğal duygular boyutunda "Öğrencilere sergilediğim duygular samimidir." olarak sıralanabilir. DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerine göre [$\chi^2/sd=2.50$, RMSEA=.07, AGFI=.88, GFI=.93, CFI=.95] DEÖ'nün geçerli bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir. DEÖ'nün tamamı için Cronbach Alpha (α) güvenilirlik değeri .80 olarak rapor edilmiştir. DEÖ'nün alt boyutlarındaki Cronbach Alpha (α) değerleri, ilköğretim okulu öğretmenleri ile lise ve dengi okul öğretmenleri olmak üzere iki örneklem üzerinde hesaplanmıştır. Buna göre Cronbach Alpha (α) değerlerinin birinci ve ikinci örneklem için sırasıyla yüzeysel rol yapma boyutunda .83 ve .84, derinden rol yapma boyutunda .87 ve .86 ve doğal duygular boyutunda .82 ve .86 olduğu belirtilmiştir (Basım & Beğenirbaş, 2012). Örnek ölçek maddelerinden de anlaşılacağı üzere, Duygusal Emek Ölçeğinin her bir

alt boyutu, birbirinden farklı duygusal emek davranışlarını ölçmektedir. Dolayısıyla mevcut araştırmada analizler DEÖ'nün toplam puanı yerine; *yüzeysel rol yapma*, *derinden rol yapma* ve *gerçek duygular* alt ölçeklerine ait puanlar ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarının yapı geçerliğini kanıtlamak üzere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Analizler, R 4.2.0 yazılımı kullanılarak (R Core Team, 2022) RStudio (sürüm 2023.06.2+561)'da gerçekleştirilmiştir (Posit team, 2023). R yazılımındaki lavaan paketi (Rosseel, 2012) ile DFA yapılmıştır. Verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek üzere MVN 5.9 paketi ile mardia testi yapılmıştır (Korkmaz vd., 2014). Verilerin çok değişkenli normallik sağlaması durumunda, DFA modelinde parametrelerin kestiriminde en yüksek olabilirlik (maximum likelihood-ML) yöntemi kullanılmaktadır. Ancak Tabachnick ve Fidell (2019)'e göre verilerin çok değişkenli normallik göstermemesi durumunda, robust maximum likelihood (MLR) yönteminin kullanılması gerekmektedir. Mardia testi sonucunda araştırma veri setindeki değişkenler çok değişkenli normallik durumunu sağlamadığı için DFA modelindeki parametrelerin kestirimi için MLR yöntemi kullanılmıştır. DFA sonuçlarının yorumlanmasında Tablo 3'te yer alan uyum indeksleri ölçütleri kullanılmıştır.

Tablo 3

Uyum İndekslerine İlişkin Ölçütler

Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum
χ^2/sd (Ki-kare/serbestlik derecesi)	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$
RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	$.00 \leq RMSEA \leq .05$
CFI (Comparative Fit Index)	$.90 \leq CFI \leq .95$	$.95 \leq CFI \leq 1.00$
TLI (Tucker-Lewis Index)	$.90 \leq TLI \leq .95$	$.95 \leq TLI \leq 1.00$
SRMR (Standardized Root Mean Square Residual)	$.05 \leq SRMR \leq .08$	$.00 \leq SRMR \leq .05$

Tablo 3'te görüldüğü üzere, model uyumunun değerlendirilmesinde literatürde sıklıkla kullanılan uyum iyiliği indeksleri olarak χ^2/sd , RMSEA, CFI, TLI ve SRMR bulunmaktadır. χ^2/sd uyum iyiliğinin bir ölçüt olarak kullanılması konusunda literatürde çeşitli tartışmalar bulunmaktadır. Kline (2011)'a göre bu indeks mantıksal veya istatistiksel bir temele dayanmamaktadır. Hair vd. (2019) ise χ^2/sd oranının bir uyum indeksi olarak ölçüt alınmasındaki sınırlılıklara değinmiş, ancak yine de bu oranın 3'ten az olmasının iyi uyum olarak yorumlanabileceğini belirtmiştir. RMSEA, model uyumsuzluğunu temsil eden bir indeks olduğu için bu değerlerin sıfıra yakın olması arzu edilen bir durumdur. Tabachnick ve Fidell (2019), RMSEA değerinin .06'dan düşük olmasının iyi bir uyumun göstergesi olduğunu, .10'dan yüksek olmasının ise kötü uyuma işaret ettiğini belirtmişlerdir. Alanyazında RMSEA indeksi için .05'ten düşük değer alması mükemmel uyum, .05 - .08 arasında değer alması ise kabul edilebilir uyum göstergesidir (Schermele-Engel vd., 2003; Smith & McMillan, 2001). CFI ve TLI indekslerinin 1'e yakın değer alması model uyumunun göstergesidir. Literatürde .95 ve üzerinin ölçüt alınabileceği belirtilmekle birlikte (Kline, 2011), .90 değerinin de iyi uyum için ölçüt olduğu belirtilmektedir (Hair vd., 2019). SRMR indeksinin .08 değerinin altında olması, iyi bir uyuma işaret etmektedir (Schermele-Engel vd., 2003). Tablo 4'te araştırmada kullanılan ölçüklere ait uyum indeksleri bulunmaktadır.

Tablo 4

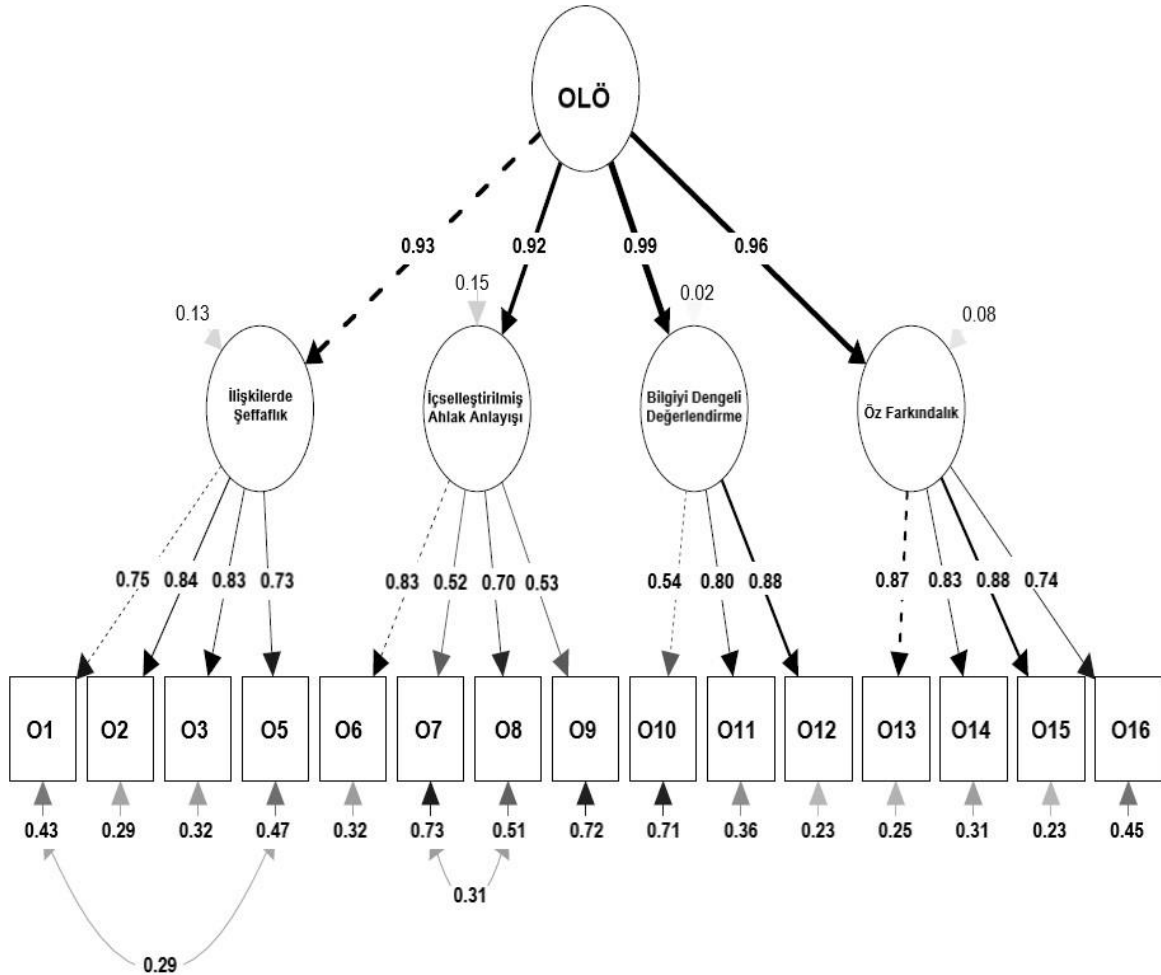
Kullanılan Ölçüklere İlişkin DFA Değerleri

Uyum İndeksleri	OLÖ	ÖVDÖ	DBÖ	ÖAiÖ	DEÖ
χ^2	549.45	178.53	8.83	71.94	356.08
<i>sd</i>	84	33	4	24	61
χ^2/sd	6.54	5.40	2.21	2.99	5.84
RMSEA	.08	.08	.04	.05	.07
CFI	.94	.96	.99	.98	.95
TLI	.92	.95	.99	.97	.94
SRMR	.04	.04	.02	.03	.06

Tablo 4'te görüldüğü üzere, araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin uyum iyiliği değerleri kabul edilebilir düzeyde ve üzerindedir. İlk olarak OLÖ'nün ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak anlayışı, bilgiyi dengeli değerlendirme, öz-farkındalık faktörleri ve bu faktörlerin altında bulunan maddeler ile kurulan ikinci düzey DFA modeli test edilmiştir. OLÖ'nün yapı geçerliğini test etmek üzere yapılan ilk DFA sonucunda ilişkilerde şeffaflık faktörü altındaki dördüncü madde olan O4'ün standartlaştırılmış faktör yük değeri 0.37, hata varyansı ise 0.86 olarak tespit edilmiştir. Hair vd. (2019), tüm standartlaştırılmış faktör yüklerinin en az 0.5 ve ideal olarak en az 0.7 olması gerektiğini savunmuştur. Başka bir deyişle, yapı her bir göstergenin varyansının en az %25'ini veya ideal olarak en az %49'unu açıklamalıdır. DFA sonucunda OLÖ'de yer alan dördüncü madde (O4), faktör yük değeri 0.5'ten düşük ve hata varyansı yüksek (0.86) olması nedeniyle veri setinden çıkarılmıştır. Dolayısıyla OLÖ'nün analizleri kalan 15 madde ile yürütülmüş ve DFA sonucunda ($\chi^2=649.38$, $sd=86$, $\chi^2/sd=7.55$, $CFI=0.92$, $TLI=0.90$, $RMSEA=0.09$, $SRMR=0.05$), RMSEA değerinin kabul edilebilir uyum değerlerinin dışında olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle sırasıyla içselleştirilmiş ahlak anlayışı boyutunda yer alan O7 ile O8 ve ilişkilerde şeffaflık boyutunda yer alan O1 ile O5 arasında modifikasyon yapılmıştır. Aynı faktör altında bulunan ve birbirine yakın ifadeleri bulunan iki maddenin hata varyanslarının ilişkilendirilmesi yoluyla yapılan modifikasyon kabul edilebilirdir (Cabrera-Nguyen, 2010). Modifikasyon sonrasında DFA modeli veri ile iyi bir uyum göstermiştir ve RMSEA kabul edilebilir değer aralığına düşmüştür ($\chi^2=549.45$, $sd=84$, $\chi^2/sd=6.54$, $CFI=0.94$, $TLI=0.92$, $RMSEA=0.08$, $SRMR=0.04$). Aşağıdaki Şekil 13'te ikinci düzey DFA sonucu elde edilen yol diyagramı sunulmuştur.

Şekil 13

Otantik Liderlik Ölçeği'ne Ait DFA Modeli



Şekil 13 incelendiğinde; ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak anlayışı, bilgiyi dengeli değerlendirme ve öz-farkındalık faktörlerini açıklayan tek bir otantik liderlik faktörü bulunmaktadır. Alt faktörlere ilişkin faktör yük değerleri .92 ile .99 arasında değişmektedir. Standartlaştırılmış madde faktör yük değerlerinin .50'den yüksek olduğu, bununla ilişkili standartlaştırılmış hata varyanslarının .23 ile .72 arasında değiştiği görülmektedir. Yol diyagramında sadece standartlaştırılmış kestirimler bulunduğundan, DFA sonucundaki tüm parametreler, faktörlere ait ortalama açıklanan varyans ve iç tutarlılık katsayıları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5**OLÖ'ye Ait Geçerlik ve Güvenirlik Kanıtları**

	B	SH _B	z	p	R ²	β	ε	AVE	BG	α	ω
Şeffaflık								0.634	0.868	0.872	0.875
O1	1.000				0.566	0.752	0.434				
O2	1.322	0.062	21.478	0.000	0.711	0.843	0.289				
O3	1.224	0.061	19.953	0.000	0.683	0.826	0.317				
O5	1.078	0.043	25.335	0.000	0.535	0.731	0.465				
Ahlak								0.455	0.745	0.779	0.765
O6	1.000				0.684	0.827	0.316				
O7	0.613	0.049	12.636	0.000	0.268	0.518	0.732				
O8	0.822	0.045	18.305	0.000	0.491	0.701	0.509				
O9	0.673	0.047	14.287	0.000	0.280	0.529	0.720				
Den. Değ.								0.550	0.790	0.764	0.781
O10	1.000				0.289	0.538	0.711				
O11	1.316	0.082	15.979	0.000	0.638	0.799	0.362				
O12	1.519	0.090	16.885	0.000	0.769	0.877	0.231				
Öz Farkındalık								0.690	0.898	0.898	0.898
O13	1.000				0.755	0.869	0.245				
O14	0.902	0.034	26.334	0.000	0.690	0.830	0.310				
O15	0.974	0.027	35.899	0.000	0.766	0.875	0.234				
O16	0.849	0.035	24.124	0.000	0.550	0.742	0.450				

Not: B: Standartlaştırılmamış faktör yükü, SH_B: Standartlaştırılmamış faktör yükünün standart hatası, β: Standartlaştırılmış faktör yükü, ε: Standartlaştırılmış hata varyansı, AVE: Ortalama çıkarılan varyans, BG: Bileşik güvenirlilik, α: Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, ω: McDonald omega iç tutarlılık katsayısı

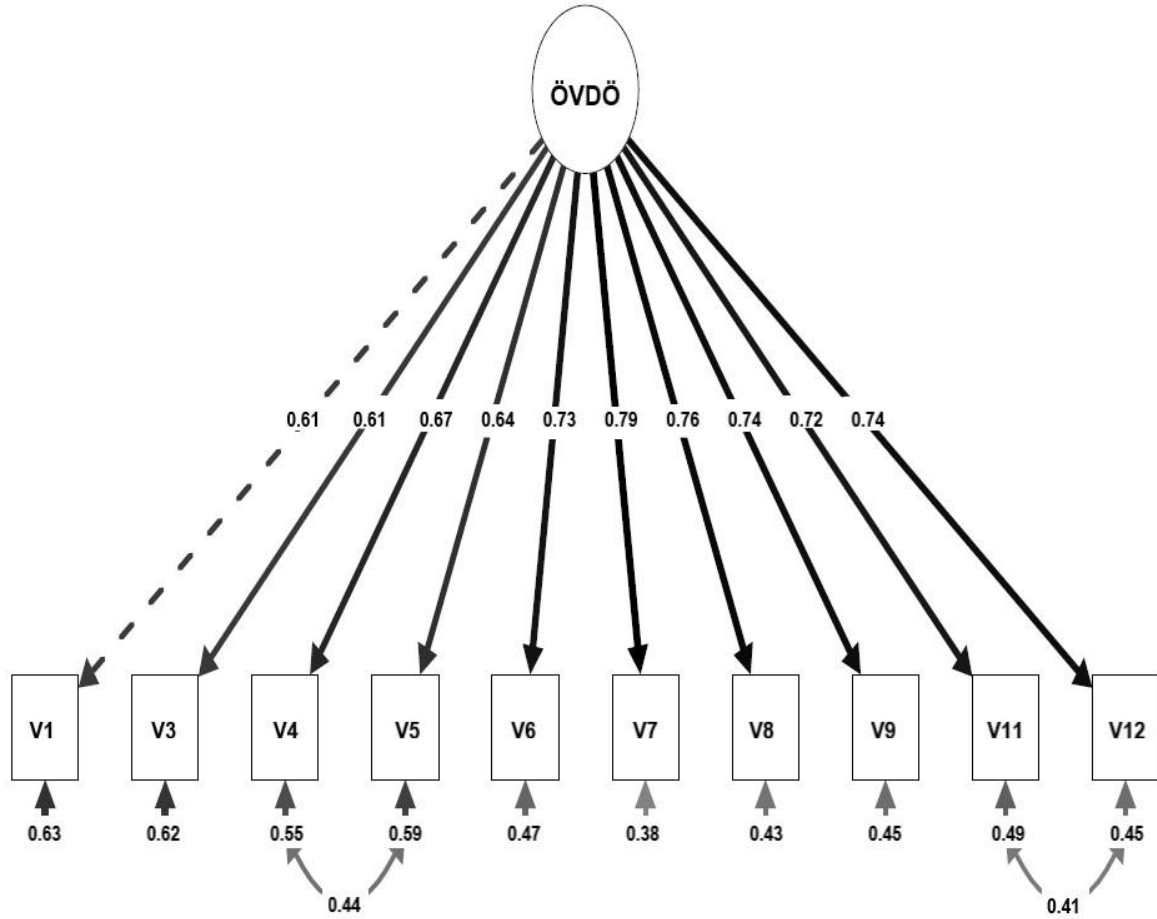
Tablo 5'e göre OLÖ'nün tüm faktör yüklerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Dolayısıyla faktörler, kendi altında bulunan maddelerin anlamlı birer yordayıcısıdır. AVE değerleri incelendiğinde ilişkilerde şeffaflık, bilgiyi dengeli değerlendirme ve öz farkındalık faktörlerinde %50'nin üzerinde varyansın açıklanabildiği, içselleştirilmiş ahlak anlayışı faktöründe ise varyansın %46'sının açıklandığı ortaya çıkmıştır. OLÖ'nün her bir

alt boyutunda bileşik güvenilirlik (Composite Reliability) değerleri .70'ten yüksek çıkmıştır. OLÖ'nün tamamı için bileşik güvenilirlik değeri .95, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .94 ve faktör analizi temelli McDonald omega iç tutarlılık katsayısı ise .95 olarak hesaplanmıştır. OLÖ'nün her bir faktörü için iç tutarlılık katsayıları .70'in üzerinde tespit edilmiştir. Dolayısıyla OLÖ'nün güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. İçselleştirilmiş ahlak anlayışı faktörüne ait AVE değerinin .50'ye yakın, faktör yüklerinin anlamlı ve iç tutarlılığının .70'ten yüksek olması nedeniyle ölçülmek istenen yapının doğrulandığı kararı verilmiştir. Tüm bu bulgulara göre OLÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Analizlere Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği (ÖVDÖ)'nin DFA'sı ile devam edilmiştir. 12 maddeden ve tek faktörden oluşan ÖVDÖ ile birinci düzey DFA modeli test edilmiştir. Yapılan ilk DFA sonucunda model ile veri uyumu arzu edilen düzeyde çıkmamıştır ($\chi^2=516.61$, $sd=54$, $\chi^2/sd=9.56$, $CFI=0.88$, $TLI=0.85$, $RMSEA=0.11$, $SRMR=0.05$). ÖVDÖ'nün ikinci maddesi olan V2'nin ve onuncu madde olan V10'nun standartlaştırılmış faktör yük değerleri düşük çıkmıştır. V2'nin standartlaştırılmış faktör yük değeri 0.37, hata varyansı ise 0.87; V10'un standartlaştırılmış faktör yük değeri 0.13, hata varyansı ise 0.98 olarak tespit edilmiştir. DFA sonucunda ÖVDÖ'de yer alan ikinci madde (V2) ve onuncu madde (V10), faktör yük değerlerinin 0.5'ten oldukça düşük ve hata varyanslarının yüksek olması nedeniyle veri setinden çıkarılmıştır (Hair vd., 2019). ÖVDÖ'nün analizleri kalan 10 madde ile yürütülmüş ve DFA sonucunda ($\chi^2=386.43$, $sd=35$, $\chi^2/sd=11$, $CFI=0.90$, $TLI=0.87$, $RMSEA=0.12$, $SRMR=0.05$), RMSEA ve TLI gibi uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir uyum değerlerinin dışında olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle sırasıyla V4 ile V5 ve V11 ile V12 maddeleri arasında modifikasyon yapılmıştır. Modifikasyon sonrasında ÖVDÖ'nün DFA modeli, veri ile iyi bir uyum göstermiştir ($\chi^2=178.53$, $sd=33$, $\chi^2/sd=5.41$, $CFI=0.96$, $TLI=0.95$, $RMSEA=0.08$, $SRMR=0.04$). Aşağıdaki Şekil 14'te ÖVDÖ'ye ait birinci düzey DFA sonucu elde edilen yol diyagramı sunulmuştur.

Şekil 14

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği'ne Ait DFA Modeli



Şekil 14'te sunulan DFA modeline göre ÖVDÖ'ye ilişkin standartlaştırılmış madde faktör yük değerleri .61 ile .79 arasında değişmektedir. Standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin .50'den yüksek olduğu, bununla ilişkili standartlaştırılmış hata varyanslarının .38 ile .63 arasında değiştiği görülmektedir. Yol diyagramında sadece standartlaştırılmış kestirimler bulunduğundan, DFA sonucundaki tüm parametreler, faktörlere ait ortalama açıklanan varyans ve iç tutarlılık katsayıları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6**ÖVDÖ'ye Ait Geçerlik ve Güvenirlik Kanıtları**

	B	SH _B	z	p	R ²	β	ε	AVE	BG	α	ω
ÖVDÖ								0.500	0.906	0.907	0.908
V1	1.000				0.368	0.607	0.632				
V3	1.139	0.082	13.891	0.000	0.377	0.614	0.623				
V4	1.339	0.085	15.752	0.000	0.451	0.671	0.549				
V5	1.276	0.086	14.788	0.000	0.409	0.640	0.591				
V6	1.129	0.081	13.951	0.000	0.529	0.728	0.471				
V7	1.298	0.087	14.845	0.000	0.617	0.785	0.383				
V8	1.194	0.078	15.254	0.000	0.572	0.756	0.428				
V9	1.206	0.078	15.385	0.000	0.554	0.744	0.446				
V11	1.194	0.076	15.788	0.000	0.511	0.715	0.489				
V12	1.263	0.079	16.074	0.000	0.552	0.743	0.448				

Not: B: Standartlaştırılmamış faktör yükü, SH_B: Standartlaştırılmamış faktör yükünün standart hatası, β: Standartlaştırılmış faktör yükü, ε: Standartlaştırılmış hata varyansı, AVE: Ortalama çıkarılan varyans, BG: Bileşik güvenirlilik, α: Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, ω: McDonald omega iç tutarlılık katsayısı

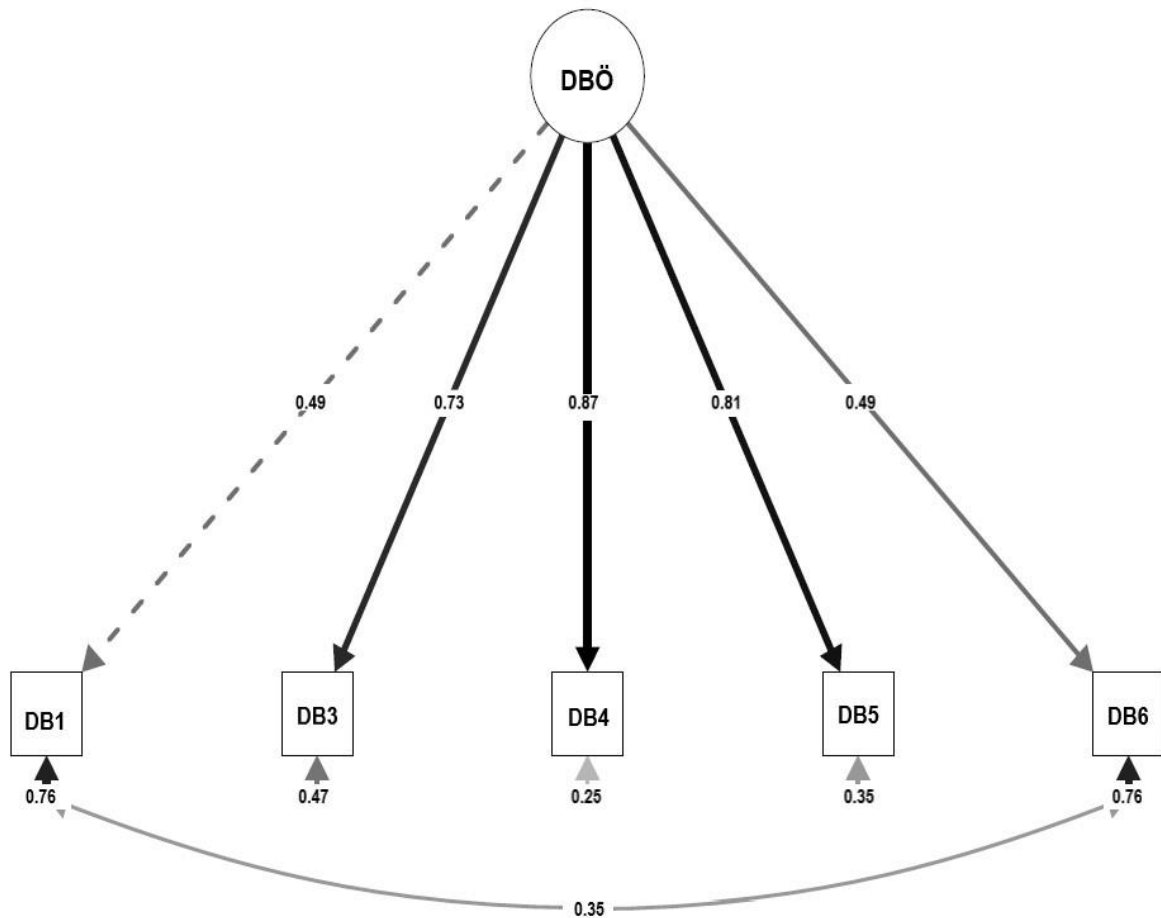
Tablo 6'ya göre ÖVDÖ'nün tüm madde faktör yüklerinin anlamlı olduğu ($p < .05$) ve ÖVDÖ'nün kendi altında bulunan maddelerin anlamlı birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. AVE değeri incelendiğinde, ÖVDÖ'nün varyansın %50'sini açıkladığı ortaya çıkmıştır. ÖVDÖ'nün tamamı için bileşik güvenirlilik (Composite Reliability) değeri .91, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .91 ve faktör analizi temelli McDonald omega iç tutarlılık katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla ÖVDÖ'nün güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Tüm bu bulgulara göre ÖVDÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tek faktörden ve altı maddeden oluşan Duygusal Bağlılık Ölçeği (DBÖ)'nin DFA modeli test edilmiş ve model, veri ile iyi uyum göstermemiştir ($\chi^2=199.06$, $sd=9$, $\chi^2/sd=22.11$, $CFI=0.88$, $TLI=0.79$, $RMSEA=0.17$, $SRMR=0.09$). DBÖ'nün ikinci maddesi olan DB2'nin standartlaştırılmış faktör yük değeri 0.45, hata varyansı ise 0.80 olarak tespit

edilmiştir. DB2, faktör yük değerlerinin 0.5'ten düşük ve hata varyansının yüksek olması nedeniyle veri setinden çıkarılmıştır (Hair vd., 2019). DBÖ'nün analizleri kalan 5 madde ile yürütülmüş ve DFA sonucunda ($\chi^2=91.30$, $sd=5$, $\chi^2/sd=18.26$, $CFI=0.93$, $TLI=0.87$, $RMSEA=0.16$, $SRMR=0.07$), $RMSEA$ ve TLI gibi uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir uyum değerlerinin dışında olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle B1 ile B6 maddeleri arasında modifikasyon yapılmıştır. Modifikasyon sonrasında DBÖ'nün DFA modeli, veri ile iyi bir uyum göstermiştir ($\chi^2=8.83$, $sd=4$, $\chi^2/sd=2.21$, $CFI=0.99$, $TLI=0.99$, $RMSEA=0.04$, $SRMR=0.02$). Aşağıdaki Şekil 15'te DBÖ'ye ait birinci düzey DFA sonucu elde edilen yol diyagramı sunulmuştur.

Şekil 15

Duyusal Bağlılık Ölçeği'ne Ait DFA Modeli



Şekil 15'te sunulan DFA modeline göre DBÖ'ye ilişkin standartlaştırılmış madde faktör yük değerleri .49 ile .87 arasında değişmektedir. Standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin .50'ye oldukça yakın olduğu, bununla ilişkili standartlaştırılmış hata varyanslarının .25 ile .76 arasında değiştiği görülmektedir. Yol diyagramında sadece standartlaştırılmış kestirimler bulunduğundan, DFA sonucundaki tüm parametreler, faktörlere ait ortalama açıklanan varyans ve iç tutarlılık katsayıları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

DBÖ'ye Ait Geçerlik ve Güvenirlik Kanıtları

	B	SH _B	z	p	R ²	β	ε	AVE	BG	α	ω
DBÖ								0.501	0.899	0.820	0.827
DB1	1.000				0.240	0.801	0.490				
DB3	1.670	0.158	10.557	0.000	0.528	0.876	0.727				
DB4	1.843	0.163	11.286	0.000	0.753	0.818	0.868				
DB5	1.685	0.152	11.100	0.000	0.649	0.727	0.805				
DB6	0.957	0.078	12.275	0.000	0.241	0.774	0.491				

Not: B: Standartlaştırılmamış faktör yükü, SH_B: Standartlaştırılmamış faktör yükünün standart hatası, β: Standartlaştırılmış faktör yükü, ε: Standartlaştırılmış hata varyansı, AVE: Ortalama çıkarılan varyans, BG: Bileşik güvenirlilik, α: Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, ω: McDonald omega iç tutarlılık katsayısı

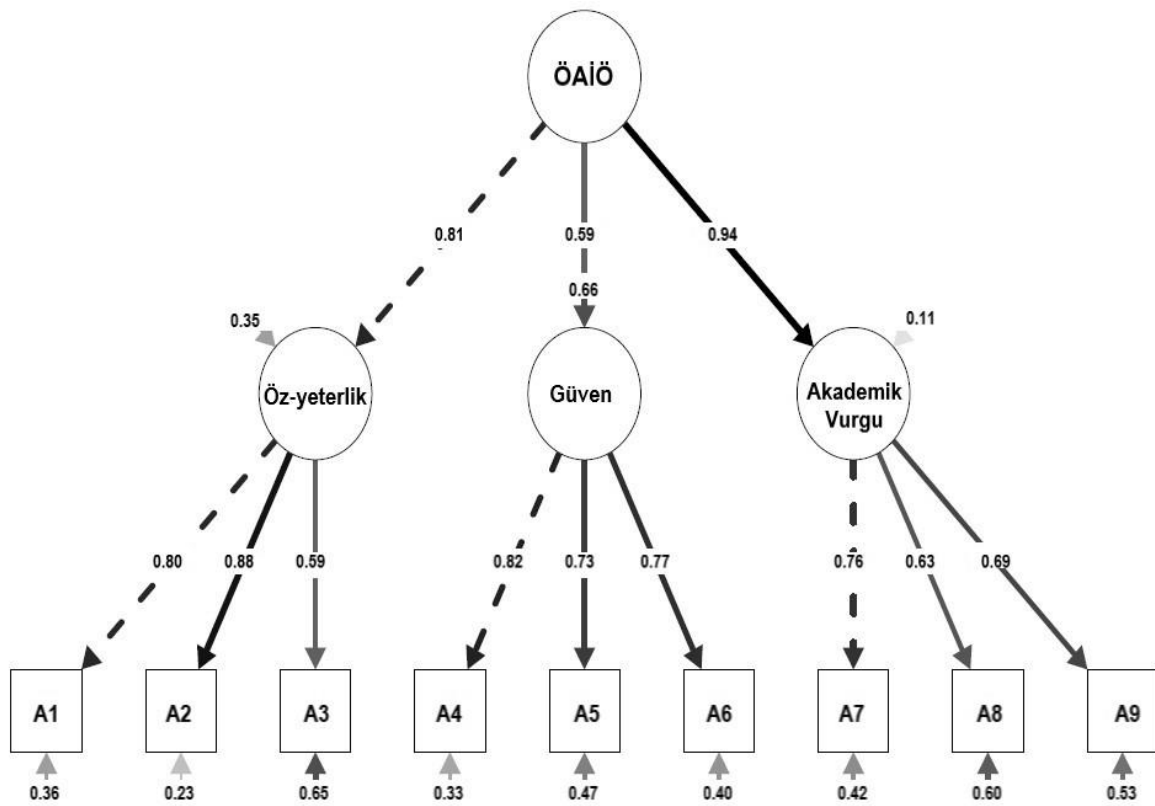
Tablo 7'ye göre DBÖ'nün tüm madde faktör yüklerinin anlamlı olduğu ($p < .05$) ve DBÖ'nün kendi altında bulunan maddelerin anlamlı birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. AVE değeri incelendiğinde, DBÖ'nün varyansın %50'sini açıkladığı ortaya çıkmıştır. DBÖ'nün tamamı için bileşik güvenirlilik (Composite Reliability) değeri .90, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .82 ve faktör analizi temelli McDonald omega iç tutarlılık katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla DBÖ'nün güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Tüm bu bulgulara göre DBÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Analizlere Öğretmen Akademik İyimserliği Ölçeği (ÖAİÖ)'nin geçerlik ve güvenirlilik kanıtları ile devam edilmiştir. ÖAİÖ'nün her biri üçer maddeden oluşan öz-yeterlik duygusu,

velilere ve öğrencilere güven, akademik vurgu faktörleri ve bu faktörlerin altında bulunan maddeler ile kurulan ikinci düzey DFA modeli test edilmiştir. ÖAIÖ'nün DFA modeli, veri ile iyi bir uyum göstermiştir ($\chi^2=71.91$, $sd=24$, $\chi^2/sd=2.99$, $CFI=0.98$, $TLI=0.97$, $RMSEA=0.05$, $SRMR=0.03$). Aşağıdaki Şekil 16'da ÖAIÖ'nün ikinci düzey DFA sonucu elde edilen yol diyagramı sunulmuştur.

Şekil 16

Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği'ne Ait DFA Modeli



Şekil 16 incelendiğinde; öz-yeterlik duygusu, velilere ve öğrencilere güven, akademik vurgu faktörlerini açıklayan tek bir öğretmen akademik iyimserliği faktörü bulunmaktadır. Alt faktörlere ilişkin faktör yük değerleri .59 ile .94 arasında değişmektedir. Standartlaştırılmış madde faktör yük değerlerinin .50'den yüksek olduğu, bununla ilişkili standartlaştırılmış hata varyanslarının .23 ile .65 arasında değiştiği görülmektedir. Yol diyagramında sadece standartlaştırılmış kestirimler bulunduğu için, ÖAIÖ'nün DFA

sonucundaki tüm parametreler, faktörlere ait ortalama açıklanan varyans ve iç tutarlılık katsayıları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8
ÖAIÖ’ye Ait Geçerlik ve Güvenirlik Kanıtları

	B	SH _B	z	p	R ²	β	ε	AVE	BG	α	ω
Öz-yeterlilik								0.588	0.805	0.791	0.806
A1	1.000				0.642	0.801	0.358				
A2	1.072	0.040	26.731	0.000	0.767	0.876	0.233				
A3	0.714	0.045	16.026	0.000	0.348	0.590	0.652				
Güven								0.604	0.817	0.815	0.819
A4	1.000				0.670	0.818	0.330				
A5	0.811	0.035	23.520	0.000	0.529	0.727	0.471				
A6	0.803	0.034	23.430	0.000	0.599	0.774	0.401				
Akademik Vurgu								0.473	0.735	0.739	0.729
A7	1.000				0.578	0.760	0.422				
A8	0.956	0.061	15.797	0.000	0.396	0.629	0.604				
A9	1.019	0.068	15.035	0.000	0.473	0.688	0.527				

Not: B: Standartlaştırılmamış faktör yükü, SH_B: Standartlaştırılmamış faktör yükünün standart hatası, β: Standartlaştırılmış faktör yükü, ε: Standartlaştırılmış hata varyansı, AVE: Ortalama çıkarılan varyans, BG: Bileşik güvenirlilik, α: Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, ω: McDonald omega iç tutarlılık katsayısı

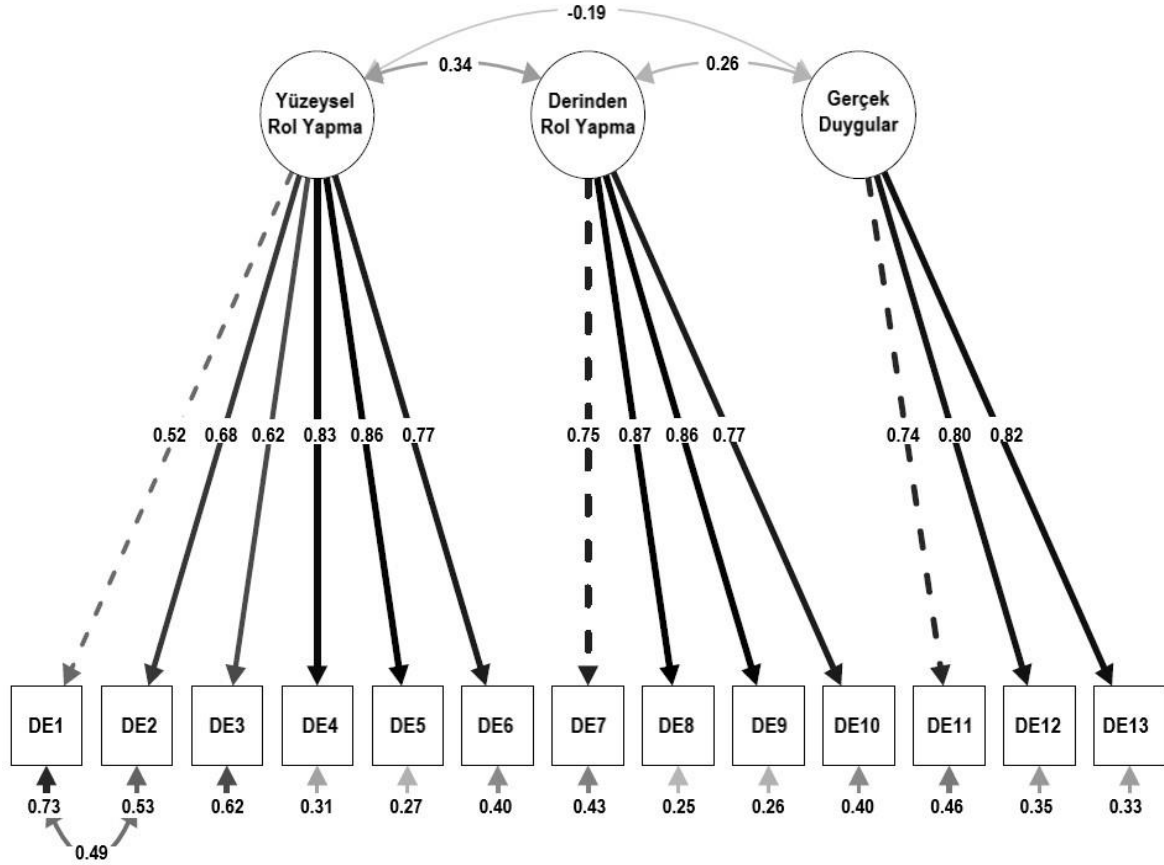
Tablo 8’e göre ÖAIÖ’nün tüm faktör yüklerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Dolayısıyla faktörler, kendi altında bulunan maddelerin anlamlı birer yordayıcısıdır. AVE değerleri incelendiğinde, öz-yeterlik duygusu ile velilere ve öğrencilere güven faktörlerinde %50’nin üzerinde varyansın açıklanabildiği, akademik vurgu faktöründe ise varyansın %47’sinin açıklandığı ortaya çıkmıştır. ÖAIÖ’nün her bir alt boyutunda bileşik güvenirlilik (Composite Reliability) değerleri .70’ten yüksek çıkmıştır. ÖAIÖ’nün tamamı için bileşik güvenirlilik değeri .92, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .84 ve faktör analizi temelli McDonald omega iç tutarlılık katsayısı ise .83 olarak hesaplanmıştır. Tablo 8’de görüldüğü üzere, ÖAIÖ’nün her bir faktörü için iç tutarlılık katsayıları .70’in üzerinde tespit edilmiştir.

Dolayısıyla ÖAIÖ'nün güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Akademik vurgu faktörüne ait AVE değerinin .50'ye oldukça yakın, faktör yüklerinin anlamlı ve iç tutarlılığının .70'ten yüksek olması nedeniyle ölçülmek istenen yapının doğrulandığı kararı verilmiştir. Tüm bu bulgulara göre ÖAIÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni olan, toplamda 13 madde ve üç faktörden oluşan Duygusal Emek Ölçeği (DEÖ)'nin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. DEÖ'nün yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma, gerçek duygular faktörleri ve bu faktörlerin altında bulunan maddeler ile kurulan birinci düzey DFA modeli test edilmiştir. DFA sonucunda ($\chi^2=575.78$, $sd=62$, $\chi^2/sd=9.28$, CFI=0.92, TLI=0.90, RMSEA=0.09, SRMR=0.06), RMSEA değerlerinin kabul edilebilir uyum değerlerinin dışında olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle yüzeysel rol yapma faktörü altındaki birinci madde (DE1) ile ikinci madde (DE2) arasında modifikasyon yapılmıştır. Aynı faktör altında bulunan ve birbirine yakın ifadeleri bulunan iki maddenin hata varyanslarının ilişkilendirilmesi yoluyla yapılan modifikasyon kabul edilebilirdir (Cabrera-Nguyen, 2010). Modifikasyon sonrasında DEÖ'nün DFA modeli, veri ile iyi bir uyum göstermiştir ($\chi^2=356.09$, $sd=61$, $\chi^2/sd=5.84$, CFI=0.95, TLI=0.94, RMSEA=0.07, SRMR=0.06). Şekil 17'de DEÖ'ye ait birinci düzey DFA sonucu elde edilen yol diyagramı sunulmuştur.

Şekil 17

Duygusal Emek Ölçeği'ne Ait DFA Modeli



Şekil 17 incelendiğinde, standartlaştırılmış madde faktör yük değerlerinin .50'den yüksek olduğu, bununla ilişkili standartlaştırılmış hata varyanslarının .25 ile .62 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgu, faktörlerin kendisi ile ilişkilendirilen maddelere ait varyansın yaklaşık olarak %40 ve daha fazlasını açıkladığını göstermektedir. Ayrıca yüzeysel rol yapma ile derinden rol yapma faktörleri arasında .37, yüzeysel rol yapma ile gerçek duygular faktörleri arasında -0.19 ve derinden rol yapma ile gerçek duygular arasında .26 büyüklüğünde korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Yol diyagramında sadece standartlaştırılmış kestirimler bulunduğundan, DEÖ'nün DFA sonucundaki tüm parametreler, faktörlere ait ortalama açıklanan varyans ve iç tutarlılık katsayıları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9**DEÖ'ye Ait Geçerlik ve Güvenirlik Kanıtları**

	B	SH _B	z	p	R ²	β	ε	AVE	BG	α	ω
Yüzeysel Rol								0.542	0.865	0.873	0.874
DE1	1.000				0.265	0.515	0.735				
DE2	1.437	0.073	19.589	0.000	0.466	0.683	0.534				
DE3	1.293	0.076	17.094	0.000	0.384	0.619	0.616				
DE4	1.736	0.108	16.070	0.000	0.688	0.830	0.312				
DE5	1.810	0.121	14.927	0.000	0.735	0.857	0.265				
DE6	1.533	0.113	13.531	0.000	0.600	0.775	0.400				
Derinden Rol								0.660	0.887	0.883	0.886
DE7	1.000				0.569	0.754	0.431				
DE8	1.153	0.043	27.003	0.000	0.753	0.868	0.247				
DE9	1.000	0.049	20.613	0.000	0.736	0.858	0.264				
DE10	1.030	0.061	16.884	0.000	0.600	0.775	0.400				
Gerçek Duygular								0.628	0.829	0.826	0.833
DE11	1.000				0.544	0.738	0.456				
DE12	1.226	0.070	17.487	0.000	0.648	0.805	0.352				
DE13	1.369	0.070	19.465	0.000	0.665	0.816	0.335				

Not: B: Standartlaştırılmamış faktör yükü, SH_B: Standartlaştırılmamış faktör yükünün standart hatası, β: Standartlaştırılmış faktör yükü, ε: Standartlaştırılmış hata varyansı, AVE: Ortalama çıkarılan varyans, BG: Bileşik güvenirlilik, α: Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, ω: McDonald omega iç tutarlılık katsayısı

Tablo 9'a göre DEÖ'nün tüm faktör yüklerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Dolayısıyla faktörler, kendi altında bulunan maddelerin anlamlı birer yordayıcısıdır. AVE değerleri incelendiğinde, yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve gerçek duygular faktörlerinde %50'nin üzerinde varyansın açıklandığı ortaya çıkmıştır. DEÖ'nün her bir alt boyutunda bileşik güvenirlilik (Composite Reliability) değerleri .70'ten yüksek çıkmıştır. DEÖ'nün tamamı için bileşik güvenirlilik değeri .95, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .83 ve faktör analizi temelli McDonald omega iç tutarlılık katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Tablo 10'da görüldüğü üzere, DEÖ'nün her bir faktörü için iç tutarlılık katsayıları .70'in

üzerinde tespit edilmiştir. Tüm bu bulgulara göre DEÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin Analize Hazırlanması

Veri analizi öncesinde ölçek formlarının araştırmacı tarafından incelenmesi ve veri setinin temizlenerek analize uygun duruma getirilmesi kritik bir aşamadır. Dolayısıyla araştırmacının sağlıklı sonuçlar üretmesi, veri seti üzerinde birtakım işlemlerin yapılmasını ve sayıtların test edilmesini gerektirmektedir. Veriler toplandıktan sonra katılımcı formları araştırmacı tarafından teker teker incelenerek SPSS 26 programına aktarılmıştır. Büyük oranda eksik, hatalı veya özensiz doldurulduğu tespit edilen 18 katılımcı formu veri setine hiç dahil edilmemiştir. Dolayısıyla 1047 öğretmen verisi SPSS 26'ya işlenmiştir. Veri setinin analize hazırlanması kapsamında öncelikle ters kodlanan maddelerle ilgili işlemler yapılmıştır. Daha sonra kayıp değerler ve uç değerler incelemeleri yapılmıştır.

Ters Kodlanan Maddeler

Araştırmanın veri setinde yer alan Duygusal Bağlılık ölçeğindeki üç madde (3., 4. ve 5. maddeler) ters kodlanmaktadır. Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ölçeğinde ise iki madde (2. ve 10. maddeler) ters kodlanmaktadır. Veri analizinin sağlıklı yürütülmesi amacıyla bu maddeler SPSS 26 programında yeniden kodlanmıştır. Otantik liderlik, öğretmen akademik iyimserliği ve duygusal emek ölçeklerinde ters kodlanan madde bulunmamaktadır.

Kayıp Verilerin İncelenmesi

Kayıp değerler katılımcıların ölçek formlarındaki bazı maddelere yanıt vermemesi sonucu ortaya çıkan bir durumdur. Kayıp değerlerin örüntüsü başka bir deyişle tesadüfî dağılıp dağılmadığının incelenmesi, sonuçların genellenebilirliği açısından kritik öneme sahiptir. Kayıp değerlerin tesadüfî dağılması durumu, sonuçların genellenebilirliği için önemli bir sorun teşkil etmemektedir (Tabachnick & Fidell, 2019).

Veri seti üzerinde SPSS 26 paket programında kayıp veri analizi yapılmıştır. Analizlerdeki Little's MCAR (Missing Completely at Random) testi sonucuna göre kayıp verilerin tesadüfi olarak dağıldığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2=2022,600$; $sd=1923$, $p=0.06$, $p>0.05$). Buna göre eksik verilerin ortalama ile tamamlanmasına karar verilmiş ve eksik veriler için ortalama değer atanmıştır (Tabachnick & Fidell, 2019).

Uç Değerlerin İncelenmesi

Veri setinde bulunan çok küçük veya çok büyük değerler olarak adlandırılan uç değer, test sonuçlarını çarpıklaştırma ve etkileme potansiyeline sahiptir (Mertler vd., 2021). Veri seti üzerinde öncelikle tek değişkenli uç değerler analizi yapılmıştır. Veri setindeki her bir sürekli değişken için z puanları elde edildikten sonra minimum ve maksimum z puanları incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2019)'e göre $\pm 3,29$ 'luk mutlak değer, uç değerleri tanımlamak için kullanılan standart değerdir. Dolayısıyla, $+3,29$ 'un üzerindeki veya $-3,29$ 'un altındaki herhangi bir z-puanı uç değer olarak kabul edilir. Uç değer analiz sonucunda $\pm 3,29$ değerinin dışında kalan 15 katılımcı veri setinden çıkarılmıştır. Tek değişkenli uç değer analizinden sonra çok değişkenli uç değerler, Mahalanobis uzaklıkları ile değerlendirilmiş ve 7 katılımcıya ait veriler çok değişkenli uç değer olduğu için veri setinden çıkarılmıştır. Dolayısıyla tek değişkenli ve çok değişkenli uç değer analizleri sonucunda toplamda 22 katılımcı verisi silinmiş ve 1025 katılımcıdan oluşan veri seti ile analizlere devam edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri setinin öncelikle normallik sayıltısını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. İlk olarak veri setindeki ölçeklerin tek değişkenli normal dağılıp dağılmadığını belirlemek üzere basıklık ve çarpıklık katsayı değerleri, histogram ve normal Q-Q grafikleri incelenmiştir. Ölçeklere ve alt boyutlarına ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri aşağıdaki Tablo 10'da sunulmuştur.

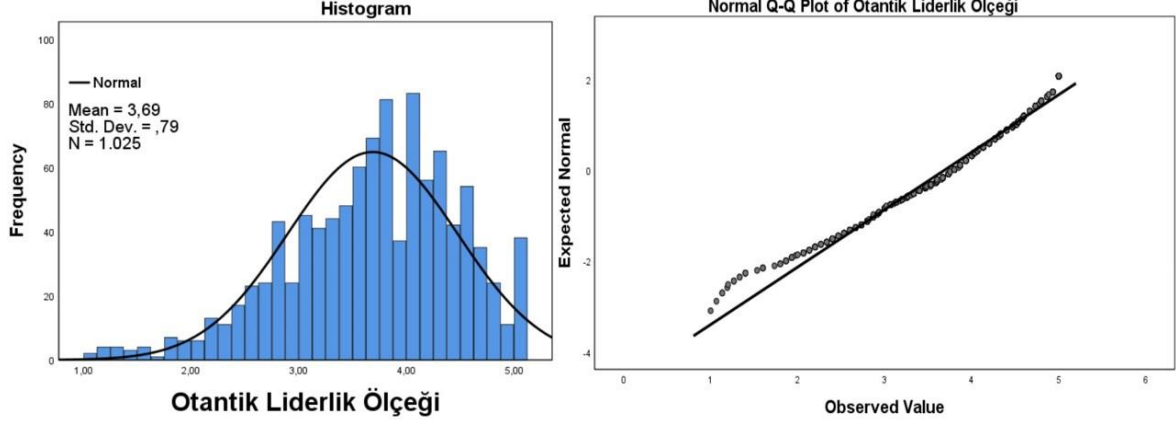
Tablo 10*Ölçeklere İlişkin Normallik Testi Değerleri*

Ölçek ve Alt Boyutları	Çarpıklık (<i>Skewness</i>)	Basıklık (<i>Kurtosis</i>)
Otantik Liderlik Ölçeği	-0.599	0.207
<i>İlişkilerde Şeffaflık</i>	-0.758	0.246
<i>İçselleştirilmiş Ahlâk Anlayışı</i>	-0.487	0.164
<i>Bilgiyi Dengeli Değerlendirme</i>	-0.470	0.049
<i>Öz Farkındalık</i>	-0.544	-0.049
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği	-0.479	0.398
Duygusal Bağlılık Ölçeği	-0.564	-0.252
Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği	-0.015	-0.272
<i>Öz-Yeterlik Duygusu</i>	-0.314	0.330
<i>Velilere ve Öğrencilere Güven</i>	-0.190	-0.027
<i>Akademik Vurgu</i>	-0.344	0.223
Duygusal Emek Ölçeği	0.111	0.077
<i>Yüzeysel Rol Yapma</i>	0.118	-0.605
<i>Derinden Rol Yapma</i>	-0.864	0.857
<i>Doğal Duygular</i>	-0.594	-0.173

Tablo 10'da görüldüğü üzere, tüm ölçeklerin ve alt boyutlarının basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında yer alması, verilerin normal dağıldığının göstergesidir. Normallik değerlendirmesinde, basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 değerler alması çoğu psikometrik amaç için mükemmel kabul edilir, ancak örneklem sayısının oldukça geniş olmasından dolayı ± 2 arasındaki bir değer de kabul edilebilir (George & Mallery, 2020). Normallik sayıltısı için basıklık ve çarpıklık değerlerinin incelenmesinin yanı sıra; OLÖ, ÖVDÖ, DBÖ, ÖAİÖ ve DEÖ'ye ait histogram ve normal Q-Q grafikleri ile aşağıda Şekil 18, Şekil 19, Şekil 20, Şekil 21, Şekil 22, Şekil 23 ve Şekil 24'te sırasıyla sunulmuştur.

Şekil 18

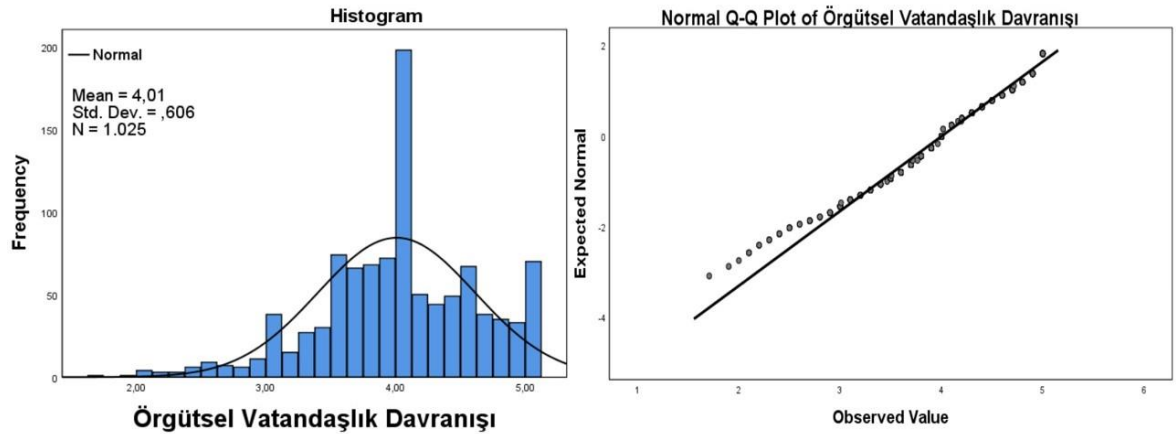
OLÖ'ye Ait Histogram ve Normal Q-Q Grafiği



Şekil 18'deki OLÖ'ye ait histogram grafiği incelendiğinde, çanı andıran normal dağılıma işaret eden bir eğrinin olduğu görülmektedir. Ayrıca OLÖ'nün normal Q-Q grafiği incelendiğinde, dağılımın iki ucundaki değerlerin normal dağılımdan bir miktar uzaklaştığı, fakat çapraz çizgi üzerinde bulunan değerlerin oldukça fazla olduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla OLÖ'ye ait histogram ve normal Q-Q grafikleri, normal dağılıma işaret etmektedir. ÖVDÖ'ye ait histogram ve normal Q-Q grafikleri Şekil 19'da sunulmuştur.

Şekil 19

ÖVDÖ'ye Ait Histogram ve Normal Q-Q Grafiği

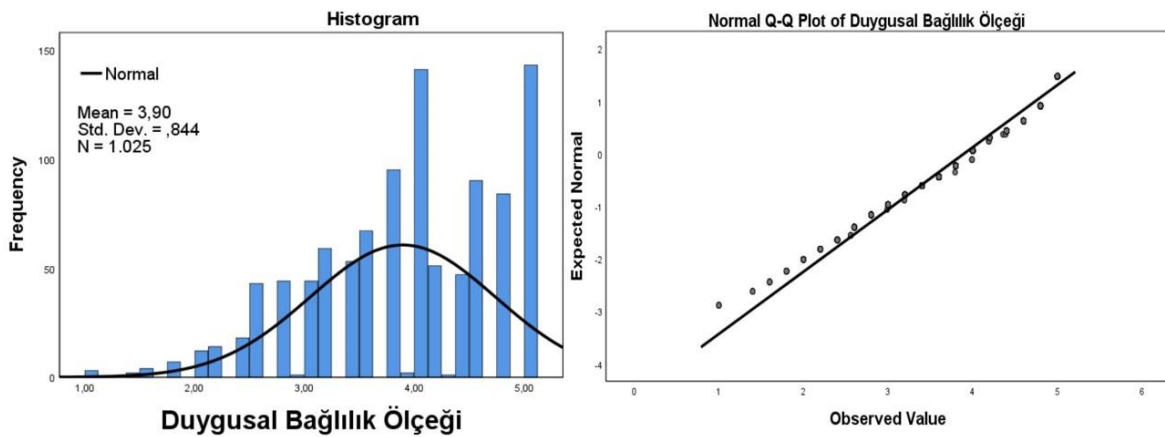


Şekil 19'daki ÖVDÖ'ye ait histogram grafiği incelendiğinde, çanı andıran normal dağılıma işaret eden bir eğrinin olduğu görülmektedir. Ayrıca ÖVDÖ'nün normal Q-Q grafiği

incelendiğinde, doğrunun sol ucundaki değerlerin normal dağılımdan bir miktar uzaklaştığı, fakat çapraz çizgi üzerinde bulunan değerlerin düz ve doğrusal olduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla ÖVDÖ'ye ait histogram ve normal Q-Q grafikleri, normal dağılıma işaret etmektedir. DBÖ'ye ait histogram ve normal Q-Q grafikleri Şekil 20'de sunulmuştur.

Şekil 20

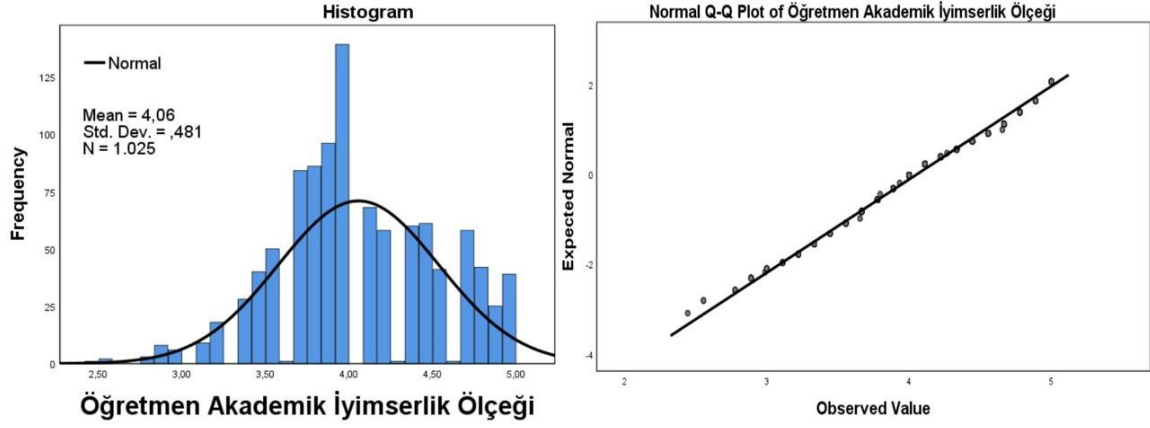
DBÖ'ye Ait Histogram ve Normal Q-Q Grafiği



Şekil 20'deki DBÖ'ye ait histogram grafiği incelendiğinde, çanı andıran normal dağılıma işaret eden bir eğrinin olduğu görülmektedir. Ayrıca DBÖ'nün normal Q-Q grafiği incelendiğinde, doğrunun sol ucundaki değerlerin normal dağılımdan bir miktar uzaklaştığı, fakat çapraz çizgi üzerinde bulunan değerlerin düz ve doğrusal olduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla DBÖ'ye ait histogram ve normal Q-Q grafikleri, normal dağılıma işaret etmektedir. ÖAiÖ'ye ait histogram ve normal Q-Q grafikleri Şekil 21'de sunulmuştur.

Şekil 21

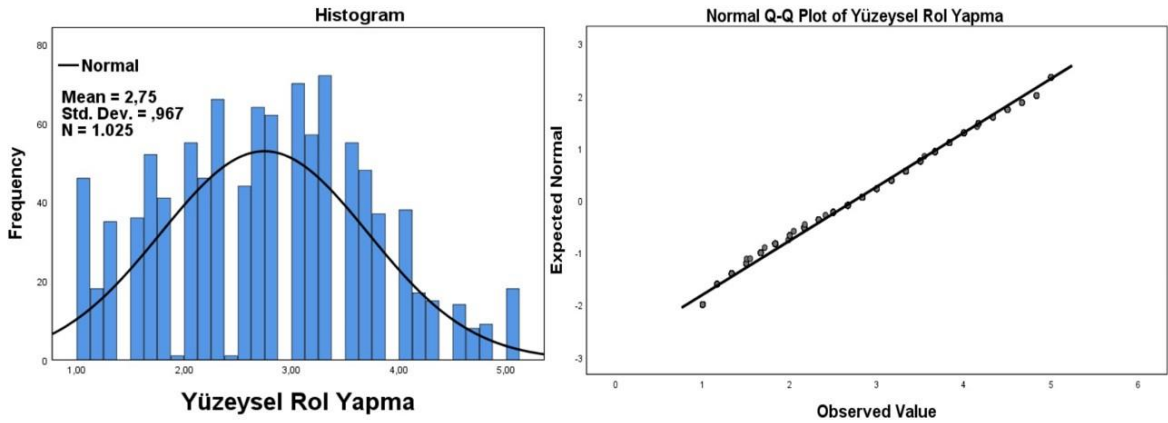
ÖAIÖ'ye Ait Histogram ve Normal Q-Q Grafiği



Şekil 21'deki ÖAIÖ'ye ait histogram grafiği incelendiğinde, çanı andıran normal dağılıma işaret eden bir eğrinin olduğu görülmektedir. Ayrıca ÖAIÖ'nün normal Q-Q grafiği incelendiğinde, çapraz çizgi üzerinde bulunan değerlerin düz ve doğrusal olduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla ÖAIÖ'ye ait histogram ve normal Q-Q grafikleri, normal dağılıma işaret etmektedir. DEÖ'nün yüzeysel rol yapma boyutuna ait histogram ve normal Q-Q grafikleri Şekil 22'de sunulmuştur.

Şekil 22

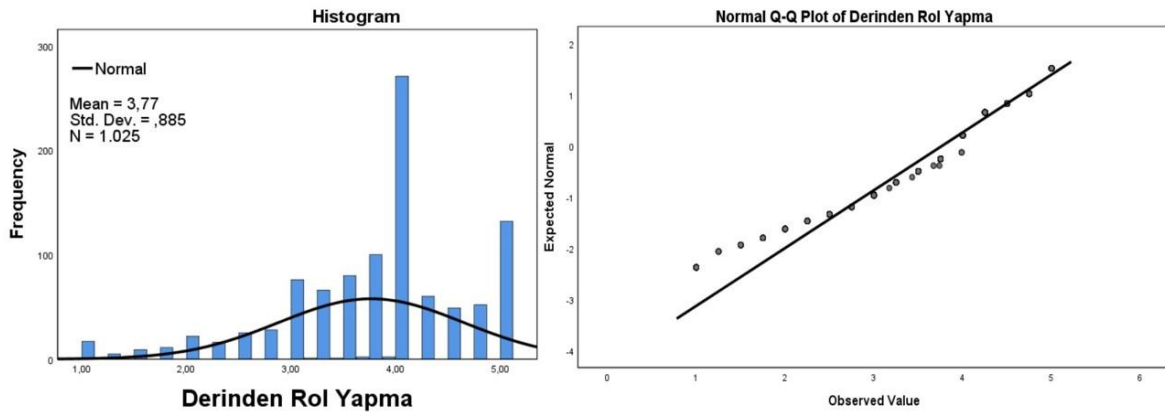
DEÖ'nün Yüzeysel Rol Yapma Boyutuna Ait Histogram ve Normal Q-Q Grafiği



Şekil 22'deki DEÖ'nün yüzeysel rol yapma boyutuna ait histogram grafiği incelendiğinde, çan eğrisine benzeyen ve normal dağılıma işaret eden bir grafik görülmektedir. Ayrıca yüzeysel rol yapma boyutunun normal Q-Q grafiği incelendiğinde, dağılımda çapraz çizgi üzerinde bulunan değerlerin düz ve doğrusal olduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla DEÖ'nün yüzeysel rol yapma boyutuna ait histogram ve normal Q-Q grafikleri, normal dağılıma işaret etmektedir. DEÖ'nün derinden rol yapma boyutuna ait histogram ve normal Q-Q grafikleri Şekil 23'te sunulmuştur.

Şekil 23

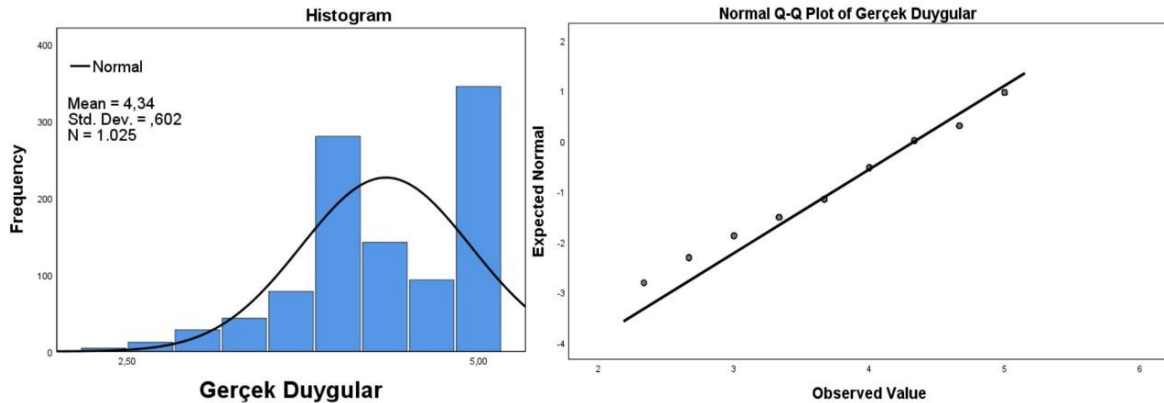
DEÖ'nün Derinden Rol Yapma Boyutuna Ait Histogram ve Normal Q-Q Grafiği



Şekil 23'teki DEÖ'nün derinden rol yapma boyutuna ait histogram grafiği incelendiğinde, çan eğrisine benzeyen ve normal dağılıma işaret eden bir grafik görülmektedir. Ayrıca derinden rol yapma boyutunun normal Q-Q grafiği incelendiğinde, doğrunun sol ucundaki değerlerin normal dağılımdan bir miktar uzaklaştığı, fakat çapraz çizgi üzerinde bulunan değerlerin düz ve doğrusal olduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla DEÖ'nün derinden rol yapma boyutuna ait histogram ve normal Q-Q grafikleri, normal dağılıma işaret etmektedir. DEÖ'nün gerçek duygular boyutuna ait histogram ve normal Q-Q grafikleri Şekil 24'te sunulmuştur.

Şekil 24

DEÖ'nün Gerçek Duygular Boyutuna Ait Histogram ve Normal Q-Q Grafiği



Şekil 24'teki DEÖ'nün gerçek duygular boyutuna ait histogram grafiği incelendiğinde, çan eğrisine benzeyen ve normal dağılıma işaret eden bir grafik görülmektedir. Ayrıca gerçek duygular boyutunun normal Q-Q grafiği incelendiğinde, doğrunun sol ucundaki değerlerin normal dağılımdan bir miktar uzaklaştığı, fakat çapraz çizgi üzerinde bulunan değerlerin düz ve doğrusal olduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla DEÖ'nün gerçek duygular boyutuna ait histogram ve normal Q-Q grafikleri, normal dağılıma işaret etmektedir.

Tek değişkenli normallik incelemesinden sonra, veri setinin çok değişkenli normallik sayılığını incelemek üzere R yazılımında *MVN 5.9 paketi* ile Mardia testi yapılmıştır (Korkmaz vd., 2014). MVN testi sonuçları, veri setinin çok değişkenli normal dağılım göstermediğini ortaya koymuştur (Mardia çarpıklık = 363.27, $p < .001$, Mardia basıklık = 7.91, $p < .001$). Bu nedenle ölçeklerin DFA'da faktör yükleri ve standart hatalarının kestiriminde en yüksek olabilirlik (maximum likelihood – ML) yerine robust en yüksek olabilirlik (maximum likelihood robust – MLR) kullanılmıştır.

Ortalamalar arası farkın test edilmesinde bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına ilişkin gruplar arası farkın büyüklüğünün yorumlanması için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü olarak t testi için Cohen d (Cohen, 1988) ve tek

yönlü ANOVA için Eta kare (η^2) değerlerinin yorumlanmasında Tablo 11'deki kestirim noktaları kullanılmıştır (Pallant, 2015).

Tablo 11

Etki Büyüklüğünün Hesaplanmasında Kullanılan Kestirim Noktaları

Etki Büyüklüğü	Cohen <i>d</i>	Eta kare (η^2)
Düşük Etki	0.20	0.01
Orta Etki	0.50	0.06
Geniş Etki	0.80	0.14

Çalışmada aritmetik ortalamaların yorumlanmasında ($5-1=4$, $4/5= 0.80$) katsayısı esas alınmıştır (Özdamar, 2003). Buna göre öğretmen görüşlerinin yorumlanmasında ölçüt aralıklar 1.00 ile 1.79 "çok düşük düzey", 1.80 ile 2.59 "düşük düzey", 2.60 ile 3.39 "orta düzey", 3.40 ile 4.19 "yüksek düzey" ve 4.20 ile 5.0 "çok yüksek düzey" olarak belirlenmiştir. Büyüköztürk (2020)'ün eserinden yararlanılarak oluşturulan korelasyon katsayısı referans değerleri ise Şekil 25'teki grafikte sunulmuştur.

Şekil 25

Korelasyon Katsayısı Referans Değerleri



Şekil 25'te görüldüğü üzere, korelasyon katsayısının yorumlanmasında 0 ile .29 aralığı "düşük düzeyde ilişki", .30 ile .69 aralığı "orta düzeyde ilişki" ve .71 ile 1.00 aralığı "yüksek düzeyde ilişki" olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2020).

Araştırma kapsamında çoklu aracılık modelinin test edilmesi öncesinde, örneklem büyüklüğü, çoklu bağlantı (*multicollinearity*), uç değerler, doğrusallık, eşvaryanslılık

(*homoscedaticity*), bağımsızlık sayıltıları incelenmiştir. Çoklu bağlantı problemi olup olmadığını test etmek üzere korelasyon katsayıları, varyans artış faktörleri (VIF) ve tolerans değerleri incelenmiştir. Bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin 0.80'nin altında çıkması, VIF değerinin 10'dan küçük olması ve tolerans değerlerinin .10'a eşit veya büyük olması çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığını gösterir (Cohen vd., 2003, s. 423). Anlamlılık testlerinde $p=.05$ esas alınmıştır. Araştırma sorularına ilişkin analiz teknikleri, varsayım testleri ve kullanılan istatistik programları Tablo 12'de özetlenmiştir.

Tablo 12

Araştırma Sorularına İlişkin Analiz Teknikleri, Varsayım Testleri ve İstatistik Programları Özet Tablosu

Maddeler	Analiz Tekniği	Varsayım Testleri	İstatistik Programı
1 – 3 – 5 – 7 – 9 nolu araştırma soruları	Aritmetik Ortalama Standart Sapma	-	SPSS
2 – 4 – 6 – 8 – 10 nolu araştırma soruları	Betimsel İstatistikler Bağımsız gruplar t testi Tek yönlü ANOVA analizi	Levene Testi Normallik Testi	SPSS
11 nolu araştırma sorusu	Betimsel İstatistikler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı	Normallik Testi	SPSS
12 nolu araştırma sorusu	Çoklu Aracılık Modeli	Doğrusallık Varsayım Testi Çoklu Bağlantı Problemi Testi Homojenlik Problemi Testi	SPSS Process Macro

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular rapor edilmiş, yorumlanmış ve ilgili literatürle tartışılmıştır. Bulgular aşağıdaki sıralamaya göre sunulmuştur:

1. Otantik liderliğe ilişkin bulgular, yorum ve tartışma
2. Örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin bulgular, yorum ve tartışma
3. Duygusal bağlılığa ilişkin bulgular, yorum ve tartışma
4. Öğretmen akademik iyimserliğine ilişkin bulgular, yorum ve tartışma
5. Duygusal emeğe ilişkin bulgular, yorum ve tartışma
6. OLÖ, ÖVDÖ, DBÖ, ÖAİÖ ve DEÖ arasındaki ilişkiye yönelik bulgular, yorum ve tartışma
7. Araştırma kapsamındaki modelin test edilerek bulguların raporlanması, yorumlanması ve tartışılması

Otantik Liderliğe İlişkin Bulgular, Yorum ve Tartışma

Öğretmen görüşlerine göre otantik liderlik ve alt boyutlarına yönelik betimsel istatistikler Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Öğretmen Görüşlerine Göre Otantik Liderliğe İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	\bar{x}	S.S.	Ortanca	Minimum	Maksimum
Otantik Liderlik	3.69	0.79	3.80	1.00	5.00
<i>İlişkilerde Şeffaflık</i>	3.81	0.91	4.00	1.00	5.00
<i>İçselleştirilmiş Ahlak Anlayışı</i>	3.70	0.81	3.75	1.00	5.00
<i>Bilgiyi Dengeli Değerlendirme</i>	3.52	0.90	3.66	1.00	5.00
<i>Öz Farkındalık</i>	3.67	0.91	3.75	1.00	5.00

$n = 1025$

Tablo 13'teki betimsel istatistiklere göre öğretmenler, okul müdürlerinin yüksek düzeyde ($\bar{X}=3.69$) otantik liderlik sergiledikleri görüşüne sahiptir. OLÖ'nün bilgiyi dengeli değerlendirme ($\bar{X}=3.52$), öz farkındalık ($\bar{X}=3.67$), içselleştirilmiş ahlak anlayışı ($\bar{X}=3.70$) ve ilişkilerde şeffaflık ($\bar{X}=3.81$) alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamaları yüksek düzeyde ve birbirine yakındır. Öğretmenler okul müdürlerini en yüksek ilişkilerde şeffaflık boyutunda değerlendirirken, en düşük bilgiyi dengeli değerlendirme boyutunda puanlamışlardır.

Literatürdeki çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin müdür otantik liderliğine ilişkin algılarının yüksek düzeyde tespit edilmesi (Başaran, 2018; Bird vd., 2012; Çetin & Tanoba, 2020; Demir, 2020; Dinçer vd., 2019; Gökyer & Koçak, 2019; Karaman, 2021; Keser & Kocabaş, 2014; Kılıç, 2020; Tore & Cetin, 2022; Turhan, 2023; Yollu, 2023), mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir. Ayrıca OLÖ'nün her bir alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarının yüksek düzeyde ortaya çıktığı araştırmalar da bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir (Çetin & Tanoba, 2020; Demir, 2020; Dinçer vd., 2019; Turhan, 2023; Yollu, 2023). Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak literatürde otantik liderliğe ilişkin öğretmen algılarının orta düzeyde (Boz, 2016; Feng, 2016; Fox vd., 2015; Karadağ & Öztekin, 2018; Yurtsever, 2022) ve düşük düzeyde tespit edildiği araştırmalar da mevcuttur (Kulophas vd., 2018).

Mevcut araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerini yüksek düzeyde otantik lider olarak düşünmeleri, Türk toplumunun kültürel yapısı, değerleri ve Türk eğitim sisteminin hiyerarşik yapısı bağlamında açıklanabilir. Hofstede (2001)'e göre Türkiye, kişilerarası ilişkilerin daha kuvvetli olduğu ve grup uyumuna önem verilen kolektivist bir kültüre sahiptir. Türk toplumunda kişilerarası ilişkilerdeki güven, samimiyet ve dürüstlük gibi kültürel değerler (Wasti vd., 2011) ile otantik liderliğin ilişkilerde şeffaflık, etik davranış ve hakiki ilişkiler gibi karakteristik özellikleri birbiriyle örtüşmektedir. Ayrıca Türk kültüründe güç

mesafesi yüksektir (Hofstede, 2001) ve Türk eğitim sistemi merkeziyetçi, hiyerarşik bir yapıya sahiptir (Özdemir, 2021). Bu nedenle Türkiye'deki kamu kurumlarında otoriteye saygının önemszenmesi, müdür otantik liderliğine ilişkin öğretmenlerin olumlu görüşe sahip olmalarında etkili olabilir. Bununla birlikte, özellikle küçük çaplı okullarda okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin daha samimi ve kuvvetli olması muhtemeldir. Ayrıca Türkiye'de okul müdürlerinin öğretmenler arasından seçilmesi, okul müdürlerinin öğretmenlerle özdeşleşmesinde, öğretmenlerin duygu, tutum ve davranışlarının bilincinde olarak otantik liderlik sergilemelerinde etkili olabilir (Gökkyer & Koçak, 2019). Bunun sonucunda okul müdürlerinin otantik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmenlerin olumlu görüşe sahip olmaları muhtemeldir.

Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Otantik Liderlik Görüşlerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin otantik liderlik ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmama durumu incelenmiştir.

Öğretmenlerin OLÖ ve alt boyutlarına yönelik görüşlerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere parametrik testlerden bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır. Analiz öncesinde bağımsız örneklem için t-testinin uygulanmasında gerekli olan sayıtlar incelenmiştir. Kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler olmak üzere birbiriyle ilişkisiz ve rastgele seçilen iki gruba ait ortalamalar karşılaştırılmıştır. OLÖ ve alt boyutlarına ait ölçümlerin kadın ve erkek öğretmen gruplarındaki basıklık - çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğu ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Cinsiyete göre grupların varyanslarının homojen olup olmadığını incelemek üzere yapılan Levene testi sonuçlarına göre OLÖ ($Levene = 1.159, p > .05$) ve alt boyutlarında varyansların homojenliği sayılıştır ($p > .05$). OLÖ'ye ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşıp

farklılaşmadığına dair yapılan bağımsız örneklemeler için t-testi sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

OLÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.S.	t	p	δ
Otantik Liderlik	Kadın	569	3.64	0.78	-2.290	0.022*	0.14
	Erkek	456	3.75	0.80			
Şeffaflık	Kadın	569	3.74	0.90	-2.616	0.009*	0.16
	Erkek	456	3.89	0.92			
Ahlak	Kadın	569	3.68	0.81	-0.985	0.325	0.06
	Erkek	456	3.73	0.81			
Bil. Den. Değ.	Kadın	569	3.46	0.90	-2.148	0.032*	0.13
	Erkek	456	3.58	0.90			
Öz Farkındalık	Kadın	569	3.61	0.89	-2.365	0.018*	0.15
	Erkek	456	3.75	0.93			

$n = 1025$, * $p < .05$

Tablo 14 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin müdür otantik liderliğine ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($t_{1023} = -2.290$, $p < .05$). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, müdür otantik liderliğine ilişkin erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Etki büyüklüğünün yorumlanması için Cohen d değeri incelenmiş ve etki büyüklüğünün düşük olduğu ortaya çıkmıştır ($\delta = 0.14$). OLÖ'nün ilişkilerde şeffaflık ($t_{1023} = -2.616$, $p < .05$), bilgiyi dengeli değerlendirme ($t_{1023} = -2.148$, $p < .05$) ve öz farkındalık ($t_{1023} = -2.365$, $p < .05$) boyutlarında, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha olumlu düşünmektedirler. İçselleştirilmiş ahlak anlayışı ($t_{1023} = -0.985$, $p > .05$) boyutunda ise erkek ($\bar{X}=3.73$) ve kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=3.68$) benzer görüşe sahip oldukları belirlenmiştir.

Literatürdeki çeşitli araştırmalarda, erkek öğretmenlerin OLÖ'ye ilişkin kadın öğretmenlere nazaran istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha olumlu görüşe sahip olduğunun ortaya çıkması (Başaran, 2018; Çetin & Tanoba, 2020), mevcut araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Ancak literatürde cinsiyete göre öğretmenlerin OLÖ'ye ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmayan araştırmalar da mevcuttur (Boz, 2016; Demir, 2020; Gökyer & Koçak, 2019; Karaman, 2021; Yollu, 2023; Yurtsever, 2022). MEB istatistiklerine göre Türkiye'deki resmi örgün eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin yarısından fazlası (%59) kadın öğretmenlerden oluşmasına karşın (MEB, 2023); Türkiye genelinde kadın okul müdürü oranı, erkek okul müdürü oranına nazaran oldukça düşüktür (Çelenk & Akbaba Altun, 2016). TALIS 2018 verilerine göre Türkiye'de ortaokul kademesindeki kadın okul müdürü oranı sadece % 7.2 olarak belirtilmiştir. Bu oran, OECD ülkeleri arasında Japonya'dan (% 7) sonraki en düşük orandır (OECD, 2023). Bu bilgiler göz önüne alındığında, mevcut araştırmada erkek öğretmenlerin OLÖ'ye yönelik daha olumlu görüşe sahip olmalarının gerekçesi, erkek öğretmenlerin çoğunluğu erkek olan okul müdürleri ile daha rahat ve etkili iletişim kurmaları olabilir.

Öğretmenlerin OLÖ ve alt boyutlarına yönelik görüşlerinin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır. Analiz öncesinde bağımsız örneklem için t-testinin uygulanmasında gerekli olan sayıltılar incelenmiştir. Lisans ve lisansüstü düzeyinde eğitime sahip öğretmenler olmak üzere, birbiriyle ilişkisiz ve rastgele seçilen iki gruba ait ortalamalar karşılaştırılmıştır. OLÖ ve alt boyutlarına ait ölçümlerin lisans ve lisansüstü düzeyde eğitime sahip öğretmen gruplarındaki basıklık - çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğu ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Eğitim durumuna göre grupların varyanslarının homojen olup olmadığını incelemek üzere yapılan Levene testi sonuçlarına göre OLÖ ($Levene = 0.182, p > .05$) ve alt boyutlarında varyansların homojenliği sayılıştır ($p > .05$). OLÖ'ye ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşp

farklılaşmadığına dair yapılan bağımsız örneklemeler için t-testi sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

OLÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Değişken	Eğitim Durumu	N	$\bar{\chi}$	S.S.	t	p	δ
Otantik Liderlik	Lisans	808	3.67	0.78	-0.916	0.360	0.07
	Lisansüstü	217	3.73	0.82			
Şeffaflık	Lisans	808	3.79	0.90	-1.130	0.259	0.09
	Lisansüstü	217	3.87	0.93			
Ahlak	Lisans	808	3.70	0.81	-0.350	0.726	0.03
	Lisansüstü	217	3.72	0.83			
Bil. Den. Değ.	Lisans	808	3.50	0.89	-0.930	0.353	0.07
	Lisansüstü	217	3.57	0.94			
Öz Farkındalık	Lisans	808	3.66	0.90	-0.850	0.396	0.06
	Lisansüstü	217	3.72	0.94			

n = 1025

Tablo 15 incelendiğinde, eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin müdür otantik liderliğine ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{1023} = -0.916$, $p > .05$). OLÖ'nün ilişkilerde şeffaflık ($t_{1023} = -1.130$, $p > .05$), içselleştirilmiş ahlak anlayışı ($t_{1023} = -0.350$, $p > .05$), bilgiyi dengeli değerlendirme ($t_{1023} = -0.930$, $p > .05$) ve öz farkındalık ($t_{1023} = -0.850$, $p > .05$) boyutlarında, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin benzer görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca eğitim durumu değişkenine göre Cohen d etki büyüklüklerinin OLÖ ($\delta = 0.07$) ve alt boyutlarında düşük olduğu saptanmıştır.

Literatürdeki çeşitli araştırmalarda mevcut araştırma bulgusuyla benzer şekilde, eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin OLÖ'ye ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır (Başaran, 2018; Çetin & Tanoba, 2020; Gökyer & Koçak, 2019;

Karaman, 2021; Turhan, 2023). OLÖ'ye ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin eğitim düzeylerinden ziyade okul müdürleri ile olan kişisel deneyimlerine ve etkili iletişim düzeylerine bağlı olarak değişkenlik gösterebilir.

Öğretmenlerin müdür otantik liderliğine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre değişimini incelemek üzere tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Analiz öncesinde, sürekli değişken olan otantik liderlik ve alt boyutlarına ait ölçümlerin tüm yaş gruplarındaki basıklık - çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğu ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Grupların varyanslarının homojen olup olmadığını incelemek üzere "Levene testi" yapılmıştır. Levene testi sonuçlarına göre otantik liderlik ($Levene = 0.670, p > .05$), ilişkilerde şeffaflık ($Levene = 2.319, p > .05$), içselleştirilmiş ahlak anlayışı ($Levene = 0.464, p > .05$), bilgiyi dengeli değerlendirme ($Levene = 0.117, p > .05$), öz farkındalık ($Levene = 0.206, p > .05$) değişkenlerinde varyansların homojenliği sayılıtsı karşılanmıştır. OLÖ'ye ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

OLÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Değişken	Yaş	N	$\bar{\chi}$	S.S.	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Otantik Liderlik	A. 22-31	91	3.93	0.73	5.691	0.003*	0.011	A-B A-C
	B. 32-41	412	3.63	0.80				
	C. 42 +	522	3.69	0.78				
Şeffaflık	A. 22-31	91	4.10	0.76	5.681	0.004*	0.011	A-B A-C
	B. 32-41	412	3.75	0.92				
	C. 42 +	522	3.80	0.92				
Ahlak	A. 22-31	91	3.94	0.76	4.681	0.009*	0.009	A-B A-C
	B. 32-41	412	3.66	0.83				
	C. 42 +	522	3.70	0.80				

	A. 22-31	91	3.78	0.87				
<i>Bil. Den. Değ.</i>	B. 32-41	412	3.45	0.92	5.026	0.007*	0.010	A-B
	C. 42 +	522	3.52	0.89				A-C
	A. 22-31	91	3.87	0.90				
<i>Öz Farkındalık</i>	B. 32-41	412	3.61	0.92	3.463	0.032*	0.007	A-B
	C. 42 +	522	3.67	0.91				

$n = 1025$, * $p < .05$

Tablo 16'ya göre müdür otantik liderliğine ilişkin öğretmen görüşleri, yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($F_{(2,1022)} = 5.691$, $p < .05$). OLÖ'nün boyutları incelendiğinde, yaş değişkenine göre öğretmenlerin ilişkilerde şeffaflık ($F_{(2,1022)} = 5.681$, $p < .05$), içselleştirilmiş ahlak anlayışı ($F_{(2,1022)} = 4.681$, $p < .05$), bilgiyi dengeli değerlendirme ($F_{(2,1022)} = 5.026$, $p < .05$) ve öz farkındalık ($F_{(2,1022)} = 3.463$, $p < .05$) alt boyutlarındaki görüşleri manidar düzeyde farklılaşmaktadır. Ortalamalar arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi yürütülmüştür. Analiz sonucunda, "22-31" yaş aralığındaki öğretmenlerin müdür otantik liderliğine ilişkin görüşlerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{22-31} = 3.93$), "32-41" yaş aralığında ($\bar{X}_{32-41} = 3.63$) ve "42 ve üzeri" yaş aralığında ($\bar{X}_{42+} = 3.63$) bulunan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. OLÖ'nün alt boyutlarına göre ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak anlayışı ve bilgiyi dengeli değerlendirme boyutlarında "22-31" yaş aralığındaki öğretmenler, "32-41" ve "42 ve üzeri" yaş aralığındaki öğretmenlere nazaran daha olumlu görüşe sahiptir. Öz farkındalık boyutunda ise "22-31" yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X}_{22-31} = 3.87$), "32-41" yaş aralığındaki öğretmenlere ($\bar{X}_{32-41} = 3.61$) göre manidar düzeyde daha olumlu algıya sahip olduğu saptanmıştır. Eta kare (η^2) değerleri incelendiğinde, yaş değişkeni öğretmenlerin OLÖ ($\eta^2=0.011$) ve boyutlarına ilişkin algıları üzerinde düşük etkiye sahiptir.

Literatürdeki bazı çalışmalarda, yaşça daha genç öğretmenlerin OLÖ'ye ilişkin algılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek çıkması (Başaran, 2018; Karaman, 2021), mevcut araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Bununla birlikte, yaş değişkenine göre öğretmenlerin OLÖ'ye yönelik algılarında istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmayan araştırmalar da mevcuttur (Demir, 2020; Gökyer & Koçak, 2019; Turhan, 2023; Yollu, 2023; Yurtsever, 2022). Yaşça genç öğretmenler, mesleki sürecin ilk yıllarında oldukları için işlerinde anlam, yön arayışı (Turner & Thielking, 2019) ve mesleki kimlik oluşturma sürecindedirler (Thomas & Beauchamp, 2011). Bu süreçte otantik liderlik davranışları sergileyen okul müdürleri; okulun vizyon, misyon ve amaçlarına bağlı kalarak özellikle yaşça genç öğretmenlere ilham kaynağı olabilirler. Ayrıca otantik liderler ilişkilerde şeffaflık, açıklık, dürüstlük, tutarlılık gibi özellikleri ile genç öğretmenlerin gözünde pozitif rol model olabilirler. Dolayısıyla, genç öğretmenlerin yaşça daha büyük öğretmenlere göre OLÖ algılarının yüksek olmasının gerekçesi olarak bunlar belirtilebilir.

Müdür otantik liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre değişimini incelemek üzere tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Analiz öncesinde, sürekli değişken olan otantik liderlik ve alt boyutlarına ait ölçümlerin tüm mesleki kıdem gruplarındaki basıklık - çarpıklık değerlerinin ± 2 aralığında olduğu ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Grupların varyanslarının homojen olup olmadığını incelemek üzere yapılan Levene testi sonuçlarına göre otantik liderlik toplamı için varyansların homojenliği sayıltısının karşılanmadığı belirlenmiştir ($Levene = 2.784, p < .05$). Bu nedenle, öğretmenlerin OLÖ'ye ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmama durumu, tek yönlü ANOVA testi yerine Welch F testi ile incelenmiştir (Delacre vd., 2019). Welch F testi, varyansların homojenliğinin sağlanmadığı ve grup sayısının ikiden fazla olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Field, 2018). Mesleki kıdeme göre OLÖ'nün ilişkilerde şeffaflık ($Levene = 1.727, p > .05$), içselleştirilmiş ahlak anlayışı ($Levene = 2.110, p > .05$), bilgiyi dengeli değerlendirme ($Levene = 2.245, p > .05$), öz farkındalık ($Levene =$

2.326, $p > .05$) değişkenlerinde varyansların homojenliği sayıltısı karşılanmış ve boyutlar için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Öğretmenlerin OLÖ'ye ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan Welch's F testi ve tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17*OLÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesi*

Değişken	Mesleki Kıdem	N	$\bar{\chi}$	S.S.	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Otantik Liderlik	A. 1-5 Yıl	38	4.18	0.66	7.340	0.000*	0.024	
	B. 6-10 Yıl	153	3.71	0.78				A-B
	C. 11-15 Yıl	200	3.61	0.76				A-C
	D. 16-20 Yıl	208	3.55	0.88				A-D
	E. 21 Yıl +	426	3.74	0.75				A-E
Şeffaflık	A. 1-5 Yıl	38	4.30	0.79	4.611	0.001*	0.018	
	B. 6-10 Yıl	153	3.84	0.86				A-B
	C. 11-15 Yıl	200	3.74	0.88				A-C
	D. 16-20 Yıl	208	3.67	0.94				A-D
	E. 21 Yıl +	426	3.85	0.92				A-E
Ahlak	A. 1-5 Yıl	38	4.08	0.75	4.622	0.001*	0.018	
	B. 6-10 Yıl	153	3.80	0.82				A-B
	C. 11-15 Yıl	200	3.62	0.78				A-C
	D. 16-20 Yıl	208	3.57	0.89				A-D
	E. 21 Yıl +	426	3.74	0.78				A-E
Bil. Den. Değ.	A. 1-5 Yıl	38	4.08	0.71	5.935	0.000*	0.023	
	B. 6-10 Yıl	153	3.53	0.92				A-B
	C. 11-15 Yıl	200	3.44	0.88				A-C
	D. 16-20 Yıl	208	3.37	0.98				A-D
	E. 21 Yıl +	426	3.57	0.86				A-E

	A. 1-5 Yıl	38	4.23	0.73					
	B. 6-10 Yıl	153	3.63	0.93					A-B
Öz Farkındalık	C. 11-15 Yıl	200	3.61	0.88	5.792	0.000*	0.022		A-C
	D. 16-20 Yıl	208	3.54	0.99					A-D
	E. 21 Yıl +	426	3.74	0.86					A-E
									D-E

$n = 1025$, $*p < .05$

Tablo 17'ye göre müdür otantik liderliğine öğretmen ilişkin görüşleri, mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($F_{\text{welch}(4,1020)} = 7.340$, $p < .05$). Ortalamalar arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılan Tamhane T2 testi yürütülmüştür. Analiz sonucunda 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin OLÖ'ye ilişkin görüşlerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{1-5 \text{ yıl}} = 4.18$), diğer kıdem gruplarında bulunan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre ilişkilerde şeffaflık ($F_{(4,1020)} = 4.611$, $p < .05$), içselleştirilmiş ahlak anlayışı ($F_{(4,1020)} = 4.622$, $p < .05$), bilgiyi dengeli değerlendirme ($F_{(4,1020)} = 5.935$, $p < .05$) ve öz farkındalık ($F_{(4,1020)} = 5.792$, $p < .05$) alt boyutlarındaki öğretmen görüşleri manidar düzeyde farklılaşmaktadır. Ortalamalar arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi yürütülmüştür. Analizin genel sonucunda, OLÖ'nün ilişkilerde şeffaflık, içselleştirilmiş ahlak anlayışı, bilgiyi dengeli değerlendirme ve öz farkındalık boyutlarında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem gruplarında bulunan öğretmenlere göre daha olumlu görüşe sahip olduğu belirlenmiştir. Eta kare (η^2) değerlerine göre mesleki kıdem değişkeni, öğretmenlerin OLÖ ($\eta^2=0.024$) ve boyutlarına ilişkin algıları üzerinde düşük etkiye sahiptir.

Boz (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarını tecrübe eden 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin OLÖ'ye yönelik algılarının, diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlere nazaran daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla

Boz (2016)'un araştırma bulgusu ile mevcut çalışmanın bulgusu örtüşmektedir. Ancak literatürde kıdem değişkenine göre OLÖ'ye ilişkin öğretmen görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmayan birçok araştırma mevcuttur (Çetin & Tanoba, 2020; Demir, 2020; Gökyer & Koçak, 2019; Turhan, 2023; Yollu, 2023; Yurtsever, 2022). 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler, kariyerlerini keşfetme aşamasında, heves dolu ve yeni deneyimlere açık olabilirler. Okul müdürünün liderlik tarzına ve girişimlerine daha açık olabilir, bunları yenilikçi ve ilham verici olarak görebilirler (Thomas vd., 2020). Ayrıca otantik liderlik sergileyen okul müdürleri, olumlu bir işe başlama deneyimi sağlamak amacıyla yeni öğretmenlerle etkili iletişim ve etkileşim kurma sürecinde daha fazla emek ve zaman harcayabilir. Bu durum, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında, daha yüksek kıdeme sahip olanlara kıyasla müdürün otantik liderliğine ilişkin daha olumlu bir izlenim oluşturabilir.

Müdür otantik liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin okul kademesine göre değişimini incelemek üzere tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Analiz öncesinde, sürekli değişken olan otantik liderlik ve alt boyutlarına ait ölçümlerin tüm okul kademe gruplarındaki basıklık - çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğu ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Grupların varyanslarının homojen olup olmadığını incelemek üzere "Levene testi" yapılmıştır. Levene testi sonuçlarına göre otantik liderlik ($Levene = 0.811, p > .05$), ilişkilerde şeffaflık ($Levene = 0.194, p > .05$), içselleştirilmiş ahlak anlayışı ($Levene = 2.886, p > .05$), bilgiyi dengeli değerlendirme ($Levene = 0.409, p > .05$), öz farkındalık ($Levene = 0.323, p > .05$) değişkenlerinde varyansların homojenliği sayıltısı karşılanmıştır. OLÖ'ye ilişkin öğretmen görüşlerinin okul kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18*OLÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Kademesine Göre İncelenmesi*

Değişken	Okul Kademesi	N	$\bar{\chi}$	S.S.	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Otantik Liderlik	İlkokul	349	3.72	0.81	1.749	0.175	0.003	-
	Ortaokul	352	3.62	0.77				
	Lise	324	3.71	0.78				
Şeffaflık	İlkokul	349	3.86	0.92	2.625	0.073	0.005	-
	Ortaokul	352	3.72	0.91				
	Lise	324	3.85	0.90				
Ahlak	İlkokul	349	3.70	0.86	1.077	0.341	0.002	-
	Ortaokul	352	3.66	0.77				
	Lise	324	3.75	0.80				
Bil. Den. Değ.	İlkokul	349	3.57	0.92	1.305	0.272	0.003	-
	Ortaokul	352	3.46	0.88				
	Lise	324	3.52	0.91				
Öz Farkındalık	İlkokul	349	3.72	0.93	1.382	0.252	0.003	-
	Ortaokul	352	3.61	0.88				
	Lise	324	3.69	0.91				

n = 1025

Tablo 18'e göre müdür otantik liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin görev yapılan okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır ($F_{(2,1022)} = 1.749$, $p > .05$). Okul kademesi değişkenine göre ilişkilerde şeffaflık ($F_{(2,1022)} = 2.625$, $p > .05$), içselleştirilmiş ahlak anlayışı ($F_{(2,1022)} = 1.077$, $p > .05$), bilgiyi dengeli değerlendirme ($F_{(2,1022)} = 1.305$, $p > .05$) ve öz farkındalık ($F_{(2,1022)} = 1.382$, $p > .05$) alt boyutlarındaki öğretmen görüşleri manidar düzeyde farklılaşmamaktadır. Dolayısıyla ilkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin müdür otantik liderliğine ilişkin görüşlerinin benzer olduğu ortaya çıkmıştır. Eta kare (η^2) değerleri

incelendiğinde, okul kademesi değişkeni öğretmenlerin OLÖ ($\eta^2=0.003$) ve boyutlarına ilişkin algıları üzerinde oldukça düşük etkiye sahiptir.

Literatürdeki çeşitli araştırmalarda okul türü değişkenine göre OLÖ'ye ilişkin öğretmen algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmaması (Çetin & Tanoba, 2020; Demir, 2020; Turhan, 2023; Yollu, 2023), mevcut araştırma bulgusunu desteklemektedir. Literatürde okul kademesine göre OLÖ'ye yönelik öğretmen görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı araştırmalar da bulunmaktadır. İlkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere (Boz, 2016) ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre OLÖ'ye ilişkin algılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Karaman, 2021). Gökyer ve Koçak (2019) tarafından yapılan çalışmada ise ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre OLÖ'ye ilişkin algılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Mevcut araştırmada okul kademesine göre OLÖ'ye ilişkin öğretmen görüşlerinin benzerlik göstermesi; ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görevli öğretmenlerin okul müdürleri ile olan ilişkilerinde benzer beklentilere sahip olmalarından kaynaklanmış olabilir. Otantik liderlik sergileyen okul müdürleri, öğretmenlerle etkileşimlerinde özü sözü bir, tutarlı, pozitif iletişim kuran ve öz farkındalığa sahip kişilerdir. Dolayısıyla otantik liderlerin bu özelliklerinin farklı okul kademelerinde öğretmenler tarafından benzer şekilde algılanması doğal karşılanabilir.

Örgütsel Vatandaşlık Davranışına İlişkin Bulgular, Yorum ve Tartışma

Öğretmen görüşlerine göre örgütsel vatandaşlık davranışına yönelik betimsel istatistikler Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19***Öğretmen Görüşlerine Göre ÖVDÖ'ye İlişkin Betimsel İstatistikler***

Değişken	\bar{X}	S.S.	Ortanca	Minimum	Maksimum
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	4.01	0.61	4.00	1.71	5.00

$n = 1025$

Tablo 19'daki betimsel istatistiklere göre öğretmenlerin okullarda yüksek düzeyde örgütsel vatandaşlık davranışı ($\bar{X}=4.01$) algısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Literatürdeki çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin ÖVDÖ'ye ilişkin algılarının yüksek düzeyde çıkması (Alanoğlu & Demirtaş, 2019; Altinkurt vd., 2016; Altun Bogoçlu & Gündüz, 2023; Baş & Şentürk, 2011; Begenirbaş & Meydan, 2012; Gökyer & Koçak, 2019; Küçük, 2023; Polat & Celep, 2008; Tore & Cetin, 2022; Yılmaz, 2010; Yılmaz, Altinkurt, & Yıldırım, 2015; Yorulmaz & Çelik, 2016; Yılmaz & Altinkurt, 2012), bu bulguyu desteklemektedir. Çeşitli araştırmalarda ise öğretmenlerin ÖVDÖ'ye ilişkin algıları orta düzeyde tespit edilmiştir (Bogler & Somech, 2005; Çetin, 2011; Yılmaz, 2009).

Öğretmenleri resmi rollerinin ötesine geçen davranışlara yönelten etkenler arasında güçlü içsel motivasyona sahip olmaları ve kendilerini öğretmenliğe adanmış olmaları etkili olmuş olabilir. Ayrıca okul müdürünün otantik liderliği ile öğretmenlere destekleyici ve işbirlikçi bir ortam sağlaması, öğretmenlerin katkılarını tanıyarak takdir etmesi, öğretmenlerin ÖVDÖ'ye ilişkin görüşlerinin olumlu olmasını sağlamış olabilir.

Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Görüşlerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmama durumu incelenmiştir.

Öğretmenlerin ÖVDÖ'ye yönelik görüşlerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere parametrik testlerden bağımsız

örneklem için t-testi kullanılmıştır. Analiz öncesinde bağımsız örneklem için t-testinin uygulanmasında gerekli olan sayıtlar incelenmiştir. Kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler olmak üzere birbiriyle ilişkisiz ve rastgele seçilen iki gruba ait ortalamalar karşılaştırılmıştır. ÖVDÖ'ye ait ölçümlerin kadın ve erkek öğretmen gruplarındaki basıklık - çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğu ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Cinsiyete göre grupların varyanslarının homojen olup olmadığını incelemek üzere yapılan Levene testi sonuçlarına göre ÖVDÖ'nün varyansların homojenliği sayıtları karşılanmıştır ($Levene = 0.014, p > .05$). Öğretmenlerin ÖVDÖ'ye ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

ÖVDÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.S.	t	p	δ
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	Kadın	569	4.05	0.60	2.238	0.025*	0.14
	Erkek	456	3.96	0.61			

$n = 1025, *p < .05$

Tablo 20 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($t_{1023} = 2.238, p < .05$). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, ÖVDÖ'ye ilişkin kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=4.05$) erkek öğretmenlere ($\bar{X}=3.96$) göre daha olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Etki büyüklüğünün yorumlanması için Cohen d değeri incelenmiş ve etki büyüklüğünün düşük olduğu ortaya çıkmıştır ($\delta = 0.14$).

Literatürde, mevcut araştırmanın bulgusuna paralel olarak çeşitli araştırmalarda kadın öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin algıları erkek öğretmenlere nazaran daha yüksek çıkmıştır (Altinkurt vd., 2016; Altun Bogoçlu & Gündüz, 2023; Oğuz, 2010; Yılmaz, 2010; Yılmaz, Altinkurt, & Yıldırım, 2015). Bununla beraber cinsiyete göre

öğretmenlerin ÖVDÖ'ye ilişkin algılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı araştırmalar da mevcuttur (Alanoğlu & Demirtaş, 2019; Baş & Şentürk, 2011; Çetin, 2011; Çevik & Can, 2020; Gökyer & Koçak, 2019; İmalı & Kaya, 2022; Titrek vd., 2009). Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha korumacı ve işbirlikçi davranışlar sergilemeye eğilimli olmaları, örgütsel vatandaşlık davranışı ile örtüşmektedir. Bu bağlamda kadın öğretmenlerin kendilerine verilen sorumlulukların ötesinde okula fayda sağlayan faaliyetlere katılma olasılıkları daha yüksektir yorumu yapılabilir.

ÖVDÖ'ye yönelik öğretmen görüşlerinin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır. Analiz öncesinde bağımsız örneklem için t-testinin uygulanmasında gerekli olan sayıltılar incelenmiştir. Lisans ve lisansüstü düzeyinde eğitime sahip öğretmenler olmak üzere, birbiriyle ilişkisiz ve rastgele seçilen iki gruba ait ortalamalar karşılaştırılmıştır. ÖVDÖ'ye ait ölçümlerin lisans ve lisansüstü düzeyde eğitime sahip öğretmen gruplarındaki basıklık - çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğu ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Eğitim durumuna göre grupların varyanslarının homojen olup olmadığını incelemek üzere yapılan Levene testi sonuçlarına göre ÖVDÖ'nün varyansların homojenliği sayıltısı karşılanmıştır (*Levene* = 1.416, $p > .05$). ÖVDÖ'ye ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

ÖVDÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Değişken	Eğitim Durumu	N	\bar{x}	S.S.	t	p	δ
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	Lisans	808	4.03	0.59	1.829	0.068	0.14
	Lisansüstü	217	3.94	0.65			

$n = 1025$

Tablo 21 incelendiğinde, eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{1023} = 0.068, p > .05$). Dolayısıyla ÖVDÖ'ye ilişkin lisans ($\bar{X}=4.03$) ve lisansüstü ($\bar{X}=3.94$) eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin benzer görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca eğitim durumu değişkenine göre ÖVDÖ'ye ait Cohen d etki büyüklüğünün de düşük olduğu saptanmıştır ($\delta = 0.14$).

Mevcut araştırmanın bulgusuna benzer olarak literatürdeki çeşitli araştırmalarda, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşlerinde eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır (Alanoğlu & Demirtaş, 2019; Baş & Şentürk, 2011; Çevik & Can, 2020; Titrek vd., 2009). Mevcut araştırmadaki bu bulguya gerekçe olarak, öğretmenlerin eğitim düzeyleri ne olursa olsun, öğretmenlik mesleğindeki ortak deneyimler, çalışma ortamları veya paylaşılan mesleki normlar nedeniyle örgütsel vatandaşlık davranışına yönelik benzer değerleri, inançları ve tutumları paylaşıyor olabilecekleri gösterilebilir. Alanyazındaki bazı çalışmalarda ise lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin ÖVDÖ'ye yönelik algıları, lisansüstü düzeyde eğitime sahip öğretmenlere nazaran daha yüksek çıkmıştır (Altun Bogoçlu & Gündüz, 2023; Gökyer & Koçak, 2019).

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre değişimi incelenmiştir. Analiz öncesinde, sürekli değişken olan ÖVDÖ'ye ait ölçümlerin tüm yaş gruplarındaki basıklık - çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğu ve verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir. Grupların varyanslarının homojen olup olmadığını incelemek üzere yapılan Levene testi sonuçlarına göre ÖVDÖ'nün ($Levene = 5.980, p < .05$), varyansların homojenliği sayıltısını karşılamadığı belirlenmiştir. Bu nedenle, ÖVDÖ'ye ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmama durumu, tek yönlü ANOVA testi yerine Welchs F testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22*ÖVDÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi*

Değişken	Yaş	N	$\bar{\chi}$	S.S.	F_{welch}	p	η^2	Anlamlı Fark
	22-31	91	3.97	0.75				
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	32-41	412	3.99	0.61	0.660	0.518	0.001	-
	42 +	522	4.03	0.57				

n = 1025

Tablo 22'ye göre öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşlerinin, yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır ($F_{welch(2,1022)} = 0.660$, $p > .05$). Dolayısıyla öğretmenlerin ÖVDÖ'ye yönelik görüşlerinin yaş değişkenine göre benzerlik gösterdiği yorumu yapılabilir. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin ÖVDÖ'ye ilişkin algılarında Eta kare (η^2) değerinin oldukça düşük oluşu ($\eta^2=0.001$), bu bulguyu desteklemektedir.

Mevcut araştırmada bulgusu, yaşa göre ÖVDÖ'ye ilişkin öğretmen görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı farkın tespit edilmediği İmalı ve Kaya (2022)'nin bulgusu ile örtüşmektedir. Bununla birlikte, literatürde, yaş ilerledikçe öğretmenlerin ÖVDÖ'ye ilişkin algılarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yükseldiği çalışmalar da mevcuttur (Gökkyer & Koçak, 2019; Yılmaz, 2010). Mevcut çalışmada öğretmenlerin ÖVDÖ'ye ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre benzerlik göstermesi, farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin benzer iş deneyimlerine ve örgüt kültürüne sahip olmaları, bunun da yaşa bağlı farklılıkları azaltması ve örgütsel vatandaşlık davranışları konusunda ortak bir bakış açısına sahip olmalarını sağlamasıyla açıklanabilir.

Öğretmenlerin ÖVDÖ'ye ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre değişimini incelemek üzere tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Analiz öncesinde, sürekli değişken olan ÖVDÖ'ye ait ölçümlerin tüm mesleki kıdem gruplarındaki basıklık - çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğu ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Grupların

varyanslarının homojen olup olmadığını incelemek üzere yapılan Levene testi sonuçlarına göre ÖVDÖ için varyansların homojenliği sayılıştının karşılandığı belirlenmiştir (*Levene* = 1.953, $p > .05$). ÖVDÖ'ye ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

ÖVDÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesi

Değişken	Mesleki Kıdem	N	\bar{x}	S.S.	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	1-5 Yıl	38	4.20	0.63	2.030	0.088	0.008	-
	6-10 Yıl	153	3.95	0.67				
	11-15 Yıl	200	3.99	0.64				
	16-20 Yıl	208	3.96	0.58				
	21 Yıl +	426	4.04	0.57				

$n = 1025$

Tablo 23'e göre öğretmenlerin ÖVDÖ'ye ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır ($F_{(4,1020)} = 1.953$, $p > .05$). Dolayısıyla öğretmenlerin ÖVDÖ'ye ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre benzer olduğu ortaya çıkmıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin ÖVDÖ'ye ilişkin algılarında Eta kare (η^2) değerinin düşük oluşu ($\eta^2=0.008$), bu bulguyu desteklemektedir.

Mevcut araştırma bulgusuna paralel olarak Çevik ve Can (2020)'ın araştırmasında mesleki kıdeme göre ÖVDÖ'ye ilişkin öğretmen görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bununla beraber literatürdeki bazı araştırmalarda kıdem yükseldikçe öğretmenlerin ÖVDÖ algıları artarken (Gökkyer & Koçak, 2019; Yılmaz, 2010; Yılmaz, Altinkurt, & Yıldırım, 2015) bazı çalışmalarda ise kıdem yükseldikçe öğretmenlerin ÖVDÖ'ye ilişkin algılarının azaldığı belirlenmiştir (Alanoğlu & Demirtaş, 2019;

Baş & Şentürk, 2011; Çetin, 2011). Dolayısıyla literatürde bu konuya ilişkin farklı bulgular yer almaktadır. Mevcut araştırmada kıdem değişkenine göre ÖVDÖ'ye yönelik öğretmen görüşlerinin benzer olması, öğretmenlerin görev süreleri veya deneyimlerinden bağımsız olarak iş birliği ve öğrencilerin başarısına odaklanma gibi paylaşılan mesleki değerler ile hareket etmelerinden kaynaklanmış olabilir.

ÖVDÖ'ye ilişkin öğretmen görüşlerinin okul kademesine göre değişimini incelemek üzere tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Analiz öncesinde, sürekli değişken olan ÖVDÖ'ye ait ölçümlerin tüm okul kademe gruplarındaki basıklık - çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğu ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Grupların varyanslarının homojen olup olmadığını incelemek üzere yapılan Levene testi sonuçlarına göre ÖVDÖ'nün varyanslarının homojenliği sayılıştır ($Levene = 0.175, p > .05$). ÖVDÖ'ye ilişkin öğretmen görüşlerinin okul kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

ÖVDÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Kademesine Göre İncelenmesi

Değişken	Okul Kademesi	N	\bar{X}	S.S.	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	A. İlkokul	349	4.09	0.60	5.592	0.004*	0.011	A-B A-C
	B. Ortaokul	352	3.96	0.59				
	C. Lise	324	3.96	0.62				

$n = 1025, *p < .05$

Tablo 24'e göre öğretmenlerin ÖVDÖ'ye ilişkin görüşlerinin okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır ($F_{(2,1022)} = 5.592, p < .05$). Ortalamalar arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi yürütülmüştür. Analiz sonucunda, ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin müdür ÖVDÖ'ye ilişkin görüşlerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{ilkokul} = 4.09$), ortaokul kademesinde ($\bar{X}_{ortaokul} = 3.96$) ve lise kademesinde ($\bar{X}_{lise} = 3.96$) görev yapan

öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Eta kare (η^2) değerine göre okul kademesi değişkeni, öğretmenlerin ÖVDÖ'ye yönelik algıları üzerinde düşük etkiye sahiptir ($\eta^2=0.011$).

Mevcut araştırma bulgusuna paralel olarak literatürdeki çeşitli araştırmalarda, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ÖVDÖ'ye ilişkin algılarının ortaokul ve lise kademelerinde görevli öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Altinkurt vd., 2016; Gökyer & Koçak, 2019). Titrek vd. (2009) tarafından yapılan çalışmada da ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin ÖVDÖ'ye ilişkin algıları, liselerde görevli öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. İmalı ve Kaya (2022)'nin çalışmasında ise okul kademesine göre ÖVDÖ'ye yönelik öğretmen görüşlerinin benzer olduğu ortaya çıkmıştır.

Ortaokul veya liselerle karşılaştırıldığında, ilkokullar genellikle daha samimi ve sosyal bir atmosfere sahiptir. Boyut olarak genellikle daha küçük olan ilkokullardaki okul kültürü, öğretmenler arasında daha iyi ilişkileri teşvik edebilir ve bu da iş birliği, meslektaşları destekleme ve görev gerekliliklerinin ötesine geçme gibi örgütsel vatandaşlık davranışlarını artırabilir. Ayrıca ortaokul ve liselerde görevli öğretmenlerle karşılaştırıldığında, ilkokul kademesindeki öğretmenler, daha yakın etkileşim ortamında daha fazla kolektif sorumlulukla hareket ederek örgütsel vatandaşlık davranışı sergileyebilirler.

Duygusal Bağlılığa İlişkin Bulgular, Yorum ve Tartışma

Öğretmen görüşlerine göre duygusal bağlılığa yönelik betimsel istatistikler Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25

Öğretmen Görüşlerine Göre DBÖ'ye İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	$\bar{\chi}$	S.S.	Ortanca	Minimum	Maksimum
Duygusal Bağlılık	3.90	0.84	4.00	1.00	5.00

$n = 1025$

Tablo 25'teki betimsel istatistiklere göre öğretmenlerin görev yaptıkları okullara ilişkin yüksek düzeyde duygusal bağlılık ($\bar{X}=3.90$) hissettikleri ortaya çıkmıştır. Literatürdeki çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin duygusal bağlılığa ilişkin yüksek düzeyde algıya sahip olduklarının belirlenmesi (Akdeniz, 2023; Akıllı, 2022; Girgin & Demir, 2018; İhtiyaroğlu vd., 2023; Kaplan & Cemaloğlu, 2020; Kurşunoğlu vd., 2010; Ross vd., 2016; Sezgin, 2010; Yüner, 2018), mevcut araştırma bulgusunu desteklemektedir. Bazı araştırmalarda ise öğretmenlerin orta düzeyde duygusal bağlılığa sahip oldukları tespit edilmiştir (Gören & Yengin Sarpkaya, 2014; Yorulmaz & Çelik, 2016).

Yüksek düzeyde duygusal bağlılık hisseden öğretmenler, mesleklerine tutku ile bağlıdır ve görev yaptıkları okulun mensubu olmaktan mutluluk duyarlar. Öğretmenlerin okullarına yönelik duygusal bağlılıklarının yüksek düzeyde çıkması, öğretmenliğin güçlü bir amaç ve görev aşkı gerektiren meslek olması ile ilişkilendirilebilir. Öğretmenler, bir ülkenin gelecek nesillerini yetiştirmek ve topluma nitelikli insan kaynağı kazandırmak gibi toplum için kritik ve anlamlı roller üstlenmektedir. Bu bağlamda öğretmenler, yaptıkları işin önemini bilincinde olarak içsel motivasyonla yüksek düzeyde duygusal bağlılık hissedebilirler. Ayrıca destekleyici çalışma ortamı, okul yöneticileri, meslektaşlar ve öğrencilerle olan güçlü ilişkiler, öğretmenlerin duygusal bağlılığa ilişkin görüşlerinin olumlu olmasında rol oynamış olabilir. Nitekim Akdeniz ve Korkmaz (2023)'in çalışmasında, müdür güçlendirici liderliğinin ve destekleyici çalışma ortamının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde olumlu etki oluşturduğu ortaya çıkmıştır.

Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık Görüşlerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin duygusal bağlılığa ilişkin görüşlerinin cinsiyet, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmama durumu incelenmiştir.

Öğretmenlerin DBÖ'ye yönelik görüşlerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere parametrik testlerden bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır. Analiz öncesinde bağımsız örneklem için t-testinin uygulanmasında gerekli olan sayıtlar incelenmiştir. Kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler olmak üzere birbiriyle ilişkisiz ve rastgele seçilen iki gruba ait ortalamalar karşılaştırılmıştır. DBÖ'ye ait ölçümlerin kadın ve erkek öğretmen gruplarındaki basıklık - çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğu ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Cinsiyete göre grupların varyanslarının homojen olup olmadığını incelemek üzere yapılan Levene testi sonuçlarına göre DBÖ'nün varyansların homojenliği sayıltısı karşılanmamıştır ($Levene = 0.014, p < .05$). Bu durumda SPSS'teki Levene testi tablosunun ikinci satırındaki varyansların eşitliğinin varsayılmadığı t değeri raporlaştırılmıştır (Kilmen, 2020). DBÖ'ye ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

DBÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.S.	t	p	δ
Duygusal Bağlılık	Kadın	569	3.91	0.81	0.493	0.622	0.03
	Erkek	456	3.88	0.88			

$n = 1025$

Tablo 26 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre duygusal bağlılığa ilişkin öğretmen algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($t_{1023} = 0.493, p > .05$). Dolayısıyla DBÖ'ye ilişkin kadın ($\bar{X}=3.91$) ve erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3.88$) benzer görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre DBÖ'ye ait Cohen d etki büyüklüğünün de çok düşük olduğu saptanmıştır ($\delta = 0.03$).

Mevcut araştırma bulgusuna paralel olarak, literatürdeki çeşitli araştırmalarda cinsiyete göre DBÖ'ye yönelik öğretmen görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark tespit

edilmemiştir (Akdeniz, 2023; Girgin & Demir, 2018; İhtiyaroğlu vd., 2023; Kaplan & Cemaloğlu, 2020; Kurşunoğlu vd., 2010; Meredith vd., 2023; Yıldız, 2020). Bazı çalışmalarda erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde duygusal bağlılık algısına sahipken (Akıllı, 2022; Gören & Yengin Sarpkaya, 2014; TEDMEM, 2015; Tümkaya & Ulum, 2019; Yüner, 2018), bazılarında ise kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde duygusal bağlılık algısına sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Karakuş & Aslan, 2009; Ottekin Demirbolat vd., 2017). Dolayısıyla literatürde cinsiyet değişkenine göre duygusal bağlılığa yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin farklı bulgular yer almaktadır. Mevcut araştırmada kadın ve erkek öğretmenlerin DBÖ'ye yönelik algılarının benzer olması, cinsiyetten bağımsız olarak öğretmenlerin çalışma motivasyonlarının birbirine yakın olması ile ilgili olabilir.

DBÖ'ye yönelik öğretmen görüşlerinin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır. Analiz öncesinde bağımsız örneklem için t-testinin uygulanmasında gerekli olan sayıltılar incelenmiştir. Lisans ve lisansüstü düzeyinde eğitime sahip öğretmenler olmak üzere, birbiriyle ilişkisiz ve rastgele seçilen iki gruba ait ortalamalar karşılaştırılmıştır. DBÖ'ye ait ölçümlerin lisans ve lisansüstü düzeyde eğitime sahip öğretmen gruplarındaki basıklık - çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğu ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Eğitim durumuna göre grupların varyanslarının homojen olup olmadığını incelemek üzere yapılan Levene testi sonuçlarına göre DBÖ'nün varyansların homojenliği sayıltısı karşılanmıştır (*Levene* = 0.029, *p* > .05). DBÖ'ye ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27*DBÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi*

Değişken	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S.S.	t	p	δ
Duygusal Bağlılık	Lisans	808	3.89	0.84	-0.686	0.493	0.05
	Lisansüstü	217	3.93	0.86			

n = 1025

Tablo 27 incelendiğinde, eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin duygusal bağlılığa ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{1023} = -0.686$, $p > .05$). Dolayısıyla DBÖ'ye ilişkin lisans ($\bar{X}=3.89$) ve lisansüstü ($\bar{X}=3.93$) eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin benzer görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca eğitim durumu değişkenine göre DBÖ'ye ait Cohen *d* etki büyüklüğünün de çok düşük olduğu saptanmıştır ($\delta = 0.05$).

Eğitim durumu değişkenine göre duygusal bağlılığa ilişkin öğretmen görüşlerinin benzer çıktığı araştırmalar (Akdeniz, 2023; Akıllı, 2022; İhtiyaroğlu vd., 2023; TEDMEM, 2015; Yıldız, 2020), mevcut araştırma bulgusunu desteklemektedir. Öğretmenlerin lisans veya lisansüstü eğitim durumuna sahip olmalarından ziyade, mesleğe adanmışlıkları, öğrencileriyle olan duygusal bağları, pozitif okul kültürü ve iklimi gibi etkenler, duygusal bağlılık hissetmelerinde rol oynamış olabilir.

Öğretmenlerin duygusal bağlılığa ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre değişimini incelemek üzere tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Analiz öncesinde, sürekli değişken olan duygusal bağlılığa ait ölçümlerin tüm yaş gruplarındaki basıklık - çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğu ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Grupların varyanslarının homojen olup olmadığını incelemek üzere yapılan Levene testi sonuçlarına göre DBÖ'nün varyanslarının homojenliği sayıltısı karşılanmıştır ($Levene = 1.958$, $p > .05$). DBÖ'ye ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28*DBÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi*

Değişken	Yaş	N	$\bar{\chi}$	S.S.	F	p	η^2	Anlamlı Fark
	22-31	91	3.95	0.86				
Duygusal Bağlılık	32-41	412	3.92	0.82	0.629	0.533	0.001	-
	42 +	522	3.87	0.86				

n = 1025

Tablo 28'e göre öğretmenlerin DBÖ'ye ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır ($F_{(2,1022)} = 1.953$, $p > .05$). Dolayısıyla öğretmenlerin DBÖ'ye ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre benzer olduğu ortaya çıkmıştır. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin DBÖ'ye ilişkin algılarında Eta kare (η^2) değerinin oldukça düşük oluşu ($\eta^2=0.001$), bu bulguyu desteklemektedir.

Girgin ve Demir (2018) ile Meredith vd. (2023)'nin çalışmalarında yaş değişkenine göre duygusal bağlılığa ilişkin öğretmen görüşlerinin benzer olması, mevcut araştırma bulgusunu desteklemektedir. Literatürde Gören ve Yengin Sarpkaya (2014)'nin araştırmasında yaşça genç öğretmenlerin duygusal bağlılığa ilişkin algılarının, yaşça daha büyük öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kurşunoğlu vd. (2010) ise yaş arttıkça, öğretmenlerin duygusal bağlılığa ilişkin daha olumlu görüş bildirdiklerini tespit etmiştir. Dolayısıyla literatürdeki araştırmalarda, yaş değişkenine göre duygusal bağlılığa yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin farklı bulgular mevcuttur.

DBÖ'ye ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre değişimini incelemek üzere tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Analiz öncesinde, sürekli değişken olan DBÖ'ye ait ölçümlerin tüm mesleki kıdem gruplarındaki basıklık - çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğu ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Grupların varyanslarının homojen olup olmadığını incelemek üzere yapılan Levene testi sonuçlarına göre DBÖ için varyansların homojenliği sayılıtısının karşılandığı belirlenmiştir ($Levene = 2.046$, $p > .05$).

DBÖ'ye ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29

DBÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesi

Değişken	Mesleki Kıdem	N	$\bar{\chi}$	S.S.	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Duygusal Bağlılık	1-5 Yıl	38	4.14	0.73	1.258	0.285	0.005	-
	6-10 Yıl	153	3.84	0.80				
	11-15 Yıl	200	3.91	0.82				
	16-20 Yıl	208	3.84	0.84				
	21 Yıl +	426	3.91	0.88				

$n = 1025$

Tablo 29'a göre öğretmenlerin DBÖ'ye ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır ($F_{(4,1020)} = 1.258$, $p > .05$). Dolayısıyla öğretmenlerin DBÖ'ye ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre benzer olduğu ortaya çıkmıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin DBÖ'ye ilişkin algılarında Eta kare (η^2) değerinin oldukça düşük oluşu ($\eta^2=0.005$), bu bulguyu desteklemektedir.

Mevcut araştırma bulgusuna paralel olarak, literatürdeki çeşitli araştırmalarda mesleki kıdeme göre DBÖ'ye yönelik öğretmen görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmemiştir (Girgin & Demir, 2018; İhtiyaroğlu vd., 2023; Kurşunoğlu vd., 2010; Meredith vd., 2023; Yıldız, 2020; Yüner, 2018). Bazı araştırmalarda ise mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin duygusal bağlılığa ilişkin algılarının daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır (Akdeniz, 2023; Gören & Yengin Sarpkaya, 2014; Kaplan & Cemaloğlu, 2020; TEDMEM, 2015). Okullardaki çalışma ortamında, farklı kariyer dönemlerinde de olsa tüm öğretmenlere değer verilmesi ve öğretmenlerin desteklenmesi, mevcut araştırma örneğinde benzer düzeyde duygusal bağlılığa yol açmış olabilir.

Duygusal bağlılığa ilişkin öğretmen görüşlerinin okul kademesine göre değişimi incelenmiştir. Analiz öncesinde, sürekli değişken olan DBÖ'ye ait ölçümlerin tüm okul kademesi gruplarındaki basıklık - çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğu ve verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir. Grupların varyanslarının homojen olup olmadığını incelemek üzere yapılan Levene testi sonuçlarına göre DBÖ'nün ($Levene = 3.836, p < .05$), varyansların homojenliği sayılıtısını karşılamadığı belirlenmiştir. Bu nedenle, DBÖ'ye ilişkin öğretmen görüşlerinin okul kademesi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmama durumu, tek yönlü ANOVA testi yerine Welchs F testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30

DBÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Kademesine Göre İncelenmesi

Değişken	Okul Kademesi	N	$\bar{\chi}$	S.S.	F_{welch}	p	η^2	Anlamlı Fark
Duygusal Bağlılık	İlkokul	349	3.86	0.85	0.801	0.449	0.002	-
	Ortaokul	352	3.89	0.79				
	Lise	324	3.94	0.89				

$n = 1025$

Tablo 30'a göre öğretmenlerin duygusal bağlılığa ilişkin görüşlerinin, okul kademesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır ($F_{welch(2,1022)} = 0.801, p > .05$). Dolayısıyla ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin DBÖ'ye yönelik görüşlerinin benzerlik gösterdiği yorumu yapılabilir. Okul kademesi değişkenine göre öğretmenlerin DBÖ'ye ilişkin algılarında Eta kare (η^2) değerinin oldukça düşük oluşu ($\eta^2=0.002$), bu bulguyu desteklemektedir.

TEDMEM (2015) ve Akdeniz (2023) tarafından yürütülen araştırmalarda, okul kademesine göre DBÖ'ye yönelik öğretmen görüşlerinin benzer çıkması, mevcut araştırma bulgusu ile örtüşmektedir. Kaplan ve Cemaloğlu (2020), ilkokul kademesindeki öğretmenlerin duygusal bağlılık algılarının ortaokula kademesinde görevli öğretmenlere nazaran daha

yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Başka bir araştırmada, ortaokul kademesinde görevli öğretmenlerin, okul öncesi ve lise kademelerinde görevli öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde duygusal bağlılığa sahip oldukları saptanmıştır (Akıllı, 2022).

Öğretmen Akademik İyimserliğine İlişkin Bulgular, Yorum ve Tartışma

Öğretmen görüşlerine göre akademik iyimserlik ve alt boyutlarına yönelik betimsel istatistikler Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31

Öğretmen Görüşlerine Göre ÖAiÖ’ye İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	\bar{X}	S.S.	Ortanca	Minimum	Maksimum
Öğretmen Akademik İyimserliği	4.06	0.48	4.00	2.44	5.00
Öz Yeterlik Duygusu	4.30	0.52	4.00	1.67	5.00
Velilere ve Öğrencilere Güven	3.63	0.73	3.67	1.00	5.00
Akademik Vurgu	4.24	0.55	4.00	1.67	5.00

$n = 1025$

Tablo 31’deki betimsel istatistiklere göre öğretmenlerin bireysel akademik iyimserlik düzeylerinin yüksek ($\bar{X}=4.06$) olduğu ortaya çıkmıştır. ÖAiÖ’nün öz yeterlik duygusu ($\bar{X}=4.30$) ve akademik vurgu ($\bar{X}=4.24$) alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamaları çok yüksek düzeyde iken, velilere ve öğrencilere güven ($\bar{X}=3.63$) boyutunda yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Literatürdeki çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin akademik iyimserliğe ilişkin algılarının yüksek düzeyde tespit edilmesi (Aydın vd., 2022; Chang, 2011; Fahy vd., 2010; Galindo & Sanders, 2022; Hong, 2017; Karakaş vd., 2021; Kılınç, 2013; Kılınç vd., 2021; Kurum, 2022; Küçük, 2023; S. Özdemir & Kılınç, 2014; Yalçın, 2013), mevcut araştırma bulgusunu desteklemektedir. Ayrıca ÖAiÖ’nün her bir alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarının yüksek düzeyde ortaya çıktığı araştırmalar da bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir (Aydın vd., 2022; Chang, 2011; Galindo & Sanders, 2022; Küçük, 2023).

Öğretmenlerin akademik iyimserliğe yönelik görüşlerinin olumlu olmasında, etkili liderlik (Akın Kösterelioğlu, 2017; Börü & Bellibaş, 2021; Chang, 2011; McGuigan & Hoy, 2006), destekleyici okul kültürü ve pozitif okul iklimi (Hong, 2017; Kılınç, 2013) gibi faktörler etkili olabilir.

Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Görüşlerinin İncelenmesi

Öğretmenlerin akademik iyimserlik ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmama durumu incelenmiştir. Öğretmenlerin bireysel akademik iyimserlik ve alt boyutlarına yönelik görüşlerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere parametrik testlerden bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır. Analiz öncesinde bağımsız örneklem için t-testinin uygulanmasında gerekli olan sayıltılar incelenmiştir. Kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler olmak üzere birbiriyle ilişkisiz ve rastgele seçilen iki gruba ait ortalamalar karşılaştırılmıştır. ÖAIÖ ve alt boyutlarına ait ölçümlerin kadın ve erkek öğretmen gruplarındaki basıklık - çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğu ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Cinsiyete göre grupların varyanslarının homojen olup olmadığını incelemek üzere yapılan Levene testi sonuçlarına göre ÖAIÖ ($Levene = 3.657, p > .05$) ve alt boyutlarında varyansların homojenliği sayıltısı karşılanmıştır ($p > .05$). Öğretmenlerin bireysel akademik iyimserliğe ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32*ÖAIÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi*

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{\chi}$	S.S.	t	p	δ
Öğretmen Akademik İyimserliği	Kadın	569	4.05	0.46	-0.554	0.580	0.03
	Erkek	456	4.07	0.51			
Öz Yeterlik	Kadın	569	4.30	0.50	-0.286	0.775	0.02
	Erkek	456	4.31	0.54			
Güven	Kadın	569	3.59	0.70	-1.562	0.119	0.10
	Erkek	456	3.67	0.77			
Akademik Vurgu	Kadın	569	4.25	0.52	0.902	0.367	0.06
	Erkek	456	4.22	0.58			

n = 1025

Tablo 32 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin akademik iyimserliğe ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($t_{1023} = -0.554$, $p > .05$). Ayrıca cinsiyet değişkenine göre ÖAIÖ'ye ait Cohen *d* etki büyüklüğünün çok düşük olduğu saptanmıştır ($\delta = 0.03$). ÖAIÖ'nün öz yeterlilik duygusu ($t_{1023} = -0.286$, $p > .05$), velilere ve öğrencilere güven ($t_{1023} = -1.562$, $p > .05$) ve akademik vurgu ($t_{1023} = 0.902$, $p > .05$) boyutlarında, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark çıkmamıştır. Dolayısıyla ÖAIÖ ve alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmenlerin benzer görüşe sahip oldukları belirlenmiştir.

Literatürdeki çeşitli araştırmalarda, mevcut araştırma bulgusuna paralel olarak cinsiyete göre ÖAIÖ'ye ilişkin öğretmen görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir (Aydın vd., 2022; Karakaş vd., 2021; Katanalp Bıroğul & Deniz, 2017; Kurum, 2022; Yalçın, 2013). Kırıkkale il merkezindeki örnekleme erkek ve kadın öğretmenlerin benzer çalışma koşulları, zorluklar ve destek deneyimlemiş olmaları muhtemeldir. Bunun da öğretmenlerde benzer akademik iyimserlik düzeylerine yol açmış olması mümkündür.

Öğretmenlerin bireysel akademik iyimserlik ve alt boyutlarına yönelik görüşlerinin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır. Analiz öncesinde bağımsız örneklem için t-testinin uygulanmasında gerekli olan sayıltılar incelenmiştir. Lisans ve lisansüstü düzeyinde eğitime sahip öğretmenler olmak üzere, birbiriyle ilişkisiz ve rastgele seçilen iki gruba ait ortalamalar karşılaştırılmıştır. ÖAIÖ ve alt boyutlarına ait ölçümlerin lisans ve lisansüstü düzeyde eğitime sahip öğretmen gruplarındaki basıklık - çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğu ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Eğitim durumuna göre grupların varyanslarının homojen olup olmadığını incelemek üzere yapılan Levene testi sonuçlarına göre ÖAIÖ ($Levene = 1.180, p > .05$) ve alt boyutlarında varyansların homojenliği sayıltısı karşılanmıştır ($p > .05$). Öğretmenlerin akademik iyimserliğe ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33

ÖAIÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Değişken	Eğitim Durumu	N	\bar{x}	S.S.	t	p	δ
Öğretmen Akademik İyimserliği	Lisans	808	4.07	0.49	1.673	0.095	0.13
	Lisansüstü	217	4.01	0.46			
Öz Yeterlik	Lisans	808	4.31	0.52	0.891	0.373	0.07
	Lisansüstü	217	4.27	0.51			
Güven	Lisans	808	3.65	0.74	2.005	0.045*	0.15
	Lisansüstü	217	3.54	0.72			
Akademik Vurgu	Lisans	808	4.25	0.54	0.881	0.379	0.07
	Lisansüstü	217	4.21	0.56			

$n = 1025, *p < .05$

Tablo 33 incelendiğinde, eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin akademik iyimserliğe ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{1023} = 1.673,$

$p > .05$). Ayrıca eğitim durumu değişkenine göre ÖAİÖ'ye ait Cohen d etki büyüklüğünün de düşük olduğu saptanmıştır ($\delta = 0.13$). ÖAİÖ'nün öz yeterlilik duygusu ($t_{1023} = 0.891$, $p > .05$) ve akademik vurgu ($t_{1023} = 0.881$, $p > .05$) boyutlarında, eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark çıkmamıştır. Dolayısıyla ÖAİÖ ve öz yeterlilik duygusu ve akademik vurgu alt boyutlarında, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin benzer görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Ancak velilere ve öğrencilere güven ($t_{1023} = 2.005$, $p < .05$) boyutunda eğitim durumuna istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmıştır. Velilere ve öğrencilere güven boyutuna ilişkin lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=3.65$), lisansüstü düzeyde eğitime sahip öğretmenlere ($\bar{X}=3.54$) göre daha yüksek çıkmıştır. Velilere ve öğrencilere güven boyutuna ait Cohen d etki büyüklüğü değerinin düşük olduğu belirlenmiştir ($\delta = 0.13$).

Eğitim durumu değişkenine göre akademik iyimserliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin benzer çıktığı araştırmalar (Katanalp Biroğul & Deniz, 2017; Kurum, 2022), mevcut araştırma bulgusunu desteklemektedir. Literatürde eğitim durumuna göre ÖAİÖ'ye yönelik öğretmen görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Mevcut araştırmada lisans ve lisansüstü derecesinde eğitime sahip öğretmenlerin akademik iyimserlik konusunda benzer bakış açılarına sahip olmaları, kültürel bağlam, okul atmosferi, mesleki deneyimler ve çalışma örnekleminin özellikleri gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerin akademik iyimserlik ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre değişimini incelemek üzere tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Analiz öncesinde, sürekli değişken olan ÖAİÖ ve alt boyutlarına ait ölçümlerin tüm yaş gruplarındaki basıklık - çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğu ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Grupların varyanslarının homojen olup olmadığını incelemek üzere Levene testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ÖAİÖ'nün varyanslarının homojenliği sayılı karşılanmıştır ($Levene = 0.399$, $p > .05$). ÖAİÖ'nün özyeterlilik duygusu ($Levene =$

0.869, $p > .05$) velilere ve öğrencilere güven ($Levene = 0.947, p > .05$) ve akademik vurgu ($Levene = 1.982, p > .05$) boyutlarında da varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin ÖAİÖ ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34

ÖAİÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Değişken	Yaş	N	$\bar{\chi}$	S.S.	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Öğretmen Akademik İyimserliği	A. 22-31	91	4.00	0.47				
	B. 32-41	412	4.05	0.47	0.825	0.439	0.002	-
	C. 42 +	522	4.07	0.49				
Öz Yeterlik	A. 22-31	91	4.29	0.51				
	B. 32-41	412	4.29	0.49	0.106	0.899	0.000	-
	C. 42 +	522	4.31	0.54				
Güven	A. 22-31	91	3.44	0.76				
	B. 32-41	412	3.62	0.74	3.612	0.027*	0.007	A-B A-C
	C. 42 +	522	3.66	0.72				
Akademik Vurgu	A. 22-31	91	4.28	0.52				
	B. 32-41	412	4.23	0.52	0.277	0.758	0.001	-
	C. 42 +	522	4.24	0.57				

$n = 1025, *p < .05$

Tablo 34'e göre öğretmenlerin akademik iyimserlik ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır ($F_{(2,1022)} = 0.825, p > .05$). Yaş değişkenine göre ÖAİÖ'nün öz yeterlilik duygusu ($F_{(2,1022)} = 0.106, p > .05$) ve akademik vurgu ($F_{(2,1022)} = 0.277, p > .05$) boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken; velilere ve öğrencilere güven boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmıştır ($F_{(2,1022)} = 3.612, p < .05$). Velilere ve öğrencilere güven boyutunda ortalamalar arasındaki farkların hangi gruplar

arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi yürütülmüştür. Analiz sonucunda, 22-31 yaş aralığındaki öğretmenlerin velilere ve öğrencilere güven boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{22-31}= 3.44$), 32-41 yaş aralığında ($\bar{X}_{32-41}= 3.62$) ve 42 üzeri yaş aralığında ($\bar{X}_{42+}= 3.66$) bulunan öğretmenlere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Eta kare (η^2) değerine göre yaş değişkeni, öğretmenlerin velilere ve öğrencilere güven boyutuna ilişkin algıları üzerinde düşük etkiye sahiptir ($\eta^2=0.007$).

Kurum (2022) tarafından yürütülen araştırmada, yaş değişkenine göre ÖAİÖ'ye ilişkin öğretmen görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemesi, mevcut araştırma bulgusunu desteklemektedir. Chang (2011)'in araştırmasında ise 46 ve üzerinde yaşa sahip öğretmenlerin, 31-45 aralığında yaşa sahip öğretmenlere göre akademik iyimserlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Yalçın (2013)'ün çalışmasında, 41-50 yaş aralığında olan öğretmenlerin ÖAİÖ'ye ilişkin algıları 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlere nazaran anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Mevcut araştırmada, yaş arttıkça ÖAİÖ'nün velilere ve öğrencilere güven boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin akademik iyimserlik ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre değişimini incelemek üzere tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Analiz öncesinde, sürekli değişken olan ÖAİÖ ve boyutlarına ait ölçümlerin tüm mesleki kıdem gruplarındaki basıklık - çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğu ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Grupların varyanslarının homojen olup olmadığını incelemek üzere Levene testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ÖAİÖ'nün varyanslarının homojenliği sayıltısı karşılanmıştır ($Levene = 1.688, p > .05$). ÖAİÖ'nün öz yeterlilik duygusu ($Levene = 1.353, p > .05$) velilere ve öğrencilere güven ($Levene = 0.867, p > .05$) ve akademik vurgu ($Levene = 1.678, p > .05$) boyutlarında da varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin ÖAİÖ ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre

farklılaşp farklılaşmadığına dair yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35

ÖAİÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesi

Değişken	Mesleki Kıdem	N	$\bar{\chi}$	S.S.	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Öğretmen Akademik İyimserliği	A. 1-5 Yıl	38	4.04	0.40	3.394	0.009*	0.013	B-D B-E
	B. 6-10 Yıl	153	3.94	0.48				
	C. 11-15 Yıl	200	4.04	0.49				
	D. 16-20 Yıl	208	4.06	0.45				
	E. 21 Yıl +	426	4.10	0.50				
Öz Yeterlik	A. 1-5 Yıl	38	4.34	0.48	0.809	0.519	0.003	-
	B. 6-10 Yıl	153	4.26	0.51				
	C. 11-15 Yıl	200	4.28	0.52				
	D. 16-20 Yıl	208	4.28	0.47				
	E. 21 Yıl +	426	4.33	0.54				
Güven	A. 1-5 Yıl	38	3.46	0.70	5.751	0.000*	0.022	B-C B-D B-E
	B. 6-10 Yıl	153	3.40	0.77				
	C. 11-15 Yıl	200	3.62	0.72				
	D. 16-20 Yıl	208	3.70	0.70				
	E. 21 Yıl +	426	3.69	0.73				
Akademik Vurgu	A. 1-5 Yıl	38	4.32	0.46	2.123	0.076	0.008	-
	B. 6-10 Yıl	153	4.17	0.51				
	C. 11-15 Yıl	200	4.22	0.54				
	D. 16-20 Yıl	208	4.20	0.54				
	E. 21 Yıl +	426	4.29	0.57				

$n = 1025$, * $p < .05$

Tablo 35'e göre öğretmenlerin akademik iyimserlik ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır ($F_{(4,1020)} = 3.394, p < .05$). Mesleki kıdem değişkenine göre ÖAİÖ'nün öz yeterlilik duygusu ($F_{(4,1020)} = 0.809, p > .05$) ve akademik vurgu ($F_{(4,1020)} = 2.123, p > .05$) boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken; velilere ve öğrencilere güven boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmıştır ($F_{(4,1020)} = 5.751, p < .05$). ÖAİÖ toplamı ile velilere ve öğrencilere güven boyutunda ortalamalar arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi yürütülmüştür. Analiz sonucunda, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ÖAİÖ toplamına ilişkin görüşlerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{6-10} = 3.94$), 16-20 yıl ($\bar{X}_{16-20} = 4.06$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}_{21+} = 4.10$) kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde velilere ve öğrencilere güven boyutunda 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalarının ($\bar{X}_{6-10} = 3.40$), 11-15 yıl ($\bar{X}_{11-15} = 3.62$), 16-20 yıl ($\bar{X}_{16-20} = 3.70$) ve 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}_{21+} = 3.69$) kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Eta kare (η^2) değerine göre mesleki kıdem değişkeni, öğretmenlerin akademik iyimserlik ($\eta^2 = 0.013$) ile velilere ve öğrencilere güven ($\eta^2 = 0.022$) algıları üzerinde düşük etkiye sahiptir.

Literatürdeki çeşitli araştırmalarda, mesleki kıdeme göre ÖAİÖ'ye ilişkin öğretmen görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir (Karakaş vd., 2021; Kurum, 2022; Yalçın, 2013). Dolayısıyla bu araştırmaların bulguları, mevcut araştırma bulgusu ile çelişmektedir. ÖAİÖ'nün boyutları incelendiğinde, Kurum (2022)'un çalışmasında velilere ve öğrencilere güven ile akademik vurgu boyutlarında kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmazken, öz yeterlik boyutunda mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin akademik iyimserliği daha yüksek çıkmıştır. Bir başka araştırmada ise, kıdeme göre öz yeterlik ve güven boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmazken; 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin akademik vurgu boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması,

kıdemi daha az öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır (Katanalp Biroğul & Deniz, 2017). Bu bulgulardan hareketle, mesleki kıdeme göre ÖAİÖ ve boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri üzerine çeşitli araştırmalarda, farklı bulgular elde edildiği yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin akademik iyimserlik ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin okul kademesine göre değişimi incelenmiştir. Analiz öncesinde, sürekli değişken olan ÖAİÖ ve alt boyutlarına ait ölçümlerin tüm okul kademesi gruplarındaki basıklık - çarpıklık değerlerinin ± 1.5 aralığında olduğu ve verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir. Grupların varyanslarının homojen olup olmadığını incelemek üzere yapılan Levene testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre ÖAİÖ'nün varyanslarının homojenliği sayılıtsı karşılanmıştır (*Levene* = 2.317, $p > .05$). ÖAİÖ'nün öz yeterlilik duygusu (*Levene* = 0.327, $p > .05$) velilere ve öğrencilere güven (*Levene* = 2.369, $p > .05$) ve akademik vurgu (*Levene* = 2.431, $p > .05$) boyutlarında da varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin ÖAİÖ ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin okul kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36

ÖAİÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Kademesine Göre İncelenmesi

Değişken	Okul Kademesi	N	$\bar{\chi}$	S.S.	F	p	η^2	Anlamlı Fark
Öğretmen Akademik İyimserliği	A. İlkokul	349	4.25	0.46	46.010	0.000*	0.082	A-B A-C
	B. Ortaokul	352	3.97	0.44				
	C. Lise	324	3.95	0.48				
Öz yeterlik	A. İlkokul	349	4.40	0.49	9.108	0.000*	0.018	A-B A-C
	B. Ortaokul	352	4.24	0.51				
	C. Lise	324	4.26	0.53				
Güven	A. İlkokul	349	3.94	0.69	55.055	0.000*	0.097	A-B A-C
	B. Ortaokul	352	3.51	0.64				
	C. Lise	324	3.42	0.76				

	A. İlkokul	349	4.41	0.53					
<i>Akademik Vurgu</i>	B. Ortaokul	352	4.15	0.51	25.800	0.000*	0.048	A-B	
	C. Lise	324	4.16	0.56				A-C	

$n = 1025$, * $p < .05$

Tablo 36'ya göre öğretmenlerin akademik iyimserlik ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır ($F_{(2,1022)} = 46.010$, $p < .05$). Okul kademesi değişkenine göre ÖAİÖ'nün öz yeterlilik duygusu ($F_{(2,1022)} = 9.108$, $p < .05$), velilere ve öğrencilere güven ($F_{(2,1022)} = 55.055$, $p < .05$) ve akademik vurgu ($F_{(2,1022)} = 25.800$, $p < .05$) boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmıştır. ÖAİÖ ve alt boyutlarında ortalamalar arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi yürütülmüştür. Analiz sonucunda, ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ÖAİÖ toplamına ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamalarının ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Eta kare (η^2) değerine göre okul kademesi değişkeni, öğretmenlerin akademik iyimserlik ($\eta^2=0.082$), velilere ve öğrencilere güven ($\eta^2=0.097$) ile akademik vurgu ($\eta^2=0.048$) algıları üzerinde orta etkiye sahipken, öz yeterlik algıları üzerinde düşük etkiye sahiptir ($\eta^2=0.018$).

Literatürde ÖAİÖ ve boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerini okul kademesine göre inceleyen araştırmalar sınırlıdır. Mevcut araştırmada ilkokul kademesinde görevli öğretmenlerin ÖAİÖ ve alt boyutlarına yönelik görüşlerinin, ortaokul ve lise kademelerinde görevli öğretmen görüşlerine nazaran daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma bulgusuna benzer olarak Katanalp Büroğul ve Deniz (2017)'in araştırmasında, ortaokul kademesindeki öğretmenlerin ÖAİÖ'nün tüm alt boyutlarında lise öğretmenlerine nazaran daha olumlu görüşe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. İlkokuldaki öğretmenler, gün içinde öğrencileri ile daha fazla zaman geçirdikleri için onlarla genellikle daha uzun etkileşimlere ve daha yakın ilişkilere sahiptir. Bu güçlü bağlar, öğretmenlerin akademik iyimserlik algıları

üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilir çünkü verdikleri eğitimin genç ve alıcı zihinler üzerindeki etkisini ilk elden görürler. Ayrıca ortaokul ve liselerde daha çok sınav odaklı öğretim yapılırken ilkokullarda temel becerilere, yaratıcılığa ve etkileşimli öğrenmeye daha fazla odaklanılmaktadır. Dolayısıyla ilkokul eğitiminin doğası, öğrencilerin akademik gelişimlerinin ilk aşamalarını gözlemleyen öğretmenleri, akademik iyimserliğe ilişkin daha olumlu bir bakış açısına sahip olmaya teşvik etmiş olabilir.

Öğretmen Duygusal Emeğine İlişkin Bulgular, Yorum ve Tartışma

Öğretmen görüşlerine göre duygusal emek ölçeğinin alt boyutlarına yönelik betimsel istatistikler Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37

Öğretmen Görüşlerine Göre DEÖ'nün Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	\bar{X}	S.S.	Ortanca	Minimum	Maksimum
<i>Yüzeysel Rol Yapma</i>	2.75	0.97	2.83	1.00	5.00
<i>Derinden Rol Yapma</i>	3.77	0.89	4.00	1.00	5.00
<i>Gerçek Duygular</i>	4.34	0.60	4.33	2.33	5.00

$n = 1025$

Tablo 37'deki betimsel istatistiklere göre duygusal emek ölçeğinin yüzeysel rol yapma ($\bar{X}=2.75$) boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamaları orta düzeydedir. Derinden rol yapma ($\bar{X}=3.77$) alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamaları yüksek düzeyde iken, öğretmenlerin en yüksek gerçek duygular ($\bar{X}=4.34$) boyutunda görüşe sahip olduğu belirlenmiştir.

Literatürdeki çeşitli araştırmalarda, öğretmenlerin duygusal emeğin boyutlarından en düşük yüzeysel rol yapma davranışına, en yüksek yüksek ise gerçek (samimi/doğal) duygulara ilişkin algıya sahip oldukları belirlenmiştir (Akgün & Yılmaz, 2021; Basım vd., 2013; Çabuk, 2022; Mavi & Özdemir, 2023; Moran & Çoruk, 2021; Özdemir vd., 2023;

Özdemir & Koçak, 2018; Şahin, 2018; Tuti, 2021; Yılmaz, Altinkurt, Güner, & Şen, 2015). Dolayısıyla bu araştırmaların bulguları, mevcut araştırma bulgusu ile örtüşmektedir.

Demografik Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Duygusal Emek Görüşlerinin İncelenmesi

Duygusal emek ölçeğinin yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve gerçek duygular boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem ve okul kademesi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmama durumu incelenmiştir.

Öğretmenlerin DEÖ'nün boyutlarına yönelik görüşlerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere parametrik testlerden bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır. Analiz öncesinde bağımsız örneklem için t-testinin uygulanmasında gerekli olan sayıtlar incelenmiştir. Kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler olmak üzere birbiriyle ilişkisiz ve rastgele seçilen iki gruba ait ortalamalar karşılaştırılmıştır. DEÖ'nün boyutlarına ait ölçümlerin kadın ve erkek öğretmen gruplarındaki basıklık - çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğu ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Cinsiyete göre grupların varyanslarının homojen olup olmadığını incelemek üzere yapılan Levene testi sonuçlarına göre yüzeysel rol yapma ($Levene = 1.913, p > .05$) ve gerçek duygular ($Levene = 0.711, p > .05$) boyutlarında varyansların homojenliği sayıltısı karşılanmıştır. Ancak derinden rol yapma boyutu için cinsiyete göre grupların varyanslarının homojenliği sağlanmamıştır ($Levene = 13.897, p < .05$). Dolayısıyla bu boyut için SPSS'teki Levene testi tablosunun ikinci satırındaki varyansların eşitliğinin varsayılmadığı t değeri raporlaştırılmıştır (Kilmen, 2020). Duygusal emeğe ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38*DEÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi*

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.S.	t	p	δ
Yüzeysel Rol Yapma	Kadın	569	2.58	0.96	-6.454	0.000*	0.41
	Erkek	456	2.96	0.93			
Derinden Rol Yapma	Kadın	569	3.66	0.94	-4.636	0.000*	0.29
	Erkek	456	3.91	0.79			
Gerçek Duygular	Kadın	569	4.39	0.58	3.137	0.002*	0.20
	Erkek	456	4.27	0.63			

$n = 1025$, * $p < .05$

Tablo 38 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre yüzeysel rol yapma ($t_{1023} = -6.454$, $p < .05$), derinden rol yapma ($t_{1023} = -4.636$, $p < .05$) ve gerçek duygular ($t_{1023} = 3.137$, $p < .05$) boyutlarına ilişkin öğretmen algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha çok yüzeysel ve derinden rol yaptıkları belirlenmiştir. Gerçek duygular boyutunda ise kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=4.39$) erkek öğretmenlere ($\bar{X}=4.27$) nazaran daha çok gerçek duygular sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Etki büyüklüğünün yorumlanması için Cohen d değeri incelenmiş ve etki büyüklüğünün yüzeysel rol yapma boyutunda orta düzeyde ($\delta = 0.41$); derinden rol yapma ($\delta = 0.29$) ve gerçek duygular ($\delta = 0.20$) boyutlarında ise düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Literatürdeki çalışmalarda DEÖ'nün yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma boyutlarında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip olduğu; gerçek duygular boyutunda ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran daha doğal ve samimi duygular sergiledikleri belirlenmiştir (Mavi, 2020; Özdemir & Koçak, 2018; Tombak, 2017). Dolayısıyla bu araştırmaların bulguları, mevcut çalışmanın bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Tuti (2021)'nin çalışmasında ise cinsiyete göre derinden rol yapma boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bazı araştırmalarda

yüzeysel rol yapma boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran daha fazla yüzeysel rol yaptıkları saptanmıştır (Akgün & Yılmaz, 2021; Ceylan, 2017; Moran & Çoruk, 2021; Olson vd., 2019; Tuti, 2021; Yılmaz, Altinkurt, Güner, & Şen, 2015). Ayrıca kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha doğal, samimi ve gerçek duygular sergiledikleri ortaya çıkmıştır (Akgün & Yılmaz, 2021; Çabuk, 2022; Mavi, 2020; Tuti, 2021). Dolayısıyla literatürdeki bu bulgular, mevcut çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

DEÖ'nün boyutlarına yönelik öğretmen görüşlerinin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır. Analiz öncesinde bağımsız örneklem için t-testinin uygulanmasında gerekli olan sayıtlar incelenmiştir. Lisans ve lisansüstü düzeyinde eğitime sahip öğretmenler olmak üzere, birbiriyle ilişkisiz ve rastgele seçilen iki gruba ait ortalamalar karşılaştırılmıştır. DEÖ'nün boyutlarına ait ölçümlerin lisans ve lisansüstü düzeyde eğitime sahip öğretmen gruplarındaki basıklık - çarpıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğu ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Eğitim durumuna göre grupların varyanslarının homojen olup olmadığını incelemek üzere yapılan Levene testi sonuçlarına göre yüzeysel rol yapma ($Levene = 1.335, p > .05$), derinden rol yapma ($Levene = 1.137, p > .05$) ve gerçek duygular ($Levene = 0.000, p > .05$) boyutlarında varyansların homojenliği sayıltısı karşılanmıştır. Duygusal emeğe ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçları Tablo 39'da sunulmuştur.

Tablo 39*DEÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi*

Değişken	Eğitim Durumu	N	$\bar{\chi}$	S.S.	t	p	δ
Yüzeysel Rol Yapma	Lisans	808	2.76	0.96	0.674	0.500	0.05
	Lisansüstü	217	2.71	0.99			
Derinden Rol Yapma	Lisans	808	3.76	0.90	-0.274	0.784	0.02
	Lisansüstü	217	3.78	0.82			
Gerçek Duygular	Lisans	808	4.34	0.60	0.070	0.944	0.01
	Lisansüstü	217	4.33	0.59			

n = 1025

Tablo 39 incelendiğinde, eğitim durumu değişkenine göre DEÖ'nün yüzeysel rol yapma ($t_{1023} = .674$, $p > .05$), derinden rol yapma ($t_{1023} = -0.274$, $p > .05$) ve gerçek duygular ($t_{1023} = 0.070$, $p > .05$) boyutlarına ilişkin öğretmen algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca eğitim durumu değişkenine göre DEÖ'nün yüzeysel rol yapma ($\delta = 0.05$), derinden rol yapma ($\delta = 0.02$) ve gerçek duygular ($\delta = 0.01$) boyutlarına ait Cohen *d* etki büyüklüklerinin de çok düşük olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla DEÖ'nün boyutlarına ilişkin lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin benzer görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Eğitim durumu değişkenine göre DEÖ'nün her bir boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin benzer çıktığı araştırmalar (Akgün & Yılmaz, 2021; Çabuk, 2022; Moran & Çoruk, 2021; Tuti, 2021), mevcut araştırma bulgusunu desteklemektedir.

DEÖ'nün boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre değişimi incelenmiştir. Analiz öncesinde, sürekli değişken olan DEÖ'nün boyutlarına ait ölçümlerin tüm yaş gruplarındaki basıklık - çarpıklık değerlerinin ± 1.5 aralığında olduğu ve verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir. Grupların varyanslarının homojen olup olmadığını incelemek üzere Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonuçlarına göre DEÖ'nün yüzeysel rol yapma ($Levene = 0.047$, $p > .05$) ve gerçek duygular ($Levene = 0.201$, $p > .05$) boyutlarında varyansların homojenliği sayılısının karşılandığı; derinden rol yapma boyutu için

varyansların homojenliği sayılıtısının karşılanmadığı belirlenmiştir ($Levene = 6.699, p < .05$). Bu nedenle, yüzeysel rol yapma ve gerçek duygular boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmama durumu, tek yönlü ANOVA testi ile incelenmiş; derinden rol yapma boyutu için öğretmen görüşleri Welchs F testi ile incelenmiştir. Bulgular Tablo 40'ta sunulmuştur.

Tablo 40*DEÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi*

Değişken	Yaş	N	\bar{x}	S.S.	F	p	η^2	Anlamli Fark
Yüzeysel Rol Yapma	A. 22-31	91	2.43	0.92	10.481	0.000*	0.020	A-C B-C
	B. 32-41	412	2.67	0.96				
	C. 42 +	522	2.87	0.96				
Derinden Rol Yapma	A. 22-31	91	3.66	1.08	3.936	0.021*	0.008	B-C
	B. 32-41	412	3.70	0.87				
	C. 42 +	522	3.84	0.85				
Gerçek Duygular	A. 22-31	91	4.43	0.56	1.237	0.291	0.002	-
	B. 32-41	412	4.32	0.60				
	C. 42 +	522	4.34	0.61				

$n = 1025, *p < .05$

Tablo 40'a göre DEÖ'nün gerçek duygular boyutunda yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma saptanmamış ve öğretmen görüşlerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(2,1022)} = 1.237, p > .05$). Yüzeysel rol yapma ($F_{(2,1022)} = 10.481, p < .05$) ve derinden rol yapma ($F_{\text{welch}(2,1022)} = 3.936, p < .05$) boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ise yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Ortalamalar arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden varyansların homojen olduğu durumlarda LSD; varyansların homojen olmadığı durumlarda Tamhane T2 testi yürütülmüştür. Analiz sonucunda, 42 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin ($\bar{X}_{42+} = 2.87$), 22-31 yaş aralığındaki (\bar{X}_{22-31}

= 2.43) ve 32-41 yaş aralığındaki ($\bar{X}_{32-41} = 2.67$) öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde yüzeysel rol yapma davranışı sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca 42 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin ($\bar{X}_{42+} = 3.84$), 32-41 yaş aralığındaki ($\bar{X}_{32-41} = 3.70$) öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde derinden rol yapma davranışı sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Eta kare (η^2) değerine göre yaş değişkeni, öğretmenlerin yüzeysel rol yapma ($\eta^2=0.020$) ve derinden rol yapma davranışları üzerinde düşük etkiye sahiptir ($\eta^2=0.008$).

Çabuk (2022)'un araştırmasında, yaş değişkenine göre derinden rol yapma ve gerçek duygular boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmazken, yaş arttıkça öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışlarının arttığı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla Çabuk (2022)'un araştırma bulgusu ile mevcut araştırma bulgusunu desteklemektedir. Öğretmenlerin yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma davranış düzeylerinin yaş arttıkça yükselmesi, öğretmenlerin yaşlandıkça duygularını sınıfta daha iyi kontrol etmeleri ve böylece öğrencileri ile daha etkili bir iletişim kurmak istemeleri ile açıklanabilir. Bazı araştırmalarda ise yaş değişkenine göre öğretmenlerin DEÖ'ye ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (Ceylan, 2017; Moran & Çoruk, 2021).

DEÖ'nün boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre değişimi incelenmiştir. Analiz öncesinde, sürekli değişken olan DEÖ'nün boyutlarına ait ölçümlerin tüm yaş gruplarındaki basıklık - çarpıklık değerlerinin ± 2 aralığında olduğu ve verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir. Grupların varyanslarının homojen olup olmadığını incelemek üzere Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonuçlarına göre DEÖ'nün yüzeysel rol yapma ($Levene = 0.558, p > .05$) ve gerçek duygular ($Levene = 0.546, p > .05$) boyutlarında varyansların homojenliği sayılınsının karşılandığı; derinden rol yapma boyutu için varyansların homojenliği sayılınsının karşılanmadığı belirlenmiştir ($Levene = 6.005, p < .05$). Bu nedenle, yüzeysel rol yapma ve gerçek duygular boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmama durumu, tek yönlü

ANOVA testi ile incelenmiş; derinden rol yapma boyutu için öğretmen görüşleri Welchs F testi ile incelenmiştir. Bulgular Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41

DEÖ’ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesi

Değişken	Mesleki Kıdem	N	$\bar{\chi}$	S.S.	F	p	η^2	Anlamlı Fark	
<i>Yüzeysel Rol Yapma</i>	A. 1-5 Yıl	38	2.28	0.99	9.661	0.000*	0.037	A-C	
	B. 6-10 Yıl	153	2.46	0.95				A-D	
	C. 11-15 Yıl	200	2.66	0.94				A-E	
	D. 16-20 Yıl	208	2.78	0.92				C-E	
	E. 21 Yıl +	426	2.92	0.97				B-D	
<i>Derinden Rol Yapma</i>	A. 1-5 Yıl	38	3.72	1.05	4.006	0.004*	0.016	C-E	
	B. 6-10 Yıl	153	3.66	1.02					
	C. 11-15 Yıl	200	3.63	0.93					
	D. 16-20 Yıl	208	3.73	0.77					
	E. 21 Yıl +	426	3.89	0.84					
<i>Gerçek Duygular</i>	A. 1-5 Yıl	38	4.54	0.46	3.200	0.013*	0.012	A-C	
	B. 6-10 Yıl	153	4.41	0.58					A-D
	C. 11-15 Yıl	200	4.33	0.61					B-D
	D. 16-20 Yıl	208	4.24	0.61					D-E
	E. 21 Yıl +	426	4.35	0.61					

$n = 1025$, * $p < .05$

Tablo 41’e göre DEÖ’nün yüzeysel rol yapma ($F_{(4,1020)} = 9.661$, $p < .05$), derinden rol yapma ($F_{\text{welch}(4,1020)} = 3.936$, $p < .05$) ve gerçek duygular ($F_{(4,1020)} = 3.200$, $p < .05$) boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri, mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Ortalamalar arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden varyansların homojen olduğu durumlarda LSD; varyansların homojen olmadığı durumlarda Tamhane T2 testi

yürütülmüştür. Analiz sonucunda, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}_{1-5 \text{ yıl}} = 2.28$), 11 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük düzeyde yüzeysel rol yapma davranışı sergiledikleri belirlenmiştir. 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}_{21 \text{ yıl+}} = 2.92$), 6-10 yıl ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}} = 2.46$) ve 11-15 yıl ($\bar{X}_{11-15 \text{ yıl}} = 2.66$) kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde yüzeysel rol yapma davranışı sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}_{16-20 \text{ yıl}} = 2.78$), 6-10 yıl ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}} = 2.46$) kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde yüzeysel rol yapma davranışı sergiledikleri saptanmıştır. Derinden rol yapma boyutunda, 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}_{21 \text{ yıl+}} = 3.89$) kıdeme sahip öğretmenlerin, 11-15 yıl kıdeme ($\bar{X}_{11-15 \text{ yıl}} = 3.63$) sahip öğretmenlere göre daha fazla derinden rol yapma davranışı sergiledikleri belirlenmiştir. Gerçek duygular boyutunda ise 1-5 yıl ($\bar{X}_{1-5 \text{ yıl}} = 4.54$) kıdeme sahip öğretmenlerin, 11-15 yıl ($\bar{X}_{11-15 \text{ yıl}} = 4.33$) ve 16-20 yıl ($\bar{X}_{16-20 \text{ yıl}} = 4.24$) kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde gerçek duygular sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca 6-10 yıl ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}} = 4.41$) ile 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}_{21 \text{ yıl+}} = 4.35$) kıdeme sahip öğretmenlerin, 16-20 yıl ($\bar{X}_{16-20 \text{ yıl}} = 4.24$) kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde gerçek duygular sergiledikleri saptanmıştır. Eta kare (η^2) değerine göre mesleki kıdem değişkeni, öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışları üzerinde orta etkiye sahipken ($\eta^2=0.037$), derinden rol yapma davranışları ($\eta^2=0.016$) ve gerçek duyguları üzerinde düşük etkiye sahiptir ($\eta^2=0.012$).

Mesleki kıdem yükseldikçe, öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışı sergileme durumu da artmaktadır (Akgün & Yılmaz, 2021; Çabuk, 2022; Mavi, 2020; Moran & Çoruk, 2021). Tombak (2017)'in araştırmasında kıdeme göre yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma boyutlarında öğretmen görüşleri benzer iken, gerçek duygular boyutunda 16 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin 6-15 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla daha olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Tuti (2021)'nin çalışmasında ise mevcut araştırma bulgusundan farklı olarak mesleki kıdeme göre DEÖ'ye ilişkin öğretmen görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmamıştır.

DEÖ'nün boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin okul kademesine göre değişimi incelenmiştir. Analiz öncesinde, sürekli değişken olan DEÖ'nün boyutlarına ait ölçümlerin tüm okul kademesi gruplarındaki basıklık - çarpıklık değerlerinin ± 1.5 aralığında olduğu ve verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir. Grupların varyanslarının homojen olup olmadığını incelemek üzere Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonuçlarına göre DEÖ'nün yüzeysel rol yapma ($Levene = 2.012, p > .05$) ve gerçek duygular ($Levene = 1.193, p > .05$) boyutlarında varyansların homojenliği sayılınsının karşılandığı; derinden rol yapma boyutu için varyansların homojenliği sayılınsının karşılanmadığı belirlenmiştir ($Levene = 3.217, p < .05$). Bu nedenle, yüzeysel rol yapma ve gerçek duygular boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin okul kademesi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmama durumu, tek yönlü ANOVA testi ile incelenmiş; derinden rol yapma boyutu için öğretmen görüşleri Welch's F testi ile incelenmiştir. Bulgular Tablo 42'de sunulmuştur.

Tablo 42*DEÖ'ye İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okul Kademesine Göre İncelenmesi*

Değişken	Okul Kademesi	N	$\bar{\chi}$	S.S.	F	p	η^2	Anlamli Fark
<i>Yüzeysel Rol Yapma</i>	A. İlkokul	349	3.01	1.00	21.583	0.000*	0.041	A-B A-C
	B. Ortaokul	352	2.57	0.89				
	C. Lise	324	2.66	0.95				
<i>Derinden Rol Yapma</i>	A. İlkokul	349	3.92	0.82	8.999	0.000*	0.016	A-B A-C
	B. Ortaokul	352	3.70	0.88				
	C. Lise	324	3.67	0.94				
<i>Gerçek Duygular</i>	A. İlkokul	349	4.38	0.58	0.944	0.389	0.002	-
	B. Ortaokul	352	4.32	0.60				
	C. Lise	324	4.32	0.60				

$n = 1025, *p < .05$

Tablo 42'ye göre DEÖ'nün gerçek duygular boyutunda okul kademesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma saptanmamış ve öğretmenlerin

görüşlerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(2,1022)} = 0.944, p > .05$). Yüzeysel rol yapma ($F_{(2,1022)} = 21.583, p < .05$) ve derinden rol yapma ($F_{\text{welch}(2,1022)} = 8.999, p < .05$) boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri ise okul kademesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Ortalamalar arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden varyansların homojen olduğu durumlarda LSD; varyansların homojen olmadığı durumlarda Tamhane T2 testi yürütülmüştür. Analiz sonucunda, ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{ilkokul}} = 3.01$), ortaokul ($\bar{X}_{\text{ortaokul}} = 2.57$) ve lise ($\bar{X}_{\text{lise}} = 2.66$) kademelerindeki görevli öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde yüzeysel rol yapma davranışı sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca yine ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}_{\text{ilkokul}} = 3.92$), ortaokul ($\bar{X}_{\text{ortaokul}} = 3.70$) ve lise ($\bar{X}_{\text{lise}} = 3.67$) kademelerindeki görevli öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde derinden rol yapma davranışı sergiledikleri belirlenmiştir. Eta kare (η^2) değerine göre okul kademesi değişkeni, öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışları üzerinde orta etkiye sahipken ($\eta^2=0.041$), derinden rol yapma davranışları üzerinde düşük etkiye sahiptir ($\eta^2=0.016$).

Literatürdeki araştırmalarda, ilkokulda çalışan öğretmenlerin DEÖ'nün yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma boyutlarına ilişkin görüşleri, ortaokul ve lise kademelerindeki öğretmen görüşlerine kıyasla daha olumlu çıkmıştır (Çabuk, 2022; Tuti, 2021). Benzer şekilde, Akgün ve Yılmaz (2021) da yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma boyutlarında ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre daha olumlu görüş belirttiklerini tespit etmiştir. Başka bir araştırmada ise ilköğretim öğretmenlerinin, lise öğretmenlerine kıyasla daha fazla yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma sergileme eğiliminde oldukları belirlenmiştir (Yılmaz, Altınkurt, Güner, & Şen, 2015). Ayrıca literatürdeki araştırmalarda, DEÖ'nün gerçek duygular boyutunda okul kademesine göre öğretmen görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır (Akgün & Yılmaz, 2021; Çabuk, 2022; Tuti, 2021). Tüm bu bulgular, mevcut araştırma bulgusu ile örtüşmektedir.

OLÖ, ÖVDÖ, DBÖ, ÖAİÖ ve DEÖ Boyutları Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular, Yorum ve Tartışma

Öğretmenlere göre müdür otantik liderliği, örgütsel vatandaşlık davranışı, duygusal bağlılık, öğretmen akademik iyimserliği ve duygusal emeğin boyutları arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları (r) ile test edilmiştir. Analiz varsayımları olarak değişkenlerin en az eşit aralık ölçeği düzeyinde olması ve normal dağılım göstermesi gerekmektedir (Kilmen, 2020). OLÖ, ÖVDÖ, DBÖ, ÖAİÖ ve DEÖ'nün boyutları en az eşit aralık ölçeği düzeyinde ölçülmüş değişkenlerdir. Normallik sayıltısı için basıklık ve çarpıklık değerlerinin tüm değişkenler için ± 1 aralığında yer almasının yanı sıra (Bkz. Tablo 10); OLÖ, ÖVDÖ, DBÖ, ÖAİÖ ve DEÖ değişkenlerine ait histogram ve normal Q-Q grafikleri ile verilerin normal dağılım gösterdiği desteklenmiştir (Bkz. Şekil 16, Şekil 17, Şekil 18, Şekil 19, Şekil 20, Şekil 21 ve Şekil 22). Korelasyon analizi sonuçları Tablo 43'te sunulmuştur.

Tablo 43*OLÖ, ÖVDÖ, DBÖ, ÖAiÖ ve DEÖ'nün Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri*

Değişken	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
1. OLÖ	1													
2. Şeffaflık	.911**	1												
3. Ahlak	.853**	.697**	1											
4. Bil. Den. Değ.	.896**	.753**	.688**	1										
5. Öz Farkındalık	.918**	.785**	.678**	.808**	1									
6. ÖVDÖ	.327**	.299**	.224*	.289**	.349**	1								
7. DBÖ	.415**	.402**	.328**	.372**	.380**	.306**	1							
8. ÖAiÖ	.280**	.263**	.192**	.244**	.297**	.424**	.292**	1						
9. Öz Yeterlik	.249**	.237**	.174**	.222**	.253**	.382**	.270**	.786**	1					
10. Güven	.209**	.196**	.141**	.183**	.222**	.285**	.220**	.815**	.409**	1				
11. Akademik Vurgu	.225**	.208**	.154**	.190**	.245**	.376**	.220**	.802**	.582**	.422**	1			
12. Yüzeysel Rol	.030	.002	.036	.039	.036	.046	.010	.070*	.027	.067*	.068*	1		
13. Derinden Rol	.116**	.094**	.075*	.108**	.135**	.218**	.105**	.268**	.224**	.184**	.249**	.347**	1	
14. Gerçek Duygu	.142**	.123**	.139**	.094**	.144**	.255**	.148**	.343**	.312**	.216**	.321**	-.133**	.223**	1

*n=1025; ** $p < .01$; * $p < .05$*

Tablo 43'e göre OLÖ toplam puanı ile OLÖ'nün alt boyutları olan ilişkilerde şeffaflık ($r = .911, p < .01$), içselleştirilmiş ahlak anlayışı ($r = .853, p < .01$), bilgiyi dengeli değerlendirme ($r = .896, p < .01$) ve öz farkındalık ($r = .918, p < .01$) arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde manidar ilişkiler tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu bulgu, otantik liderliğin genel yapısı ile alt boyutları arasında tutarlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırma bulgusu, alanyazında OLÖ ve alt boyutları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde korelasyon belirleyen araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir (Boz, 2016; Demir, 2020).

Öğretmen akademik iyimserliğine ilişkin toplam puan ile ÖAİÖ'nün öz yeterlik duygusu ($r = .786, p < .01$), velilere ve öğrencilere güven ($r = .815, p < .01$) ve akademik vurgu ($r = .802, p < .01$) boyutları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde manidar ilişkiler saptanmıştır. Bu bulgu, ÖAİÖ'den alınan toplam puan arttıkça, ölçeğin belirli alt boyutlarından alınan puanların da önemli ölçüde artma eğiliminde olduğu anlamına gelmektedir. Literatürdeki çeşitli araştırmalarda, ÖAİÖ ve alt boyutları arasındaki korelasyonun pozitif yönde ve yüksek düzeyde tespit edilmesi (Boz, 2016; Hong, 2017), mevcut araştırma bulgusu ile örtüşmektedir.

Ölçeklere ait toplam puanlar arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde, otantik liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönlü orta düzeyde ($r = .327, p < .01$), öğretmen duygusal bağlılığı ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r = .415, p < .01$), öğretmen akademik iyimserliği ile pozitif yönlü düşük düzeyde ($r = .280, p < .01$) manidar ilişki saptanmıştır. Literatürdeki çeşitli araştırmalarda, mevcut araştırma bulgusuna paralel olarak otantik liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir (Gökkyer & Koçak, 2019; Quraishi & Aziz, 2018; Roncesvalles & Gaerlan, 2021; Shapira-Lishchinsky & Tsemach, 2014; Shie & Chang, 2022; Tore & Cetin, 2022; Tsemach & Barth, 2023). OLÖ ile öğretmen bağlılığı arasında pozitif korelasyon tespit eden araştırmalar, mevcut araştırma bulgusunu desteklemektedir (Başaran, 2018; Gökkyer

& Koçak, 2019; Roncesvalles & Gaerlan, 2020, 2021; Shie & Chang, 2022). Ayrıca OLÖ ile öğretmen akademik iyimserliği arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki belirleyen araştırmalar da bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir (Drill, 2022; Kulophas & Hallinger, 2021; Kulophas vd., 2016). Müdür otantik liderliği ile öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($r = .030, p > .05$). Müdür otantik liderliği ile öğretmenlerin derinden rol yapmaları ($r = .116, p < .01$) ve gerçek duygular sergilemeleri ($r = .142, p < .01$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde manidar ilişki ortaya çıkmıştır.

Örgütsel vatandaşlık davranışı ile öğretmen duygusal bağlılığı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ($r = .306, p < .01$) ve öğretmen akademik iyimserliği ile orta düzeyde ($r = .424, p < .01$) manidar ilişki tespit edilmiştir. Literatürde Akar (2018) ve Donglong vd. (2020)'nin araştırmalarında, ÖVDÖ ile öğretmen duygusal bağlılığı arasında anlamlı düzeyde pozitif korelasyon belirlenmiştir. Yine ÖVDÖ ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmesi, bu araştırmanın bulgusu ile benzerlik göstermektedir (Çelik & Üstüner, 2020; Gökyer & Koçak, 2019; Roncesvalles & Gaerlan, 2021; Sesen & Basim, 2012; Shie & Chang, 2022). Ayrıca ÖVDÖ ile öğretmen akademik iyimserliği arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki belirleyen araştırmalar da, bu araştırmanın bulgusunu desteklemektedir (Akın Kösterelioğlu, 2017; Küçük, 2023; Wagner & DiPaola, 2011).

ÖVDÖ ile duygusal emek ölçeğinin yüzeysel rol yapma boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki çıkmamıştır ($r = .046, p > .05$). ÖVDÖ ile derinden rol yapma ($r = .218, p < .01$) ve gerçek duygular ($r = .255, p < .01$) boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde manidar ilişki olduğu belirlenmiştir. Alanyazındaki araştırmalarda ÖVD ile öğretmenlerin doğal duyguları (Begenirbaş & Meydan, 2012; Bıyık & Aydoğan, 2014; Caner, 2019; Cheung & Lun, 2015) ve derinden rol yapma davranışları arasında anlamlı düzeyde pozitif korelasyon tespit edilmiştir (Bıyık & Aydoğan, 2014; Cheung & Lun, 2015). Begenirbaş ve Meydan (2012)'in araştırmasında, yüzeysel rol yapma ile öğretmenlerin

örgütsel vatandaşlık davranışları arasında manidar bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla mevcut araştırma bulguları, literatürdeki araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Öğretmen duygusal bağlılığı ile ÖAİÖ arasında pozitif yönlü düşük düzeyde manidar ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($r = .292, p < .01$). Bu bulgu, Karakaş vd. (2021)'nin bulguları ile uyumludur. Duygusal bağlılık ile öğretmen duygusal emeğinin yüzeysel rol yapma boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($r = .010, p > .05$). DBÖ ile derinden rol yapma ($r = .105, p < .01$) ve gerçek duygular ($r = .148, p < .01$) boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($r = .292, p < .01$). Literatürde Töre (2020)'nin araştırmasında, öğretmen duygusal bağlılığı arttıkça yüzeysel rol yapma davranışının azaldığı belirlenmiştir. Ayrıca aynı çalışmada, duygusal bağlılık ile öğretmenlerin doğal/gerçek duyguları arasında anlamlı düzeyde pozitif korelasyon tespit edilmiştir.

Öğretmen akademik iyimserliği ile duygusal emek ölçeğinin yüzeysel rol yapma boyutu arasında istatistiksel olarak pozitif yönde düşük düzeyde manidar bir ilişki tespit edilmiştir ($r = .070, p < .05$). ÖAİÖ ile öğretmenlerin derinden rol yapma davranışları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur ($r = .268, p < .01$). ÖAİÖ ile öğretmenlerin gerçek duygu sergilemeleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = .343, p < .01$). Bu bulgulara göre akademik iyimserlik düzeyi arttıkça, öğretmenlerin duygusal emek davranışları sergileme eğilimlerinin de arttığı yorumu yapılabilir.

OLÖ ile DEÖ'nün Boyutları Arasındaki İlişkide DBÖ, ÖAİÖ ve ÖVDÖ'nün Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında müdür otantik liderliği ile öğretmen duygusal emeğinin boyutları (*yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma, gerçek duygular*) arasındaki ilişkide öğretmen duygusal bağlılığı, akademik iyimserliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı

değişkenlerinin aracılık rolü, çoklu aracılık modeli (multiple mediation model) ile incelenmiştir. Duygusal emek ölçeğinin yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve gerçek duygular boyutları birbirinden farklı yapıları ölçtüğü için analizlerde teker teker bağımlı değişken olarak incelenmiştir. Çoklu aracılık etkilerini incelemek üzere SPSS Process Macro 4.2. sürümünde yer alan Model 80 kullanılmıştır (Hayes, 2022). Aracılık modelinin anlamlılığını incelemek için %95 güven aralığı ve 5000 tekrar ile bootstrapping kullanılmıştır. Parametrik olmayan bir yeniden örnekleme yöntemi olan bootstrapping, örneklem dağılımı normalliğe uymasa bile aracılık etkisini inceleyebilir (Preacher & Hayes, 2008, s. 880).

Analizlerden önce çoklu aracılık modeli için sayıtların karşılanma durumu incelenmiştir. Bu kapsamda öncelikle uç değerlerin veri setinden temizlenmesi sonucu, 1025 öğretmenden oluşan örneklemin yol analizi için yeterli olduğu belirlenmiştir. Bağımsız değişkenler arasında olası bir çoklu bağlantı (multicollinearity) olup olmadığını test etmek için korelasyon katsayıları, varyans şişirme faktörleri (VIF) ve tolerans değerleri incelenmiştir. Tablo 43'te görüldüğü üzere, bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerleri .80'in altındadır. VIF değerinin 10'dan düşük olması ve tolerans değerlerinin .10'a eşit ya da büyük olması çoklu bağlantı sorunu olmadığını göstermektedir (Cohen vd., 2003, s. 423). Bu çalışmada, değişkenlerin VIF değerinin 1.28 ile 1.32 arasında ve tolerans değerleri .759 ile .782 kabul aralığı arasında olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla veri setinde çoklu bağlantı problemi bulunmamaktadır.

Araştırma verileri tek bir kaynaktan (öğretmenler) elde edilmiştir. Bu nedenle, ortak yöntem yanlılığı (*common method bias*) olasılığını en aza indirmek için prosedürel ve istatistiksel önlemler alınmıştır. Prosedürel önlem olarak veri toplama aracındaki araştırma değişkenlerinin sırası, sırasıyla aracı 1 (*M1: duygusal bağlılık*), bağımsız (*otantik liderlik*), aracı 2 (*M2: öğretmen akademik iyimserliği*), aracı 3 (*M3: örgütsel vatandaşlık davranışı*) ve bağımlı (*duygusal emek*) olarak değiştirilmiştir. Ayrıca, Otantik Liderlik Ölçeği'ndeki ve

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği'ndeki maddeler, öğretmenlerin kendi uygulamalarına ilişkin öz bildirimlere dayanmamaktadır. Sonuç olarak, sosyal arzu edilebilirlikten (social desirability) kaynaklanan "yukarı doğru yanlılık (upward bias)" sorununun en aza indirilmesi amaçlanmıştır.

Değişkenler arasındaki ilişkileri test etmeden önce, yapı ayırt ediciliğini (construct distinctiveness) incelemek için R yazılımında *lavaan paketi* (Rosseel, 2012) aracılığıyla önerilen model için DFA gerçekleştirilmiştir. DFA ile Duygusal Emek Ölçeği'nin her bir alt boyutunun (yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve gerçek duygular) bağımlı değişken olduğu ölçme modelleri için dörder alternatif kavramsal model test edilmiştir. Ölçme modellerinin karşılaştırılmasına ilişkin DFA değerleri Tablo 44'te sunulmuştur.

Tablo 44

DFA ile Ölçme Modellerinin Karşılaştırılması

Ölçme Modelleri	χ^2	df	$\Delta\chi^2$	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
<u><i>Model (Bağımlı Değişken: YRY)</i></u>							
Model 1: OL; DB; ÖAİ; ÖVD; YRY	3887.44	935	-	0.86	0.86	0.06	0.05
Model 2: OL; DB; ÖAİ; ÖVD+YRY	6192.90	939	2305.46	0.76	0.74	0.08	0.08
Model 3: OL; DB; ÖAİ+ÖVD+YRY	7479.78	942	3592.34	0.70	0.68	0.09	0.10
Model 4: OL; DB+ÖAİ+ÖVD+YRY	8854.06	944	4966.62	0.63	0.61	0.10	0.11
Model 5: OL+DB+ÖAİ+ÖVD+YRY	12488.20	945	8600.76	0.46	0.43	0.12	0.14
<u><i>Model (Bağımlı Değişken: DRY)</i></u>							
Model 1: OL; DB; ÖAİ; ÖVD; DRY	3448.68	850	-	0.88	0.87	0.06	0.05
Model 2: OL; DB; ÖAİ; ÖVD+DRY	5253.03	854	1804.35	0.79	0.78	0.08	0.07
Model 3: OL; DB; ÖAİ+ÖVD+DRY	6521.67	857	3072.99	0.73	0.71	0.09	0.09
Model 4: OL; DB+ÖAİ+ÖVD+DRY	7837.47	859	4388.79	0.66	0.64	0.10	0.10
Model 5: OL+DB+ÖAİ+ÖVD+DRY	11551.14	860	8102.46	0.47	0.45	0.12	0.14
<u><i>Model (Bağımlı Değişken: GD)</i></u>							
Model 1: OL; DB; ÖAİ; ÖVD; GD	3359.63	809	-	0.87	0.86	0.06	0.06

Model 2: OL; DB; ÖAİ; ÖVD+GD	4268.08	813	908.45	0.83	0.82	0.07	0.07
Model 3: OL; DB; ÖAİ+ÖVD+GD	5532.26	816	2172.63	0.76	0.75	0.08	0.09
Model 4: OL; DB+ÖAİ+ÖVD+GD	6827.41	818	3467.78	0.69	0.68	0.09	0.09
Model 5: OL+DB+ÖAİ+ÖVD+GD	10542.15	819	7182.52	0.50	0.47	0.12	0.14

Model 1: Beş Faktörlü Önerilen Model.

OL = Otantik Liderlik DB = Duygusal Bağlılık, ÖAİ = Öğretmen Akademik İyimserliği, ÖVD = Örgütsel Vatandaşlık Davranışı, YRY = Yüzeysel Rol Yapma, DRY = Derinden Rol Yapma, GD =Gerçek Duygular

Tablo 44'te görüldüğü üzere, DEÖ'nün yüzeysel rol yapma boyutu için test edilen beş faktörlü model (OL; DB; ÖAİ; ÖVD; YRY), verilere diğer alternatif modellerden daha iyi uyum sağlamıştır (CFI=0.86, TLI=0.86, RMSEA=0.06 ve SRMR=0.05). DEÖ'nün derinden rol yapma boyutu için test edilen beş faktörlü model (OL; DB; ÖAİ; ÖVD; DRY), verilere diğer alternatif modellerden daha iyi uyum sağlamıştır (CFI=0.88, TLI=0.87, RMSEA=0.06 ve SRMR=0.05). Benzer şekilde DEÖ'nün gerçek duygular boyutu için test edilen beş faktörlü model (OL; DB; ÖAİ; ÖVD; GD), verilere diğer alternatif modellerden daha iyi uyum sağlamıştır (CFI=0.87, TLI=0.86, RMSEA=0.06 ve SRMR=0.06). Böylece, DEÖ'nün yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve gerçek duygular boyutlarının ayrı ayrı bağımlı değişken olduğu ölçme modellerinde, beş değişkenin ampirik olarak birbirinden farklı olduğuna ve beş ayrı yapıyı temsil ettiğine dair kanıt sağlanmıştır.

Otantik liderlik ile yüzeysel rol yapma arasındaki ilişkide DBÖ, ÖAİÖ ve ÖVDÖ'nün çoklu aracılık etkisine ilişkin bulgular Tablo 45'te sunulmuştur.

Tablo 45

Otantik Liderlik ile Yüzeysel Rol Yapma Arasındaki İlişkide DBÖ, ÖAİÖ ve ÖVDÖ'nün Çoklu Aracılık Etkisi

Değişkenler	γ	SH	t	ADGA	ÜDGA
Aracı Değişken Modeli (Çıktı Değişkeni: <i>Duygusal Bağlılık</i>)					
Sabit	2.26	0.12	19.74***	2.037	2.486
Otantik Liderlik	0.44	0.03	14.59***	0.384	0.503
Aracı Değişken Modeli (Çıktı Değişkeni: <i>Öğretmen Akademik İyimserliği</i>)					

Sabit	3.43	0.07	49.74***	3.292	3.562
Otantik Liderlik	0.17	0.02	9.34***	0.135	0.207
Aracı Değişken Modeli (Çıktı Değişkeni: <i>Örgütsel Vatandaşlık Davranışı</i>)					
Sabit	1.42	0.15	9.60***	1.128	1.708
Otantik Liderlik	0.14	0.02	5.79***	0.090	0.181
Duygusal Bağlılık	0.10	0.02	4.42***	0.054	0.140
Öğretmen Akademik İyimserliği	0.42	0.04	11.57***	0.351	0.494
Bağımlı Değişken Modeli (Çıktı Değişkeni: <i>Yüzeysel Rol Yapma</i>)					
Sabit	2.13	0.28	7.55***	1.577	2.684
Otantik Liderlik	0.02	0.04	0.41	-0.067	0.103
Duygusal Bağlılık	-0.02	0.04	-0.58	-0.103	0.056
Öğretmen Akademik İyimserliği	0.13	0.07	1.78	-0.013	0.266
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	0.03	0.06	0.57	-0.080	0.145

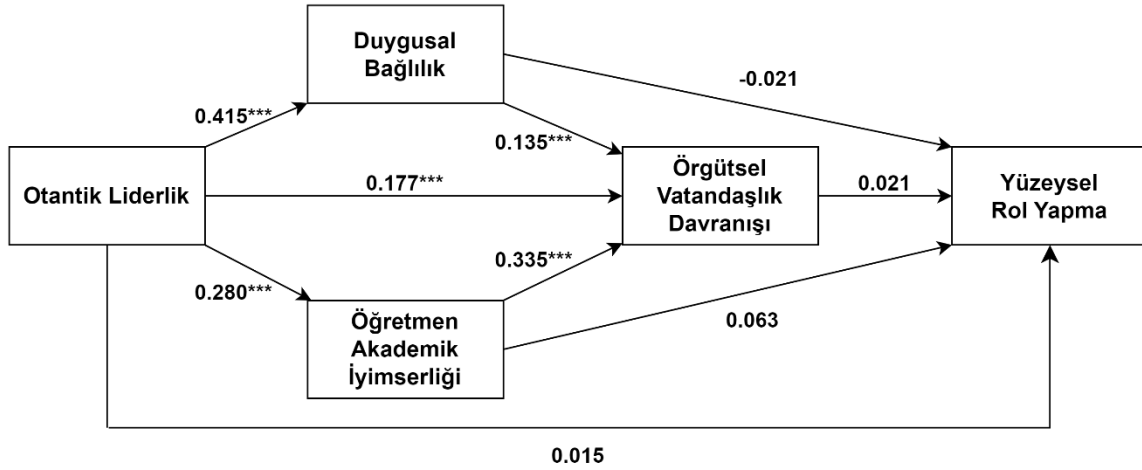
*** $p < 0.001$, SH: Standart Hata, ADGA: Alt Düzey Güven Aralığı, ÜDGA: Üst Düzey Güven Aralığı

Tablo 45'teki sonuçlara göre müdür otantik liderliği, öğretmen duygusal bağlılığını ($\gamma = 0.44$, %95 GA [0.38, 0.50], sıfır dahil değil), akademik iyimserliğini ($\gamma = 0.17$, %95 GA [0.14, 0.21], sıfır dahil değil) ve örgütsel vatandaşlık davranışını ($\gamma = 0.14$, %95 GA [0.09, 0.18], sıfır dahil değil) pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde doğrudan etkilemektedir. Otantik liderlik, öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışları üzerinde doğrudan manidar bir etkiye sahip değildir ($\gamma = 0.02$, %95 GA [-0.07, 0.10], sıfır dahil). Öğretmen duygusal bağlılığı, örgütsel vatandaşlık davranışını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etkilerken ($\gamma = 0.10$, %95 GA [0.05, 0.14], sıfır dahil değil); öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir ($\gamma = -0.02$, %95 GA [-0.10, 0.06], sıfır dahil). Ayrıca öğretmen akademik iyimserliği, örgütsel vatandaşlık davranışını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etkilerken ($\gamma = 0.42$, %95 GA [0.35, 0.49], sıfır dahil değil); öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir ($\gamma = 0.13$, %95 GA [-0.01, 0.27], sıfır dahil). Bu bulgulara ek olarak örgütsel vatandaşlık davranışı, öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamamıştır ($\gamma = 0.03$, %95 GA [-0.08, 0.15], sıfır dahil). Şekil 26'da müdür

otantik liderliği ile öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışları arasındaki ilişkide DBÖ, ÖAIÖ ve ÖVDÖ'nün çoklu aracılık etkisine ilişkin yol diyagramı sunulmuştur.

Şekil 26

Otantik Liderlik ile Yüzeysel Rol Yapma Arasındaki İlişkide DBÖ, ÖAIÖ ve ÖVDÖ'nün Çoklu Aracılık Modeli



*** $p < 0.001$; standartlaştırılmış katsayılar

Şekil 26 incelendiğinde, müdür otantik liderliği öğretmen duygusal bağlılığını ($\beta = 0.415$, $p < 0.001$), akademik iyimserliğini ($\beta = 0.280$, $p < 0.001$) ve örgütsel vatandaşlık davranışını ($\beta = 0.177$, $p < 0.001$) pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilerken; öğretmen yüzeysel rol yapma davranışı üzerinde manidar düzeyde etkiye sahip değildir ($\beta = 0.015$, $p > 0.05$). Duygusal bağlılık ($\beta = -0.021$, $p > 0.05$), akademik iyimserlik ($\beta = 0.063$, $p > 0.05$) ve örgütsel vatandaşlık davranışı değişkenleri ($\beta = 0.021$, $p > 0.05$) öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışlarını istatistiksel olarak manidar düzeyde etkilememektedir.

5000 bootstrap replikasyonu yapılarak, otantik liderlik ile öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışları arasındaki ilişkide duygusal bağlılık, öğretmen akademik iyimserliği ve örgütsel vatandaşlık davranışının çoklu aracılık etkileri incelenmiştir. Bulgular Tablo 46'da sunulmuştur.

Tablo 46

Otantik Liderlik ile Yüzeysel Rol Yapma Arasındaki İlişkide Aracılık Modelinin Dolaylı Etkileri

Yol (Path)	Etki (Effect)	SH	Yanlılığı Düzeltilmiş %95 GA	
			Alt	Üst
Toplam Dolaylı Etki	0.019	0.021	-0.022	0.061
Model 1: OL → DB → YRY	-0.011	0.019	-0.048	0.024
Model 2: OL → ÖAİ → YRY	0.022	0.013	-0.004	0.049
Model 3: OL → ÖVD → YRY	0.004	0.008	-0.011	0.021
Model 4: OL → DB → ÖVD → YRY	0.001	0.003	-0.003	0.007
Model 5: OL → ÖAİ → ÖVD → YRY	0.002	0.004	-0.006	0.011

OL: Otantik Liderlik, DB: Duygusal Bağlılık, ÖAİ: Öğretmen Akademik İyimserliği, ÖVD: Örgütsel Vatandaşlık Davranışı, YRY: Yüzeysel Rol Yapma, SH: Standart Hata, GA: Güven Aralığı

Tablo 46'ya göre toplam dolaylı etki 0.019 olup, %95 güven aralığında üst ve alt sınırlar arasında sıfır dahil olduğu için istatistiksel olarak manidar çıkmamıştır (%95 GA, -0.022 0.061). Müdür otantik liderliği ile öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışları arasındaki ilişkide duygusal bağlılık (%95 GA, -0.048 0.024), öğretmen akademik iyimserliği (%95 GA, -0.004 0.049) ve örgütsel vatandaşlık davranışı (%95 GA, -0.011 0.021) değişkenlerinin basit aracılık etkileri istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ayrıca, duygusal bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışının, otantik liderlik ile yüzeysel rol yapma arasındaki ilişki üzerindeki sıralı çift aracılık etkisi (OL → DB → ÖVD → YRY) 0.001 olarak hesaplanmış ve istatistiksel olarak anlamsız çıkmıştır (%95 GA, -0.003 0.007). Benzer şekilde öğretmen akademik iyimserliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı değişkenlerinin otantik liderlik ile yüzeysel rol yapma arasındaki ilişki üzerindeki sıralı çift aracılık etkisi (OL → ÖAİ → ÖVD → YRY) 0.002 olarak hesaplanmış ve istatistiksel olarak anlamsız çıkmıştır (%95 GA, -0.006 0.011). Literatürdeki araştırmalar genel olarak incelendiğinde, müdür liderlik davranışları (Özdemir vd., 2023; Özdemir & Koçak, 2018), örgütsel iklim (Mavi & Özdemir, 2023), öğretmen içsel motivasyonu ve duygusal bağlılığı (Töre, 2020) gibi pozitif

etkenlerin, öğretmenlerin yüzeysel rol yapmaları üzerinde olumlu etkilere yol açmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışları üzerinde, olumlu örgütsel ve bireysel faktörlerin etkili olmadığı yorumu yapılabilir.

Otantik liderlik ile derinden rol yapma arasındaki ilişkide DBÖ, ÖAİÖ ve ÖVDÖ'nün çoklu aracılık etkisine ilişkin bulgular Tablo 47'de sunulmuştur.

Tablo 47

Otantik Liderlik ile Derinden Rol Yapma Arasındaki İlişkide DBÖ, ÖAİÖ ve ÖVDÖ'nün Çoklu Aracılık Etkisi

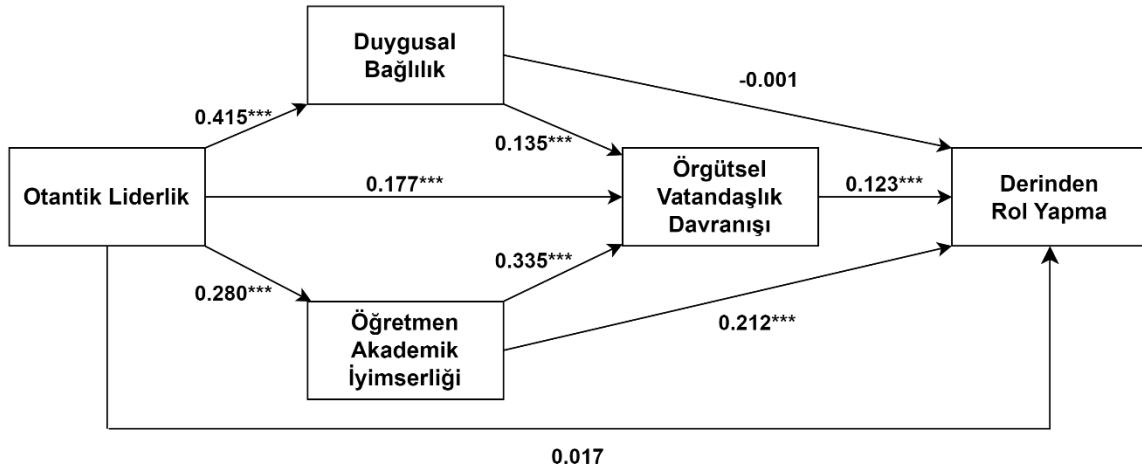
Değişkenler	γ	SH	t	ADGA	ÜDGA
Aracı Değişken Modeli (Çıktı Değişkeni: <i>Duygusal Bağlılık</i>)					
Sabit	2.26	0.12	19.74***	2.037	2.486
Otantik Liderlik	0.44	0.03	14.59***	0.384	0.503
Aracı Değişken Modeli (Çıktı Değişkeni: <i>Öğretmen Akademik İyimserliği</i>)					
Sabit	3.43	0.07	49.74***	3.292	3.562
Otantik Liderlik	0.17	0.02	9.34***	0.135	0.207
Aracı Değişken Modeli (Çıktı Değişkeni: <i>Örgütsel Vatandaşlık Davranışı</i>)					
Sabit	1.42	0.15	9.60***	1.128	1.708
Otantik Liderlik	0.14	0.02	5.79***	0.090	0.181
Duygusal Bağlılık	0.10	0.02	4.42***	0.054	0.140
Öğretmen Akademik İyimserliği	0.42	0.04	11.57***	0.351	0.494
Bağımlı Değişken Modeli (Çıktı Değişkeni: <i>Derinden Rol Yapma</i>)					
Sabit	1.40	0.25	5.66***	0.916	1.888
Otantik Liderlik	0.02	0.04	0.49	-0.056	0.093
Duygusal Bağlılık	-0.01	0.04	-0.03	-0.071	0.069
Öğretmen Akademik İyimserliği	0.39	0.06	6.26***	0.268	0.512
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	0.18	0.05	3.58***	0.081	0.278

*** $p < 0.001$, SH: Standart Hata, ADGA: Alt Düzey Güven Aralığı, ÜDGA: Üst Düzey Güven Aralığı

Tablo 47'deki sonuçlara göre müdür otantik liderliği, öğretmen duygusal bağlılığını ($\gamma = 0.44$, %95 GA [0.38, 0.50], sıfır dahil değil), akademik iyimserliğini ($\gamma = 0.17$, %95 GA [0.14, 0.21], sıfır dahil değil) ve örgütsel vatandaşlık davranışını ($\gamma = 0.14$, %95 GA [0.09, 0.18], sıfır dahil değil) pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde doğrudan etkilemektedir. Otantik liderlik, öğretmenlerin derinden rol yapma davranışları üzerinde doğrudan manidar bir etkiye sahip değildir ($\gamma = 0.02$, %95 GA [-0.06, 0.09], sıfır dahil). Öğretmen duygusal bağlılığı, örgütsel vatandaşlık davranışını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etkilerken ($\gamma = 0.10$, %95 GA [0.05, 0.14], sıfır dahil değil); öğretmenlerin derinden rol yapma davranışları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir ($\gamma = -0.01$, %95 GA [-0.07, 0.07], sıfır dahil). Ayrıca öğretmen akademik iyimserliği, örgütsel vatandaşlık davranışı ($\gamma = 0.42$, %95 GA [0.35, 0.49], sıfır dahil değil) ve öğretmenlerin derinden rol yapma davranışları üzerinde pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etkiye sahiptir ($\gamma = 0.39$, %95 GA [0.27, 0.51], sıfır dahil değil). Bu bulgulara ek olarak örgütsel vatandaşlık davranışı, öğretmenlerin derinden rol yapma davranışlarını pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamıştır ($\gamma = 0.18$, %95 GA [0.08, 0.28], sıfır dahil değil). Şekil 27'de müdür otantik liderliği ile öğretmenlerin derinden rol yapma davranışları arasındaki ilişkide DBÖ, ÖAIÖ ve ÖVDÖ'nün çoklu aracılık etkisine ilişkin yol diyagramı sunulmuştur.

Şekil 27

Otantik Liderlik ile Derinden Rol Yapma Arasındaki İlişkide DBÖ, ÖAIÖ ve ÖVDÖ'nün Çoklu Aracılık Modeli



*** $p < 0.001$; standartlaştırılmış katsayılar

Şekil 27 incelendiğinde, müdür otantik liderliği öğretmen duygusal bağlılığını ($\beta = 0.415$, $p < 0.001$), akademik iyimserliğini ($\beta = 0.280$, $p < 0.001$) ve örgütsel vatandaşlık davranışını ($\beta = 0.177$, $p < 0.001$) pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilerken; öğretmenlerin derinden rol yapma davranışı üzerinde manidar düzeyde etkiye sahip değildir ($\beta = 0.017$, $p > 0.05$). Akademik iyimserlik ($\beta = 0.212$, $p < 0.001$) ve örgütsel vatandaşlık davranışı değişkenleri ($\beta = 0.123$, $p < 0.001$) öğretmenlerin derinden rol yapma davranışlarını istatistiksel olarak manidar düzeyde etkilerken; duygusal bağlılık ($\beta = -0.001$, $p > 0.05$), derinden rol yapma davranışını anlamlı düzeyde etkilememektedir.

5000 bootstrap replikasyonu yapılarak, otantik liderlik ile öğretmenlerin derinden rol yapma davranışları arasındaki ilişkide duygusal bağlılık, öğretmen akademik iyimserliği ve örgütsel vatandaşlık davranışının çoklu aracılık etkileri incelenmiştir. Bulgular Tablo 48'de sunulmuştur.

Tablo 48

Otantik Liderlik ile Derinden Rol Yapma Arasındaki İlişkide Aracılık Modelinin Dolaylı Etkileri

Yol (Path)	Etki (Effect)	SH	Yanlılığı Düzeltilmiş %95 GA	
			Alt	Üst
Toplam Dolaylı Etki	0.111	0.021	0.070	0.153
Model 1: OL → DB → DRY	-0.001	0.016	-0.032	0.032
Model 2: OL → ÖAİ → DRY	0.067	0.014	0.041	0.097
Model 3: OL → ÖVD → DRY	0.024	0.009	0.008	0.044
Model 4: OL → DB → ÖVD → DRY	0.008	0.003	0.002	0.015
Model 5: OL → ÖAİ → ÖVD → DRY	0.013	0.005	0.005	0.023

OL: Otantik Liderlik, DB: Duygusal Bağlılık, ÖAİ: Öğretmen Akademik İyimserliği, ÖVD: Örgütsel Vatandaşlık Davranışı, DRY: Derinden Rol Yapma, SH: Standart Hata, GA: Güven Aralığı

Tablo 48'e göre toplam dolaylı etki 0.111 olup, %95 güven aralığında üst ve alt sınırlar arasında sıfır dahil olmadığı için istatistiksel olarak manidar çıkmıştır (%95 GA, 0.070 0.153). Müdür otantik liderliği ile öğretmenlerin derinden rol yapma davranışları arasındaki ilişkide duygusal bağlılığın aracılık etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir (%95 GA, -0.032 0.032). Otantik liderlik ile derinden rol yapma ilişkisi üzerinde öğretmen akademik iyimserliği (%95 GA, 0.041 0.097) ve örgütsel vatandaşlık davranışı (%95 GA, 0.008 0.044) değişkenlerinin basit aracılık etkileri istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Ayrıca, duygusal bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışının, otantik liderlik ile derinden rol yapma arasındaki ilişki üzerindeki sıralı çift aracılık etkisi (OL → DB → ÖVD → DRY) 0.008 olarak hesaplanmış ve istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır (%95 GA, 0.002 0.015). Benzer şekilde öğretmen akademik iyimserliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı değişkenlerinin otantik liderlik ile derinden rol yapma arasındaki ilişki üzerindeki sıralı çift aracılık etkisi (OL → ÖAİ → ÖVD → DRY) 0.013 olarak hesaplanmış ve istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır (%95 GA, 0.005 0.023). Bu bulgulara göre öğretmenlerin derinden rol yapma davranışları üzerinde, okul müdürünün otantik liderlik sergilemesi tek başına anlamlı

bir etki oluşturmamaktadır. Ancak, otantik liderlik sergileyen müdürlerin öğretmenlerde duygusal bağlılığı, akademik iyimserliği sağladığı; bunların da örgütsel vatandaşlık davranışlarına katkı sunması yoluyla derinden rol yapma davranışlarının sergilenmesine yol açtığı belirlenmiştir. Dolayısıyla otantik liderliğin derin rol yapma üzerindeki etkisi, bağlama özgü pozitif bireysel ve örgütsel faktörler üzerinden gerçekleştiği yorumu yapılabilir.

Otantik liderlik ile öğretmenlerin gerçek duyguları arasındaki ilişkide DBÖ, ÖAIÖ ve ÖVDÖ'nün çoklu aracılık etkisine ilişkin bulgular Tablo 49'da sunulmuştur.

Tablo 49

Otantik Liderlik ile Gerçek Duygular Arasındaki İlişkide DBÖ, ÖAIÖ ve ÖVDÖ'nün Çoklu Aracılık Etkisi

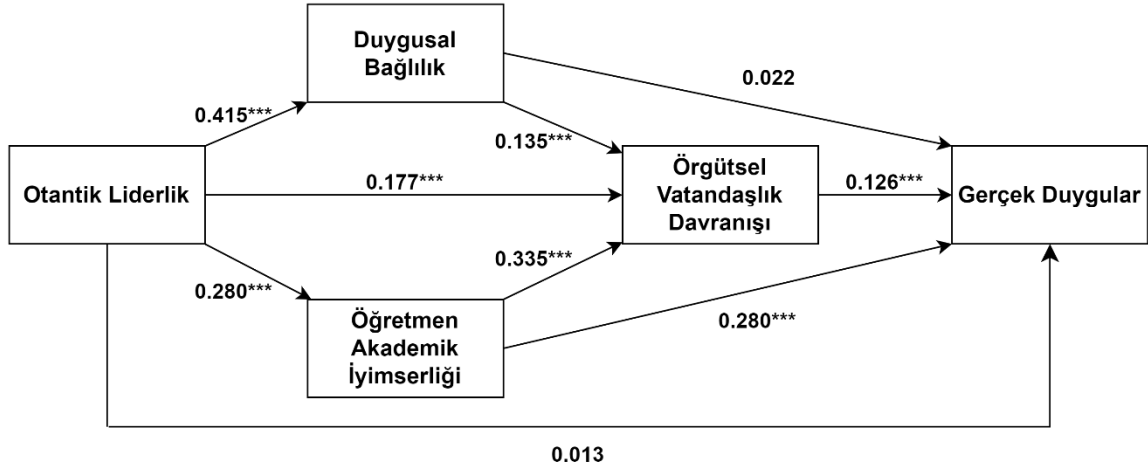
Değişkenler	γ	SH	t	ADGA	ÜDGA
Aracı Değişken Modeli (Çıktı Değişkeni: <i>Duygusal Bağlılık</i>)					
Sabit	2.26	0.12	19.74***	2.037	2.486
Otantik Liderlik	0.44	0.03	14.59***	0.384	0.503
Aracı Değişken Modeli (Çıktı Değişkeni: <i>Öğretmen Akademik İyimserliği</i>)					
Sabit	3.43	0.07	49.74***	3.292	3.562
Otantik Liderlik	0.17	0.02	9.34***	0.135	0.207
Aracı Değişken Modeli (Çıktı Değişkeni: <i>Örgütsel Vatandaşlık Davranışı</i>)					
Sabit	1.42	0.15	9.60***	1.128	1.708
Otantik Liderlik	0.14	0.02	5.79***	0.090	0.181
Duygusal Bağlılık	0.10	0.02	4.42***	0.054	0.140
Öğretmen Akademik İyimserliği	0.42	0.04	11.57***	0.351	0.494
Bağımlı Değişken Modeli (Çıktı Değişkeni: <i>Gerçek Duygular</i>)					
Sabit	2.32	0.16	14.14***	1.998	2.642
Otantik Liderlik	0.01	0.03	0.39	-0.040	0.059
Duygusal Bağlılık	0.02	0.02	0.67	-0.031	0.062
Öğretmen Akademik İyimserliği	0.35	0.04	8.50***	0.270	0.432
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	0.13	0.03	3.75***	0.060	0.190

*** $p < 0.001$, SH: Standart Hata, ADGA: Alt Düzey Güven Aralığı, ÜDGA: Üst Düzey Güven Aralığı

Tablo 49'daki sonuçlara göre müdür otantik liderliği, öğretmen duygusal bağlılığını ($\gamma = 0.44$, %95 GA [0.38, 0.50], sıfır dahil değil), akademik iyimserliğini ($\gamma = 0.17$, %95 GA [0.14, 0.21], sıfır dahil değil) ve örgütsel vatandaşlık davranışını ($\gamma = 0.14$, %95 GA [0.09, 0.18], sıfır dahil değil) pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde doğrudan etkilemektedir. Otantik liderlik, öğretmenlerin gerçek duyguları üzerinde doğrudan manidar bir etkiye sahip değildir ($\gamma = 0.01$, %95 GA [-0.04, 0.06], sıfır dahil). Öğretmen duygusal bağlılığı, örgütsel vatandaşlık davranışını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etkilerken ($\gamma = 0.10$, %95 GA [0.05, 0.14], sıfır dahil değil); öğretmenlerin gerçek duyguları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir ($\gamma = 0.02$, %95 GA [-0.03, 0.06], sıfır dahil). Ayrıca öğretmen akademik iyimserliği, örgütsel vatandaşlık davranışı ($\gamma = 0.42$, %95 GA [0.35, 0.49], sıfır dahil değil) ve öğretmenlerin gerçek duyguları üzerinde pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etkiye sahiptir ($\gamma = 0.35$, %95 GA [0.27, 0.43], sıfır dahil değil). Bu bulgulara ek olarak örgütsel vatandaşlık davranışı, öğretmenlerin gerçek duygularını pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordamıştır ($\gamma = 0.13$, %95 GA [0.06, 0.19], sıfır dahil değil). Şekil 28'de müdür otantik liderliği ile öğretmenlerin gerçek duyguları arasındaki ilişkide DBÖ, ÖAİÖ ve ÖVDÖ'nün çoklu aracılık etkisine ilişkin yol diyagramı sunulmuştur.

Şekil 28

Otantik Liderlik ile Gerçek Duygular Arasındaki İlişkide DBÖ, ÖAIÖ ve ÖVDÖ'nün Çoklu Aracılık Modeli



*** $p < 0.001$; standartlaştırılmış katsayılar

Şekil 28 incelendiğinde müdür otantik liderliği, öğretmen duygusal bağlılığını ($\beta = 0.415$, $p < 0.001$), akademik iyimserliğini ($\beta = 0.280$, $p < 0.001$) ve örgütsel vatandaşlık davranışını ($\beta = 0.177$, $p < 0.001$) pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilerken; öğretmenlerin gerçek duyguları üzerinde manidar düzeyde etkiye sahip değildir ($\beta = 0.013$, $p > 0.05$). Akademik iyimserlik ($\beta = 0.280$, $p < 0.001$) ve örgütsel vatandaşlık davranışı değişkenleri ($\beta = 0.126$, $p < 0.001$) öğretmenlerin gerçek duygularını istatistiksel olarak manidar düzeyde etkilerken; duygusal bağlılık ($\beta = 0.022$, $p > 0.05$), öğretmenlerin gerçek duygularını anlamlı düzeyde etkilememektedir.

5000 bootstrap replikasyonu yapılarak, otantik liderlik ile öğretmenlerin gerçek duyguları arasındaki ilişkide duygusal bağlılık, öğretmen akademik iyimserliği ve örgütsel vatandaşlık davranışının çoklu aracılık etkileri incelenmiştir. Bulgular Tablo 50'de sunulmuştur.

Tablo 50*Otantik Liderlik ile Gerçek Duygular Arasındaki İlişkide Aracılık Modelinin Dolaylı Etkileri*

Yol (Path)	Etki (Effect)	SH	Yanlılığı Düzeltilmiş %95 GA	
			Alt	Üst
Toplam Dolaylı Etki	0.098	0.016	0.069	0.130
Model 1: OL → DB → GD	0.007	0.011	-0.015	0.030
Model 2: OL → ÖAİ → GD	0.060	0.010	0.041	0.081
Model 3: OL → ÖVD → GD	0.017	0.006	0.007	0.031
Model 4: OL → DB → ÖVD → GD	0.005	0.002	0.002	0.010
Model 5: OL → ÖAİ → ÖVD → GD	0.009	0.003	0.004	0.016

OL: Otantik Liderlik, DB: Duygusal Bağlılık, ÖAİ: Öğretmen Akademik İyimserliği, ÖVD: Örgütsel Vatandaşlık Davranışı, GD: Gerçek Duygular, SH: Standart Hata, GA: Güven Aralığı

Tablo 50'ye göre toplam dolaylı etki 0.098 olup, %95 güven aralığında üst ve alt sınırlar arasında sıfır dahil olmadığı için istatistiksel olarak manidar çıkmıştır (%95 GA, 0.069 0.130). Otantik liderlik ile öğretmenlerin gerçek duyguları arasındaki ilişkide duygusal bağlılığın aracılık etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir (%95 GA, -0.015 0.030). Otantik liderlik ile gerçek duygular ilişkisi üzerinde öğretmen akademik iyimserliği (%95 GA, 0.041 0.081) ve örgütsel vatandaşlık davranışı (%95 GA, 0.007 0.031) değişkenlerinin basit aracılık etkileri istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Ayrıca, duygusal bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışının, otantik liderlik ile gerçek duygular arasındaki ilişki üzerindeki sıralı çift aracılık etkisi (OL → DB → ÖVD → GD) 0.005 olarak hesaplanmış ve istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır (%95 GA, 0.002 0.010). Benzer şekilde öğretmen akademik iyimserliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı değişkenlerinin otantik liderlik ile gerçek duygular arasındaki ilişki üzerindeki sıralı çift aracılık etkisi (OL → ÖAİ → ÖVD → GD) 0.009 olarak hesaplanmış ve istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır (%95 GA, 0.004 0.016). Bu bulgulara göre öğretmenlerin gerçek duyguları ile davranmasında, okul müdürünün otantik liderlik sergilemesi tek başına anlamlı bir etki oluşturmamaktadır. Ancak, otantik liderlik sergileyen müdürlerin öğretmenlerde duygusal bağlılığı, akademik iyimserliği sağladığı; bunların da örgütsel vatandaşlık davranışlarına katkı sunması yoluyla gerçek duyguların sergilenmesine yol açtığı ortaya çıkmıştır.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Kırıkkale il merkezindeki kamu okullarındaki öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmada, okul müdürlerinin sergiledikleri otantik liderlik davranışı ile öğretmenlerin duygusal bağlılığı, akademik iyimserliği, örgütsel vatandaşlık davranışları ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin otantik liderlik, duygusal bağlılık, akademik iyimserlik ve örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca duygusal emeğe ilişkin görüşler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin en fazla gerçek duygular ve derinden rol yapma davranışı sergiledikleri, yüzeysel rol yapma davranışını ise orta düzeyde gerçekleştirdikleri saptanmıştır.

Araştırma kapsamındaki değişkenler arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelenmiştir. Otantik liderlik ile öğretmen duygusal bağlılığı, akademik iyimserliği, örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönlü anlamlı korelasyon olduğu belirlenmiştir. Otantik liderlik ile öğretmen duygusal emeğinin derinden rol yapma ve gerçek duygular boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı korelasyon tespit edilmiştir. Ancak otantik liderlik ile öğretmen yüzeysel rol yapma davranışı arasında anlamlı ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen duygusal bağlılığı ile örgütsel vatandaşlık davranışı, derinden rol yapma ve gerçek duygular değişkenleri arasında pozitif yönlü anlamlı korelasyon saptanmıştır. Ancak duygusal bağlılık ile öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışları arasında anlamlı korelasyon olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen akademik iyimserliği ile örgütsel vatandaşlık davranışı ve duygusal emek davranışları arasında pozitif yönlü manidar korelasyon olduğu tespit edilmiştir.

Müdür otantik liderliği ile öğretmenlerin duygusal emek davranışları arasındaki ilişkide öğretmen duygusal bağlılığı, akademik iyimserliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı değişkenlerinin çoklu aracılık rolü incelenmiştir. Analizler sonucunda, öncelikle değişkenler arasındaki doğrudan etkiler incelenmiştir. Sonuçlar, müdür otantik liderliğinin öğretmen duygusal bağlılığı, akademik iyimserliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki doğrudan etkisinin pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Ancak otantik liderliğin öğretmen duygusal emek davranışları üzerindeki doğrudan etkisinin istatistiksel açıdan manidar olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen duygusal bağlılığı, örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde pozitif yönde ve manidar doğrudan etkiye sahipken, öğretmenlerin yüzeysel rol yapmaları, derinden rol yapmaları ve gerçek duyguları üzerinde istatistiksel olarak manidar etkiye sahip değildir. Öğretmen akademik iyimserliğinin örgütsel vatandaşlık davranışı, derinden rol yapma ve gerçek duygular üzerindeki doğrudan etkisinin pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu, öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışları üzerinde ise istatistiksel olarak manidar etkisi olmadığı saptanmıştır. Ayrıca örgütsel vatandaşlık davranışının öğretmenlerin derinden rol yapma davranışları ve gerçek duyguları üzerinde pozitif yönlü anlamlı etkisi bulunurken, öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışları üzerinde istatistiksel olarak manidar etkisi tespit edilmemiştir.

Araştırma değişkenleri arasındaki basit aracılık analizi sonuçlarına göre otantik liderlik ile öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışları arasındaki ilişkide duygusal bağlılık, akademik iyimserlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı değişkenlerinin ayrı ayrı aracılık rolünün anlamlı olmadığı saptanmıştır. Otantik liderlik ile öğretmenlerin derinden rol yapma davranışları ve gerçek duyguları arasındaki ilişkide ise akademik iyimserlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı değişkenlerinin ayrı ayrı aracılık rolünün istatistiksel olarak manidar olduğu belirlenmiştir. Ancak otantik liderlik ile öğretmenlerin derinden rol yapma davranışları ve gerçek duyguları arasındaki ilişkide öğretmen duygusal bağlılığının istatistiksel olarak manidar aracılık rolünün bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Son olarak, araştırma değişkenleri arasındaki çoklu aracılık analizi sonuçları incelenmiştir. Buna göre müdür otantik liderliği ile öğretmenlerin derinden rol yapma ve gerçek duyguları arasındaki ilişkide, duygusal bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının ardışık aracılık etkisinin istatistiksel olarak manidar olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde otantik liderlik ile öğretmenlerin derinden rol yapma ve gerçek duyguları arasındaki ilişkide, öğretmen akademik iyimserliği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının ardışık aracılık etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ancak, müdür otantik liderliği ile öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışları arasındaki ilişkide duygusal bağlılık, öğretmen akademik iyimserliği ve örgütsel vatandaşlık davranışının doğrudan ve dolaylı çoklu aracılık etkisinin istatistiksel olarak manidar olmadığı ortaya çıkmıştır.

Özgün Katkı

Müdür otantik liderliğinin öğretmenlerin duygusal emek davranışlarını nasıl etkilediğine dair daha kapsamlı bir anlayış kazanmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma, eğitim liderliği ve yönetimi literatürüne katkı sunmaktadır. Son yıllarda müdür liderliğinin öğretmen duygusal emeği üzerindeki etkilerini vurgulayan araştırmalar giderek artış göstermektedir (Özdemir vd., 2023; Özdemir & Koçak, 2018; Şahin, 2018; Tuti, 2021; Zheng vd., 2020; Zheng vd., 2018). Önceki araştırmalarda okul müdürlerinin liderlik yönelimleri (Özdemir & Koçak, 2018), liderlik uygulamaları (Zheng vd., 2018), liderlik davranışları (Şahin, 2018), karizmatik liderlik, lidere güven (Tuti, 2021), hizmetkar liderlik (Zheng vd., 2023), duygusal liderlik (Kiel & Watson, 2009), dağıtımcı liderlik (Özdemir vd., 2023) ve paternalist liderlik (Zheng vd., 2020) değişkenlerinin öğretmen duygusal emeği üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ancak eğitim örgütlerinde otantik liderliğin duygusal emek üzerindeki etkilerine odaklanan bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Bu yönüyle mevcut araştırma, öğretmenlerin duygusal emek davranışlarının bir yordayıcısı olarak müdür otantik liderliğine odaklanarak eğitim liderliği ve duygusal emek literatüründeki araştırma boşluğunun giderilmesine katkı sunmuştur.

Literatürdeki araştırmalarda, okul müdürlerinin yönetici rolleri ile öğretmen duygusal emek davranışları arasındaki ilişkide okul ikliminin aracılık rolüne (Mavi & Özdemir, 2023); müdür liderliği ile öğretmenlerin duygusal emeği arasındaki ilişkide öğretmen özerkliğinin aracılık rolü odaklanılmıştır (Özdemir vd., 2023). Ancak mevcut araştırmanın önceki araştırmalardan temel farkı, otantik liderlik ile öğretmen duygusal emeği arasındaki ilişkiyi öğretmen duygusal bağlılığı, akademik iyimserliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı değişkenlerinin aracılık etkisi üzerinden incelemesidir. Dolayısıyla bu çalışmada, müdür liderliği ile öğretmen duygusal emeği arasındaki ilişkide örgütsel ve bireysel düzeyde birden fazla aracı değişkenin rol aldığı doğrulanmıştır.

Kuramsal Sonuçlar

Bu çalışma, otantik liderlik sergileyen okul müdürlerinin, öğretmen tutum ve davranışlarını nasıl etkilediğine dair teorik bir anlayış sağlayan otantik liderlik teorisine dayanmaktadır. Otantik liderlik teorisine göre otantik liderler, öncelikle izleyenlerinin örgütle hem kişisel hem de sosyal yönden özdeşleşmelerinde etkilidir. Ayrıca otantik liderler, takipçilerinde umut, güven ve iyimserlik gibi olumlu duyguların yeşermesini sağlayarak onların işe ilişkin pozitif tutum ve davranışlar sergilemelerinde kritik rol oynarlar (Avolio vd., 2004). Bu kapsamda mevcut araştırma samimi, şeffaf ve etik davranışlar sergileyen okul müdürlerinin öğretmenlerin duygusal bağlılığı, akademik iyimserlikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca bu çalışma duygusal bağlılık, akademik iyimserlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı aracılığıyla otantik liderliğin öğretmenlerin gerçek duygular ve derinden rol yapma davranışı sergilemelerini olumlu yönde etkilerken; yüzeysel rol yapma davranışları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığını doğrularak otantik liderlik teorisine katkıda bulunmuştur.

Öneriler

Araştırma sonucunda politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sırasıyla sunulmuştur.

Politika Yapıcılar için Öneriler

Öğretmenler okullarda yöneticiler, meslektaşlar, veliler ve özellikle sınıflarda öğrenciler ile iletişim ve etkileşim halindedir. Dolayısıyla öğretmenlik, kişilerarası ilişkilerin yoğun olarak tecrübe edildiği ve bu yönüyle duyguların yönetilmesini ve duygusal emek davranışlarının sergilenmesini gerektiren bir meslektir. Öğretmen duygusal emeğinin okul etkililiği ve öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkileri göz önüne alındığında, öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışı yerine gerçek, samimi ve doğal duyguları ile hareket etmelerini sağlamak üzere politikalar geliştirilebilir. Yüzeysel rol yapma davranışını daha fazla sergileyen öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin temel değerlerini içselleştirmeleri ve işlerini daha çok severek yapmaları için teşvik edilebilir. Bu doğrultuda, öğretmen eğitimi programlarında pedagoji ve içerik bilgisi ile birlikte, öğretmenleri işlerinin duygusal yönlerine hazırlamaya yeterince odaklanılması gerekmektedir. Ayrıca, öğretmen olmayı gönülden isteyen, işini severek, hakkıyla yapabilecek ve böylece doğal, samimi duygular sergileyen öğretmenlerin yetiştirilmesi adına politikalar geliştirilebilir. Öğretmen kimliğinin, bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine lisans eğitimi öncesinde liselerden itibaren odaklanılabilir. Bu kapsamda üniversitelerdeki eğitim fakültelerine, öğretmenlik mesleğine ilgili ve işini severek yapacak insan kaynağının yetiştirilmesi için bir dönem aktif olan Anadolu Öğretmen Lisesi gibi okulların açılması sağlanabilir.

Bilindiği üzere Türkiye’de okul müdürü olabilmek için bireyler formal bir eğitime tabi tutulmamakta ve herhangi bir yöneticilik veya liderlik eğitiminden geçmemektedir. “Meslekte asıl olan öğretmenliktir” anlayışı ile hareket edildiği için okul yöneticiliği bir ünvandan ziyade görev alanı olarak tanımlanmaktadır. Türkiye’de okul müdürü seçmenin süreç ve yöntemleri

zaman zaman değişiklikler göstermiş olsa da okul müdürlüğü, öğretmenliğin bir alt görev alanı olarak görülmektedir. Dolayısıyla Türkiye’de okul yöneticiliğinin profesyonelleştirilmesine ilişkin politika değişikliklerine ihtiyaç bulunmaktadır. Bu bağlamda, 2024-2028 yıllarını kapsayan On İkinci Kalkınma Planı’nda, “*Eğitim yöneticiliği profesyonel meslek olarak düzenlenecek, okul yöneticiliği yapacak öğretmenlerin yetiştirilmesi için kurumsal yapı oluşturularak yönetici sertifika programları uygulanacaktır.*” ibaresi yer almaktadır (T.C. Cumhurbaşkanlığı, 2023, s. 159). Buradan anlaşılacağı üzere okul yöneticilerinin öğretmenler arasından seçilmesi politikasının devam edeceği planlanmıştır. Bununla beraber okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak ele alınması, eğer hakkıyla uygulanırsa önemli bir gelişmedir. Özellikle okul müdürlerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesine odaklanan politikalar üretilmesi, Türkiye’nin eğitim kalitesine ve nitelikli insan kaynağının geliştirilmesine katkı sunabilir. Mevcut araştırmada öğretmen duygusal emeğinin, otantik liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı gibi örgütsel etmenler ile öğretmen duygusal bağlılığı ve akademik iyimserliği gibi bireysel etmenlere bağlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, okul müdürlerinin otantik liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılacak politikalar, öğretmenlerin olumlu mesleki tutum ve davranışları sergilemelerine katkı sunabilir.

Uygulayıcılar için Öneriler

Öğretmenlerin okula yönelik duygusal bağlılık hissetmeleri, öğrenci başarısı için akademik iyimserlik sergilemeleri, okulda örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri ve böylece gerçek duyguları ile sınıflarında öğrencileriyle etkili iletişim kurmaları için okul müdürlerinin otantik liderlik davranışları sergilemeleri gerekmektedir. Okul müdürlerinin öğretmenlerle şeffaf, açık ve güvene dayalı bir iletişim kurması, karar verirken farklı görüşleri dinleyerek tutarlı olması, inançları ile eylemlerinin uyumlu olması, öz farkındalığa sahip olması gibi özellikleri otantik liderlik becerileri arasındadır. Uygulayıcılar olarak eğitim yöneticileri, öğretmenlerin duygusal bağlılık, akademik iyimserlik, örgütsel vatandaşlık ve

duygusal emek davranışları konularında bilinçlenmeleri için seminerler düzenlenmesini sağlayabilirler. Sınıf içindeki uygulayıcılar olarak öğretmenler, öğrencileri ile olan iletişimlerinde yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve gerçek duygular boyutlarından hangisini duygusal emek davranışı olarak sergilediklerinin bilincine vararak öz farkındalıklarını geliştirebilirler.

Araştırmacılar için Öneriler

Mevcut araştırma ilkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki kamu okullarında görevli öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Dolayısıyla gelecek araştırmalarda öğretmen duygusal emek davranışlarının yordayıcılarına ilişkin okul öncesi kademesinde çalışan öğretmenlere dönük kapsamlı bir çalışma yürütülebilir. Benzer şekilde araştırma değişkenlerine ilişkin yükseköğretim kademesinde görevli akademisyenler üzerinde araştırma yapılabilir. Ayrıca mevcut araştırma konusuna ilişkin özel okullarda çalışan öğretmenlerin, ücretli ve sözleşmeli öğretmenlerin görüşlerine de başvurulabilir. Böylece daha kapsamlı ve karşılaştırmalı sonuçlar elde edilebilir.

Gelecekteki araştırmacılar, bu çalışmada ele alınan değişkenler arasındaki nedensel bağlantıları incelemek için boylamsal araştırma deseni veya karma yöntem deseni kullanabilirler. Mevcut araştırmada müdür otantik liderliği ve öğretmen örgütsel vatandaşlık davranışı okul düzeyinde değişkenler; duygusal bağlılık, öğretmen akademik iyimserliği ve duygusal emek öğretmen düzeyli değişkenler olmasına rağmen, veri seti hiyerarşik lineer modelleme varsayımlarını (ICC1, ICC2 ve Rwg değerleri eşik değerlerinin altında çıkması nedeniyle) karşılamadığı için çok düzeyli bir model yerine tek düzeyli bir model analiz edilmiştir. Bu nedenle, test edilen değişkenler arasındaki ilişkileri analiz etmek üzere gelecekteki araştırmacılara çok düzeyli bir model kullanmaları önerilebilir. Ayrıca gelecek araştırmacılar, otantik liderlik ve öğretmen duygusal emek davranışları arasındaki ilişkide diğer potansiyel aracı değişkenleri inceleyerek otantik liderlik ve duygusal emek literatürünü genişletebilirler.

Sınırlılıklar

Eğitim liderliği ve yönetimi literatürüne katkısına rağmen, mevcut çalışmanın çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak, bu araştırma kesitsel bir çalışma (cross-sectional study) olduğu için araştırılan yapılar arasında nedensel ilişkiler kurulması mümkün değildir. Araştırma örneklemini sadece Kırıkkale il merkezindeki kamu okullarında görevli öğretmenlerden oluştuğu için araştırma sonuçları Türkiye'deki tüm öğretmenler için genellenemez. Araştırma verileri sadece öğretmenlerden toplanmıştır. Ortak yöntem yanlılığını en aza indirmek için prosedürel ve istatistiksel önlemler alınmış ve bu durumun ampirik sonuçlar üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Ancak ölçümlerin geçerliliğini artırmak için araştırma değişkenlerinin okul müdürleri gibi farklı paydaş gruplarında da toplanarak sonuçların değerlendirilmesi, daha sağlıklı sonuçlar üretebilir.

Kaynakça

- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family–school relationship examination of parent–teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*(5), 477–497. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00048-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00048-0)
- Ahmed, E. I. (2021). Teacher empowerment and organisational citizenship behaviour in public schools in Saudi Arabia. *Management in Education, 1*-8. <https://doi.org/10.1177/08920206211030929>
- Ahmed, E. I. (2023). A systematic review of authentic leadership literature in educational research from 1997 to 2021. *Educational Management Administration & Leadership, 1*-39. <https://doi.org/10.1177/17411432221120467>
- Akar, H. (2018). The relationships between quality of work life, school alienation, burnout, affective commitment and organizational citizenship: A study on teachers. *European Journal of Educational Research, 7*(2), 169–180. <https://eric.ed.gov/?id=ej1175342>
- Akdeniz, A. (2023). *Eğitim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile okul müdürünün güçlendirici liderlik davranışları arasındaki ilişki: Öz yeterlik ve mesleki iş birliğinin aracı rolü* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Akdeniz, A., & Korkmaz, M. (2023). Güçlendirici liderlik, destekleyici çalışma ortamı ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler: Rehberlik ve araştırma merkezleri (RAM) örneği. *Eğitim ve Bilim, 48*(216), 113–138. <https://doi.org/10.15390/EB.2023.11998>
- Akgün, N., & Yılmaz, Ö. (2021). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışını gerçekleştirme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 11*(1), 133–158.
- Akıllı, C. (2022). *Okul yöneticilerinin algı yönetim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri ile duygusal bağlılıkları arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi.

- Akın, U. (2021). Exploring the relationship between emotional labor and organizational commitment levels of teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 91, 61–82. <https://doi.org/10.14689/ejer.2021.91.4>
- Akın, U., Aydın, İ., Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2014). Emotional labor and burnout among Turkish primary school teachers. *The Australian Educational Researcher*, 41(2), 155–169. <https://doi.org/10.1007/s13384-013-0138-4>
- Akın Kösterelioğlu, M. (2017). The effect of teachers' shared leadership perception on academic optimism and organizational citizenship behaviour: A Turkish case. *International Journal of Leadership in Education*, 20(2), 246–258. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1066868>
- Alanoğlu, M., & Demirtaş, Z. (2019). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(49), 1–16. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.525250>
- Alazmi, A. A., & Al-Mahdy, Y. F. H. (2020). Principal authentic leadership and teacher engagement in Kuwait's educational reform context. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-21. <https://doi.org/10.1177/1741143220957339>
- Alemdar, M., & Anılan, H. (2021). Reflection of social capital in educational processes: emotional literacy and emotional labor context. *Asia Pacific Education Review*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09701-0>
- Alilyyani, B., Wong, C. A., & Cummings, G. (2018). Antecedents, mediators, and outcomes of authentic leadership in healthcare: A systematic review. *International Journal of Nursing Studies*, 83, 34–64. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2018.04.001>
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1–18. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x>

- Altinkurt, Y., Türkkaş Anasız, B., & Ekinci, C. E. (2016). The relationships between structural and psychological empowerment of teachers and their organizational citizenship behaviors. *Education and Science*, 41(187), 79–96. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.6437>
- Altun Bogoçlu, H., & Gündüz, Y. (2023). Öğretmenlerin işyeri vefasızlık algılarının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(3), 1609–1629. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1279289>
- Anderson, K., Kochan, F., Kensler, L. A. W., & Reames, E. H. (2018). Academic Optimism, Enabling Structures, and Student Achievement. *Journal of School Leadership*, 28(4), 434–461. <https://doi.org/10.1177/105268461802800401>
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18(1), 88–115. <https://doi.org/10.5465/amr.1993.3997508>
- Ateş, A., & Ünal, A. (2021). The relationship between teacher academic optimism and student academic achievement: A meta-analysis. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(2), 284–297.
- 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>
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., & May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 801–823. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2004.09.003>
- Avolio, B. J., & Mhatre, K. H. (2012). Advances in theory and research on authentic leadership. In K. S. Cameron & G. M. Spreitzer (Eds.), *The Oxford Handbook of Positive Organisational Scholarship* (pp. 773–783). Oxford University Press.

- Aydın, B., Çulha, Ş., Mercan, B., & Zöğ, E. (2022). Öğretmen adaylarının iyimserlik ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(34), 688–719. <https://doi.org/10.35675/befdergi.708092>
- Baldwin, T. T., Bommer, W., & Rubin, R. S. (2013). *Managing organizational behavior: What great managers know and do*. McGraw-Hill/Irwin.
- Basım, H. N., & Beğenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 19(1), 77–90. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yonveek/issue/13696/165760>
- Basım, H. N., Beğenirbaş, M., & Can Yalçın, R. (2013). Effects of teacher personalities on emotional exhaustion: Mediating role of emotional labor. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1488–1496. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1509>
- Baş, G., & Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 29–62.
- Başaran, R. (2018). *Ortaokullarda otantik liderlik ile işe bağlılık arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Bateman, T. S., & Organ, D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee “citizenship”. *Academy of Management Journal*, 26(4), 587–595. <https://doi.org/10.5465/255908>
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136–1144. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.003>
- Begenirbaş, M., & Meydan, C. H. (2012). Duygusal emeğin örgütsel vatandaşlık davranışıyla ilişkisi: Öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 159–181. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gaziuibfd/issue/28315/300900>

- Begley, P. T. (2001). In pursuit of authentic school leadership practices. *International Journal of Leadership in Education*, 4(4), 353–365. <https://doi.org/10.1080/13603120110078043>
- Begley, P. T. (2006). Self-knowledge, capacity and sensitivity: Prerequisites to authentic leadership by school principals. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 570–589. <https://doi.org/10.1108/09578230610704792>
- Behery, M. H. (2009). Person/organization job-fitting and affective commitment to the organization: Perspectives from the UAE. *Cross Cultural Management: An International Journal*, 16(2), 179–196. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/13527600910953928/full/pdf>
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions. *Review of Educational Research*, 85(1), 129–167. <https://doi.org/10.3102/0034654314550046>
- Berkovich, I., & Bogler, R. (2021). Conceptualising the mediating paths linking effective school leadership to teachers' organisational commitment. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 410–429. <https://doi.org/10.1177/1741143220907321>
- Bhindi, N., & Duignan, P. (1997). Leadership for a new century: Authenticity, intentionality, spirituality and sensibility. *Educational Management & Administration*, 25(2), 117–132. <https://doi.org/10.1177/0263211X97252002>
- Bıyık, Y., & Aydoğan, E. (2014). Duygusal emek ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 159–180. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gaziuibfd/issue/28309/300837>
- Bird, J. J., Wang, C., Watson, J. R., & Murray, L. (2009). Relationships among principal authentic leadership and teacher trust and engagement levels. *Journal of School Leadership*, 19(2), 153–171. <https://doi.org/10.1177/105268460901900202>
- Bird, J. J., Wang, C., Watson, J., & Murray, L. (2012). Teacher and principal perceptions of authentic leadership: Implications for trust, engagement, and intention to return. *Journal of School Leadership*, 22(3), 425–461. <https://doi.org/10.1177/105268461202200302>

- Bodenheimer, G., & Shuster, S. M. (2020). Emotional labour, teaching and burnout: Investigating complex relationships. *Educational Research*, 62(1), 63–76. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1705868>
- Bogler, R., & Somech, A. (2005). Organizational citizenship behavior in school: How does it relate to participation in decision making? *Journal of Educational Administration*, 43(5), 420–438. <https://doi.org/10.1108/09578230510615215>
- Boz, A. (2016). *Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile okulların akademik iyimserlik ve öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Börü, N., & Bellibaş, M. Ş. (2021). Comparing the relationships between school principals' leadership types and teachers' academic optimism. *International Journal of Leadership in Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1889035>
- Branson, C. (2007). Effects of structured self-reflection on the development of authentic leadership practices among Queensland primary school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(2), 225–246. <https://doi.org/10.1177/1741143207075390>
- Brown, E. L. (2011). *Emotion matters: Exploring the emotional labor of teaching* (Doctoral Thesis). University of Pittsburgh, Pittsburgh.
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19(4), 533. <https://doi.org/10.2307/2391809>
- Burić, I. (2019). The role of emotional labor in explaining teachers' enthusiasm and students' outcomes: A multilevel mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, 70, 12–20. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.01.002>

- Burić, I., & Frenzel, A. C. (2019). Teacher anger: New empirical insights using a multi-method approach. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1–11.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102895>
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (28. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cabrera-Nguyen, P. (2010). Author guidelines for reporting scale development and validation results in the Journal of the Society for Social Work and Research. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 1(2), 99–103.
<https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.5243/jsswr.2010.8>
- Cameron, K. S., Dutton, J. E., & Quinn, R. E. (2003). *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline*. Berrett-Koehler Publishers.
- Caner, S. (2019). *Duygusal emek ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli. <http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/handle/11499/26655>
- Cardona, P., Lawrence, B. S., & Bentler, P. M. (2004). The influence of social and work exchange relationships on organizational citizenship behavior. *Group & Organization Management*, 29(2), 219–247. <https://doi.org/10.1177/1059601103257401>
- Ceylan, A. K. (2017). Öğretmenlerin duygusal emeklerinin sosyo-demografik değişkenler yönünden özellikleri: Batman ili araştırması. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7(2/1), 122–132.
- Chang, I.-H. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership & Management*, 31(5), 491–515.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614945>

- Cherian, F., & Daniel, Y. (2008). Principal leadership in new teacher induction: Becoming agents of change. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 3(2), 1-11.
- Cheung, F. Y. L., & Lun, V. M.-C. (2015). Relation between emotional labor and organizational citizenship behavior: An investigation among Chinese teaching professionals. *The Journal of General Psychology*, 142(4), 253–272. <https://doi.org/10.1080/00221309.2015.1091764>
- Choong, Y. O., Ng, L. P., Ai Na, S., & Tan, C. E. (2020). The role of teachers' self-efficacy between trust and organisational citizenship behaviour among secondary school teachers. *Personnel Review*, 49(3), 864–886. <https://doi.org/10.1108/PR-10-2018-0434>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis*. Pearson Education.
- Coban, D., & Demirtas, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 317–348. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10327/126604>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd edition).
- Cook, J., & Wall, T. (1980). New work attitude measures of trust, organizational commitment and personal need non-fulfilment. *Journal of Occupational Psychology*, 53(1), 39–52. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1980.tb00005.x>
- Crawford, M. (2011). Rationality and emotion in education leadership: Enhancing our understanding. In C. Day & J. C.-K. Lee (Eds.), *New understandings of teacher's work: Emotions and educational change* (ss. 205–2015). Springer Netherlands.
- Crawford, J. A., Dawkins, S., Martin, A., & Lewis, G. (2020). Putting the leader back into authentic leadership: Reconceptualising and rethinking leaders. *Australian Journal of Management*, 45(1), 114–133. <https://doi.org/10.1177/0312896219836460>

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education, Inc.
- Çabuk, D. (2022). *The relationship between teachers' emotional labor and vocational belonging* (Master's Thesis). Middle East Technical University.
- Çelenk, N., & Akbaba Altun, S. (2016). Türkiye'deki eğitim yöneticilerinin profili. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 1-18.
- Çelik, O. T., & Üstüner, M. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel politika algıları ile örgütsel bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe University Journal of Education*, 35(1), 120–135.
<https://doi.org/10.16986/HUJE.2018044109>
- Çetin, M., & Tanoba, T. (2020). Okullarda otantik liderlik ve psikolojik sermaye ilişkisi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 1(2), 8–19.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/eypd/issue/60141/873081>
- Çetin, Ş. (2011). *Okul müdürlerinin liderliği ile müdür-öğretmen ilişkisinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Çevik, A., & Can, N. (2020). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sinizm davranışlarının yordayıcısı olarak okul yöneticilerinin makamsal güç kaynakları. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 13–30.
- Dağlı, A., Elçiçek, Z., & Han, B. (2018). Örgütsel bağlılık ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1765–1777.
- Dansereau, F., Graen, G., & Haga, W. J. (1975). A vertical dyad linkage approach to leadership within formal organizations. *Organizational Behavior and Human Performance*, 13(1), 46–78. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(75\)90005-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(75)90005-7)
- Day, C., & Lee, J. C.-K. (2011). *New understandings of teacher's work: Emotions and educational change*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6>

- Delacre, M., Leys, C., Mora, Y. L., & Lakens, D. (2019). Taking parametric assumptions seriously: Arguments for the use of Welch's F-test instead of the classical F-test in one-way ANOVA. *International Review of Social Psychology*, 32(1), 1–12. <https://doi.org/10.5334/irsp.198>
- Demir, H. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel adalet ve otantik liderlik algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi.
- Diddams, M., & Chang, G. C. (2012). Only human: Exploring the nature of weakness in authentic leadership. *The Leadership Quarterly*, 23(3), 593–603. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.12.010>
- Diefendorff, J. M., Croyle, M. H., & Gosserand, R. H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 339–357. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.02.001>
- Diefendorff, J. M., Erickson, R. J., Grandey, A. A., & Dahling, J. J. (2011). Emotional display rules as work unit norms: A multilevel analysis of emotional labor among nurses. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16(2), 170–186. <https://doi.org/10.1037/a0021725>
- Dinçer, H., Tabak, A., & Koçyiğit, Y. (2019). Otantik liderlik, psikolojik sermaye ve yaratıcılık: Çok düzeyli analiz. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 111–134.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). *Teachers' work and the growing influence of societal expectations and pressures*, Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans, LA.
- DiPaola, M., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11(5), 424–447. <https://doi.org/10.1177/105268460101100503>
- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2005a). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *The High School Journal*, 88(3), 35–44. <https://doi.org/10.1353/hsj.2005.0002>

- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2005b). School characteristics that foster organizational citizenship behavior. *Journal of School Leadership*, 15(4), 387–406. <https://doi.org/10.1177/105268460501500402>
- DiPaola, M. F., Tarter, C. J., & Hoy, W. K. (2005). *Leadership and reform in American public schools. Measuring organizational citizenship in schools: The OCB scale*. Information Age Publishing.
- Donglong, Z., Taejun, C., Julie, A., & Sanghun, L. (2020). The structural relationship between organizational justice and organizational citizenship behavior in university faculty in China: the mediating effect of organizational commitment. *Asia Pacific Education Review*, 21(1), 167–179. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09617-w>
- Dou, D., Devos, G., & Valcke, M. (2017). The relationships between school autonomy gap, principal leadership, teachers' job satisfaction and organizational commitment. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 959–977. <https://doi.org/10.1177/1741143216653975>
- Drill, N. N. (2022). *The relationship between teachers' perceptions of their principal's authentic leadership and their own academic optimism in title I elementary schools* (Doctoral Dissertation). Hood College.
- Duignan, P. A. (2014). Authenticity in educational leadership: history, ideal, reality. *Journal of Educational Administration*, 52(2), 152–172. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2014-0012>
- Duignan, P. A., & Bhindi, N. (1997). Authenticity in leadership: An emerging perspective. *Journal of Educational Administration*, 35(3), 195–209. <https://doi.org/10.1108/09578239710170119>
- Dussault, M. (2006). Teachers' self-efficacy and organizational citizenship behaviors. *Psychological Reports*, 98(2), 427–432. <https://doi.org/10.2466/pr0.98.2.427-432>
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied psychology*, 71(3), 500-507.

- Erdogan, U., DiPaola, M. F., & Donmez, B. (2022). School-level variables that enhance student achievement: Examining the role of collective teacher efficacy and organizational citizenship behavior. *International Journal of Educational Management*, 36(7), 1343–1361. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2021-0069>
- Eren, E. (2014). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Yayıncılık.
- Ergen, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Erkuş, A. (2017). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Seçkin Yayıncılık.
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256–275. <https://doi.org/10.1108/09578231111129055>
- Fahy, P., Wu, H.-C., & Hoy, W. K. (2010). Individual academic optimism of secondary teachers: A new concept and its measure. In W. K. Hoy & DiPaola (Eds.), *Analyzing school contexts: Influences of principals and teachers in the service of students*. Information Age Publishing.
- Feng, F.-I. (2016). School principals' authentic leadership and teachers' psychological capital: Teachers' perspectives. *International Education Studies*, 9(10), 245–255. <https://eric.ed.gov/?id=ej1116018>
- Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1), 27–42. <https://doi.org/10.22329/JTL.V8I1.2896>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. SAGE Publications.
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal*, 18(3), 343–354. <https://doi.org/10.1080/09585170701589983>

- Forgeard, M., & Seligman, M. (2012). Seeing the glass half full: a review of the causes and consequences of optimism. *Pratiques Psychologiques*, 18(2), 107–120. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2012.02.002>
- Forsyth, P. B., Adams, C., & Hoy, W. K. (2011). *Collective trust: Why schools can't improve without it*. Teachers College Press.
- Fox, J., Gong, T., & Attoh, P. (2015). The impact of principal as authentic leader on teacher trust in the K-12 educational context. *Journal of Leadership Studies*, 8(4), 6–18. <https://doi.org/10.1002/jls.21341>
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions* (ss. 494–518). Routledge Taylor & Francis Group.
- Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250–264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675–686. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6)
- Galindo, C. L., & Sanders, M. G. (2022). Teachers' academic optimism and professional practice in an urban full-service community high school. *Journal of Educational Change*, 23(4), 521–548. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09430-6>
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & Walumbwa, F. (2005). "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 343–372. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.003>
- Gardner, W. L., Coglisier, C. C., Davis, K. M., & Dickens, M. P. (2011). Authentic leadership: A review of the literature and research agenda. *The Leadership Quarterly*, 22(6), 1120–1145. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.09.007>

- Gardner, W. L., Fischer, D., & Hunt, J. G. (2009). Emotional labor and leadership: A threat to authenticity? *The Leadership Quarterly*, 20(3), 466–482.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.03.011>
- George, B. (2003). *Authentic leadership: rediscovering the secrets to creating lasting value*. Jossey-Bass.
- George, D., & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge Taylor & Francis Group.
- George, J. M., & Jones, G. R. (2012). *Understanding and managing organizational behavior*. Pearson Education.
- Gillham, J. E., Shatté, A. J., Reivich, K. J., & Seligman, M. E. P. (2001). Optimism, pessimism, and explanatory style. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice* (ss. 53–75). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/10385-003>
- Girgin, S., & Demir, T. (2018). Meslek lisesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 12–24.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507. <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>
- Goddard, R. D., Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 683–702.
<https://doi.org/10.1177/00131610021969164>
- Gökyer, N., & Koçak, O. (2019). Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (54), 382–414.

- Gören, T., & Yengin Sarpkaya, P. (2014). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri Aydın ili örneği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 69–87.
- Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95–110. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.1.95>
- Gray, J. A., Kruse, S., & Tarter, C. J. (2017). Developing professional learning communities through enabling school structures, collegial trust, academic emphasis, and collective efficacy. *Educational Research Applications*, 2017(1), 1–8.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271-299.
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61–99. <https://doi.org/10.3102/00346543068001061>
- Güçlü, N., & Koşar, S. (Eds.). (2021). *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis*. Cengage Learning EMA.
- Hallinger, P., Hosseingholizadeh, R., Hashemi, N., & Kouhsari, M. (2018). Do beliefs make a difference? Exploring how principal self-efficacy and instructional leadership impact teacher efficacy and commitment in Iran. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 800–819. <https://doi.org/10.1177/1741143217700283>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Harter, S. (2002). Authenticity. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (ss. 382–394). Oxford University Press.

- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (Third Edition). Guilford Press.
- Hochschild, A. R. (2012). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Hofmann, V., & Stokburger-Sauer, N. E. (2017). The impact of emotional labor on employees' work-life balance perception and commitment: A study in the hospitality industry. *International Journal of Hospitality Management*, 65, 47–58. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2017.06.003>
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. SAGE Publications, Inc.
- Hong, F.-Y. (2017). Antecedent and consequence of school academic optimism and teachers' academic optimism model. *Educational Studies*, 43(2), 165–185. <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1248902>
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425–446. <https://doi.org/10.3102/00028312043003425>
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9(3), 184–208. <https://doi.org/10.1177/105268469900900301>
- Humphrey, R. H. (2012). How do leaders use emotional labor? *Journal of Organizational Behavior*, 33(5), 740–744. <https://doi.org/10.1002/job.1791>
- Humphrey, R. H., Ashforth, B. E., & Diefendorff, J. M. (2015). The bright side of emotional labor. *Journal of Organizational Behavior*, 36(6), 749–769. <https://doi.org/10.1002/job.2019>
- Hülshager, U. R., Lang, J. W. B., & Maier, G. W. (2010). Emotional labor, strain, and performance: Testing reciprocal relationships in a longitudinal panel study. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(4), 505–521. <https://doi.org/10.1037/a0021003>

- İhtiyaroğlu, N., Kılıç, M. B., Ünsal, Y., & Fidan, M. S. (2023). Öğretmenlerin proaktif kişilik özelliklerinin örgütsel bağlılık ve iş doyumu ile ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 77–106.
- İmalı, H., & Kaya, A. (2022). Öğretmenlere göre anlamlı iş ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 191–213. <https://doi.org/10.53629/sakaefd.1133544>
- Jaros, S. J., Jermier, J. M., Koehler, J. W., & Sincich, T. (1993). Effects of continuance, affective, and moral commitment on the withdrawal process: An evaluation of eight structural equation models. *Academy of Management Journal*, 36(5), 951–995. <https://doi.org/10.5465/256642>
- Kaplan, V., & Cemaloğlu, N. (2020). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 376–396.
- Karacabey, M. F., Bellibaş, M. Ş., & Adams, D. (2020). Principal leadership and teacher professional learning in Turkish schools: examining the mediating effects of collective teacher efficacy and teacher trust. *Educational Studies*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1749835>
- Karadağ, E., & Öztekin, Ö. (2018). The effect of authentic leadership on school culture: A structural equation model. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 6(1), 40. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2018.2858>
- Karakaş, A., Bektaş, F., & Öğdem, Z. (2021). Öğretmenlerin akademik iyimserliklerinin örgütsel bağlılıklarına etkisi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 49–72.
- Karakuş, M., & Aslan, B. (2009). Teachers' commitment focuses: A three-dimensioned view. *Journal of Management Development*, 28(5), 425–438. <https://doi.org/10.1108/02621710910955967>

- Karaman, M. (2021). *Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerine etkileri: Karaman ilinde bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Karataş, E., & Özdemir, M. (2023). Psychometric properties of the Turkish version of the teacher academic optimism scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1–11. <https://doi.org/10.1177/07342829231197460>
- Karim, J., & Weisz, R. (2011). Emotional intelligence as a moderator of affectivity/emotional labor and emotional labor/psychological distress relationships. *Psychological Studies*, 56(4), 348–359. <https://doi.org/10.1007/s12646-011-0107-9>
- Katanalp Biroğul, H., & Deniz, M. E. (2017). Farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 814–825. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304737>
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1), 1–26. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1401_01
- Keser, S., & Kocabaş, İ. (2014). İlköğretim okulu yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 1–22. <https://doi.org/10.14527/kuey.2014.001>
- Khasawneh, S. (2011). Shared leadership and organizational citizenship behaviour in Jordanian public universities: Developing a global workforce for the 21st century. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(5), 621–634. <https://doi.org/10.1177/1741143211408447>
- Kılıç, M. Y. (2020). Otantik liderlik davranışlarının, örgütsel adalet ve öğretmenlerin iş tatmini üzerine etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2271–2283. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.833521>

- Kılınç, A. Ç. (2013). The relationship between individual teacher academic optimism and school climate. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 621–634. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904203.pdf>
- Kılınç, A. Ç. (2014). A quantitative study of the relationship between distributed leadership and organizational citizenship behavior: Perceptions of Turkish primary school teachers. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3(2), 69-78. <https://doi.org/10.5430/jct.v3n2p69>
- Kılınç, A. Ç., Özdemir, N., Polatcan, M., Savaş, G., & Dolapçı, E. (2023). Linking transformational leadership to teacher commitment and alienation: Do motivational climate profiles moderate? *Educational Management Administration & Leadership*, 1-25. <https://doi.org/10.1177/17411432231184602>
- Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Atmaca, T., & Koşar, M. (2021). Teacher self-efficacy and individual academic optimism as predictors of teacher professional learning: A structural equation modeling. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 373–394. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8966>
- Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Savaş, G., & Er, E. (2022). How transformational leadership influences teachers' commitment and innovative practices: Understanding the moderating role of trust in principal. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-20. <https://doi.org/10.1177/17411432221082803>
- Kiel, L. D., & Watson, D. J. (2009). Affective leadership and emotional labor: A view from the local level. *Public Administration Review*, 69(1), 21–24. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2008.01936.x>
- Kilmen, S. (2020). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı İstatistik*. Anı Yayıncılık.
- Kinicki, A., & Fugate, M. (2012). *Organizational behavior: Key concepts, skills & best practices*. McGraw-Hill/Irwin.

- Kinman, G., Wray, S., & Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology, 31*(7), 843–856. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.608650>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Korkmaz, S., Goksuluk, D., & Zararsiz, G. (2014). Mvn: An R package for assessing multivariate normality. *The R Journal, 6*(2), 151–162. <https://journal.r-project.org/archive/2014-2/korkmaz-goksuluk-zararsiz.pdf>
- Koşar, D., Şahin, F., & Koşar, S. (2023). Okul müdürlerinin kullandıkları güç tipleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkide okula güvenin aracı rolü. *Eğitim ve Bilim, 48*(215), 243–260. <https://doi.org/10.15390/EB.2023.11238>
- Koşar, D., & Yalçinkaya, M. (2013). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcıları olarak örgüt kültürü ve örgütsel güven. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19*(4), 603–627.
- Kulophas, D., & Hallinger, P. (2020). Leadership that matters: Creating cultures of academic optimism that support teacher learning in Thailand. *Journal of Educational Administration, 58*(6), 605–627. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2019-0222>
- Kulophas, D., & Hallinger, P. (2021). Leading when the mouth and heart are in unison: A case study of authentic school leadership in Thailand. *International Journal of Leadership in Education, 24*(2), 145–156. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1591519>
- Kulophas, D., Hallinger, P., Ruengtrakul, A., & Wongwanich, S. (2018). Exploring the effects of authentic leadership on academic optimism and teacher engagement in Thailand. *International Journal of Educational Management, 32*(1), 27–45. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2016-0233>
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E., & Tanrıöğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (28)*, 101–115.

- Kurum, M. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Ankara ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Kurz, N. M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession* (Doctoral Dissertation). The Ohio State University.
- Küçük, B. (2023). *Sosyal adalet liderliğinin öğretmenlerin vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi: Akademik iyimserliğin aracılık rolü* (Doktora Tezi). Karabük Üniversitesi.
- Lakomski, G., & Evers, C. W. (2017). Educational leadership and emotion. In D. Waite & I. Bogotch (Eds.), *The Wiley International Handbook of Educational Leadership* (ss. 45–62). Wiley-Blackwell.
- Lavy, S., & Bocker, S. (2018). A path to teacher happiness? A sense of meaning affects teacher–student relationships, which affect job satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1485–1503. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9883-9>
- Lee, M., Pekrun, R., Taxer, J. L., Schutz, P. A., Vogl, E., & Xie, X. (2016). Teachers' emotions and emotion management: Integrating emotion regulation theory with emotional labor research. *Social Psychology of Education*, 19(4), 843–863. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9359-5>
- Lee, Y. H. (2019). Emotional labor, teacher burnout, and turnover intention in high-school physical education teaching. *European Physical Education Review*, 25(1), 236–253. <https://doi.org/10.1177/1356336X17719559>
- Leithwood, K. A., & Beatty, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. Corwin Press.
- Lepine, J. A., Erez, A., & Johnson, D. E. (2002). The nature and dimensionality of organizational citizenship behavior: A critical review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(1), 52–65. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.1.52>

- Levine Brown, E., Stark, K., Vesely, C., & Choe, J. (2023). "Acting often and everywhere:" Teachers' emotional labor across professional interactions and responsibilities. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104227. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104227>
- Li, L., Hallinger, P., & Walker, A. (2016). Exploring the mediating effects of trust on principal leadership and teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 20–42. <https://doi.org/10.1177/1741143214558577>
- Lodahl, T. M., & Kejnar, M. (1965). The definition and measurement of job involvement. *Journal of Applied Psychology*, 49(1), 24–33. <https://doi.org/10.1037/h0021692>
- Luthans, F., & Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership development. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (ss. 241–258). Berrett-Koehler Publishers.
- Ma, Y., Wang, F., & Cheng, X. (2021). Kindergarten teachers' mindfulness in teaching and burnout: The mediating role of emotional labor. *Mindfulness*, 12(3), 722–729. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01538-9>
- MacKenzie, S. B., Podsakoff, P. M., & Fetter, R. (1993). The impact of organizational citizenship behavior on evaluations of salesperson performance. *Journal of Marketing*, 57(1), 70–80. <https://doi.org/10.1177/002224299305700105>
- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T., & Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 214–228. <https://doi.org/10.1108/09578230810863271>
- Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108(2), 171–194. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.2.171>

- Mavi, D. (2020). *Yönetici rolleri, örgüt iklimi ve duygusal emek arasındaki ilişkilere yönelik öğretmen görüşleri* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mavi, D., & Özdemir, M. (2023). The mediating role of organizational climate in the relationship between school principals' managerial roles and teachers' emotional labors. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(240), 2531–2552. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1167593>
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203–229. <https://doi.org/10.1080/15700760600805816>
- McInerney, D. M., Ganotice, F. A., King, R. B., Marsh, H. W., & Morin, A. J. (2015). Exploring commitment and turnover intentions among teachers: What we can learn from Hong Kong teachers. *Teaching and Teacher Education*, 52, 11–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.004>
- MEB (2023). *Millî eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2022/23*. Resmi İstatistik Programı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2022_2023.pdf
- Mercurio, Z. A. (2015). Affective commitment as a core essence of organizational commitment. *Human Resource Development Review*, 14(4), 389–414. <https://doi.org/10.1177/1534484315603612>
- Meredith, C., Moolenaar, N., Struyve, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S., & Kyndt, E. (2023). The importance of a collaborative culture for teachers' job satisfaction and affective commitment. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 43–62. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00598-w>
- Mertler, C. A., Vannatta, R. A., & LaVenía, K. N. (2021). *Advanced and multivariate statistical methods*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003047223>

- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61–89. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (2004). *TCM employee commitment survey academic users guide 2004*. University of Western Ontario.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538–551. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.4.538>
- Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11(3), 299–326. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(00\)00053-X](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(00)00053-X)
- Mingjun, L., & Zhenhong, W. (2016). Emotional labour strategies as mediators of the relationship between public service motivation and job satisfaction in Chinese teachers. *International Journal of Psychology*, 51(3), 177–184. <https://doi.org/10.1002/ijop.12114>
- Moran, C., & Çoruk, A. (2021). İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin duygusal emek davranışları ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 267–284.
- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986–1010. <https://doi.org/10.5465/amr.1996.9704071861>
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224–247. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(79\)90072-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(79)90072-1)
- Näring, G., Briët, M., & Brouwers, A. (2006). Beyond demand–control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work & Stress*, 20(4), 303–315. <https://doi.org/10.1080/02678370601065182>

- Nasra, M. A., & Heilbrunn, S. (2016). Transformational leadership and organizational citizenship behavior in the Arab educational system in Israel: The impact of trust and job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(3), 380–396. <https://doi.org/10.1177/1741143214549975>
- Nassir, M., & Benoliel, P. (2022). Principal–teacher gender (dis)similarity as a moderator in the relationship between paternalistic leadership and organisational citizenship behaviour in the Arab minority in Israel. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-24. <https://doi.org/10.1177/17411432221127655>
- Nelson, L. M. (2012). *The relationship between academic optimism and academic achievement in middle schools in Mississippi* (Doctoral Dissertation). University of Southern Mississippi.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145–177. <https://doi.org/10.1080/09243450600565746>
- Ninkovic, S., Djordjic, D., & Olic-Ninkovic, S. (2023). Modeling the relationships between transformational leadership, teacher academic optimism, and teacher engagement: Evidence from the Serbian school context. *Zbornik Instituta Za Pedagoska Istrazivanja*, 55(1), 161–187. <https://doi.org/10.2298/ZIPI2301161N>
- Nübold, A., van Quaquebeke, N., & Hülshager, U. R. (2020). Be(com)ing real: A multi-source and an intervention study on mindfulness and authentic leadership. *Journal of Business and Psychology*, 35(4), 469–488. <https://doi.org/10.1007/s10869-019-09633-y>
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Education and training policy*. OECD Publications.
- OECD (2020). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*, TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

- OECD (2021a). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- OECD (2021b). *Positive, high-achieving students? What schools and teachers can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3b9551db-en>
- OECD (2023). *School principals (indicator)*. <https://doi.org/10.1787/206df7b1-en> (Accessed on 20 November 2023).
- Oğuz, E. (2010). The relationship between the leadership styles of the school administrators and the organizational citizenship behaviours of teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1188–1193. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.305>
- Oldac, Y. I., & Kondakci, Y. (2020). Multilevel analysis of the relationship between school-level variables and student achievement. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(4), 762–780. <https://doi.org/10.1177/1741143219827303>
- Olson, R. E., McKenzie, J., Mills, K. A., Patulny, R., Bellocchi, A., & Caristo, F. (2019). Gendered emotion management and teacher outcomes in secondary school teaching: A review. *Teaching and Teacher Education*, 80, 128–144. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.010>
- Oplatka, I. (2006). Going beyond role expectations: Toward an understanding of the determinants and components of teacher organizational citizenship behavior. *Educational Administration Quarterly*, 42(3), 385–423. <https://doi.org/10.1177/0013161X05285987>
- Oplatka, I. (2009). Organizational citizenship behavior in teaching: The consequences for teachers, pupils, and the school. *International Journal of Educational Management*, 23(5), 375–389. <https://doi.org/10.1108/09513540910970476>
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington Books.
- Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human Performance*, 10(2), 85–97. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002_2

- Organ, D. W. (2018). Organizational citizenship behavior: Recent trends and developments. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5(1), 295–306. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104536>
- Organ, D. W., Podsakoff, P. M., & MacKenzie, S. B. (2006). *Organizational citizenship behavior: Its nature, antecedents, and consequences*. SAGE Publications, Inc.
- Ottekin Demirbolat, A., İhtiyaroğlu, N., & Karabağ Köse, E. (2017). An investigation of the relationship between the affective, normative, and continuance commitment of teachers and levels of effectiveness. *European Journal of Education Studies*, 3(7), 38–56.
- Özdamar, K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Kaan Kitabevi.
- Özdemir, M. (2020). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Özdemir, M. (2021). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Anı Yayıncılık.
- Özdemir, M., Buyukgoze, H., Akman, Y., Topaloğlu, H., & Çiftçi, K. (2023). Distributed leadership and teachers' emotional labour: The mediating role of teacher autonomy. *Journal of Educational Administration*, 61(4), 405–422. <https://doi.org/10.1108/JEA-06-2022-0092>
- Özdemir, M., & Koçak, S. (2018). Predicting teacher emotional labour based on multi-frame leadership orientations: A case from Turkey. *Irish Educational Studies*, 37(1), 69–87. <https://doi.org/10.1080/03323315.2018.1438912>
- Özdemir, S., & Kılınc, A. (2014). Bürokratik okul yapısı ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 1–23.
- Pallant, J. (2015). *SPSS survival manuel, a step by step guide to data analysis using SPSS for windows*. McGraw-Hill.
- Pekrun, R. (2021). Teachers need more than knowledge: Why motivation, emotion, and self-regulation are indispensable. *Educational Psychologist*, 56(4), 312–322. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991356>

- Petersen, K., & Youssef-Morgan, C. M. (2018). The “left side” of authentic leadership: contributions of climate and psychological capital. *Leadership & Organization Development Journal*, 39(3), 436–452. <https://doi.org/10.1108/LODJ-06-2017-0171>
- Peus, C., Wesche, J. S., Streicher, B., Braun, S., & Frey, D. (2012). Authentic leadership: An empirical test of its antecedents, consequences, and mediating mechanisms. *Journal of Business Ethics*, 107(3), 331–348. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-1042-3>
- Philipp, A., & Schüpbach, H. (2010). Longitudinal effects of emotional labour on emotional exhaustion and dedication of teachers. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(4), 494–504. <https://doi.org/10.1037/a0021046>
- Podsakoff, P. M., & MacKenzie, S. B. (1997). Impact of organizational citizenship behavior on organizational performance: A review and suggestion for future research. *Human Performance*, 10(2), 133–151. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002_5
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B., & Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26(3), 513–563. <https://doi.org/10.1177/014920630002600307>
- Polat, S., & Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 307-331.
- Posit team. (2023). *RStudio: Integrated development environment for R* (Version 2023.06.2+561) [Computer software]. Boston, MA. <http://www.posit.co/>
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879–891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>

- Quraishi, U., & Aziz, F. (2018). An investigation of authentic leadership and teachers' organizational citizenship behavior in secondary schools of Pakistan. *Cogent Education*, 5(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1437670>
- R Core Team. (2022). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Richards, K. A. R., Washburn, N., & Lee, Y. H. (2020). Understanding emotional labor in relation to physical educators' perceived organizational support, affective commitment, and job satisfaction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(2), 236–246. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0029>
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2012). *Essentials of organizational behavior*. Pearson.
- Roncesvalles, M. C. T., & Gaerlan, A. A. (2020). Authentic leadership and teacher morale effects on organizational commitment in higher education. *International Journal of Advanced Research and Publications*, 4(3), 85–94.
- Roncesvalles, M. C. T., & Gaerlan, A. A. (2021). The role of authentic leadership and teachers' organizational commitment on organizational citizenship behavior in higher education. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 9(2), 92–121. <https://eric.ed.gov/?id=ej1310299>
- Roncesvalles, M. C. T., & Sevilla, A. V. (2015). The impact of authentic leadership on subordinates' trust and work performance in educational organization: A structural equation modeling. *Journal of Educational and Management Studies*, 5(1), 69–79.
- Ross, L., Lutfi, G. A., & Hope, W. C. (2016). Distributed leadership and teachers' affective commitment. *NASSP Bulletin*, 100(3), 159–169. <https://doi.org/10.1177/0192636516681842>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>

- Ruffin, L. F. (2022). *Celebrating academic achievement through instructional leadership and academic optimism* (Doctoral Dissertation). University of Alabama. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/celebrating-academic-achievement-through/docview/2691752144/se-2>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23–74.
- Schmidt, M., & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 949–965. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.006>
- Schutz, P. A., & Lee, M. (2014). Teacher emotion, emotional labor and teacher identity. In J. de Dios Martínez Agudo (Ed.), *Utrecht studies in language and communication (USLC): Vol. 27. English as a foreign language teacher education: Current perspectives and challenges* (ss. 167–186). BRILL.
- Sesen, H., & Basim, N. H. (2012). Impact of satisfaction and commitment on teachers' organizational citizenship. *Educational Psychology*, 32(4), 475–491. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.670900>
- Sethi, J., & Scales, P. C. (2020). Developmental relationships and school success: How teachers, parents, and friends affect educational outcomes and what actions students say matter most. *Contemporary Educational Psychology*, 63, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101904>
- Sezen-Gültekin, G., Bayrakçı, M., & Limon, İ. (2021). The mediating role of organizational commitment on the relationship between emotional labor and work engagement of teachers. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648404>
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142–159.

- Shahzad, K., Raja, U., & Hashmi, S. D. (2021). Impact of Big Five personality traits on authentic leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 42(2), 208–218. <https://doi.org/10.1108/LODJ-05-2019-0202>
- Shamir, B., & Eilam, G. (2005). “What’s your story?” A life-stories approach to authentic leadership development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 395–417. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.005>
- Shapira-Lishchinsky, O., & Raftar-Ozery, T. (2018). Leadership, absenteeism acceptance, and ethical climate as predictors of teachers’ absence and citizenship behaviors. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 491–510. <https://doi.org/10.1177/1741143216665841>
- Shapira-Lishchinsky, O., & Tsemach, S. (2014). Psychological empowerment as a mediator between teachers’ perceptions of authentic leadership and their withdrawal and citizenship behaviors. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 675–712. <https://doi.org/10.1177/0013161X13513898>
- Shie, E.-H., & Chang, S.-H. (2022). Perceived principal’s authentic leadership impact on the organizational citizenship behavior and well-being of teachers. *SAGE Open*, 12(2), 1-14. <https://doi.org/10.1177/21582440221095003>
- Shin, H., Noh, H., Jang, Y., Park, Y. M., & Lee, S. M. (2013). A longitudinal examination of the relationship between teacher burnout and depression. *Journal of Employment Counseling*, 50(3), 124–137. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2013.00031.x>
- Shore, L. M., & Wayne, S. J. (1993). Commitment and employee behavior: Comparison of affective commitment and continuance commitment with perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 78(5), 774–780. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.5.774>

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Smith, C. A., Organ, D. W., & Near, J. P. (1983). Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedents. *Journal of Applied Psychology*, 68(4), 653–663. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.68.4.653>
- Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 556–568. <https://doi.org/10.1108/09578230710778196>
- Smith, T. D., & McMillan, B. F. (Eds.) (2001). *A primer of model fit indices in structural equation modeling*.
- Solinger, O. N., van Olffen, W., & Roe, R. A. (2008). Beyond the three-component model of organizational commitment. *Journal of Applied Psychology*, 93(1), 70–83. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.1.70>
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 555–577. <https://doi.org/10.1177/001316102237672>
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2004). Exploring organizational citizenship behaviour from an organizational perspective: The relationship between organizational learning and organizational citizenship behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 281–298. <https://doi.org/10.1348/0963179041752709>

- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Srivastava, A. P., & Dhar, R. L. (2016). Authentic leadership for teacher’s academic optimism. *European Journal of Training and Development*, 40(5), 321–344. <https://doi.org/10.1108/EJTD-12-2015-0096>
- Srivastava, A. P., & Dhar, R. L. (2019). Authentic leadership and extra role behavior: A school based integrated model. *Current Psychology*, 38(3), 684–697. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9634-4>
- Struyve, C., Daly, A., Vandecandelaere, M., Meredith, C., Hannes, K., & Fraine, B. de (2016). More than a mentor: The role of social connectedness in early career and experienced teachers’ intention to leave. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 198–218. <https://doi.org/10.1108/JPCCC-01-2016-0002>
- Şahin, M. (2018). Women leadership and its effect on teachers’ emotional labor in Turkish high schools. *Quality & Quantity*, 52(S2), 1445–1454. <https://doi.org/10.1007/s11135-018-0725-6>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics*. Pearson Education, Inc.
- Tabak, A., Polat, M., Coşar, S., & Türköz, T. (2012). Otantik liderlik ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *İŞGÜÇ Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 14(4), 89–106. <https://doi.org/10.4026/1303-2860.2012.0212.x>
- Tam, K. Y. Y., Poon, C. Y. S., Hui, V. K. Y., Wong, C. Y. F., Kwong, V. W. Y., Yuen, G. W. C., & Chan, C. S. (2020). Boredom begets boredom: An experience sampling study on the impact of teacher boredom on student boredom and motivation. *The British Journal of Educational Psychology*, 90(S1), 124–137. <https://doi.org/10.1111/bjep.12309>

- Taşdan, M., & Yılmaz, K. (2008). Organizational citizenship and organizational justice scales' adaptation to Turkish. *Education and Science*, 33(150), 87–96.
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/633/103>
- T.C. Cumhurbaşkanlığı (2023). *On ikinci kalkınma planı (2024-2028)*. Strateji ve Bütçe Başkanlığı. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/11/On-ikinci-Kalkinma-Plani_2024-2028_17112023.pdf
- TEDMEM (2015). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği*. Rapor Dizisi: 3.
https://www.ted.org.tr/wp-content/uploads/2019/04/ogretmen_gozuyle_ogretmenlik_meslegi.pdf Erişim Tarihi: 09.12.2023
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2020). Transformational school leadership as a key factor for teachers' job attitudes during their first year in the profession. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 106–132. <https://doi.org/10.1177/1741143218781064>
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762–769.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.007>
- Titrek, O., Bayrakçı, M., & Zafer, D. (2009). Öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin görüşleri. *Akademik Bakış*, (17), 1–28.
- Tombak, Y. (2017). *Öğretmenlerin öğretimsel liderlik rolleri ile duygusal emek gösterimleri arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Tore, E., & Cetin, E. (2022). The mediating role of organizational culture in the effect of school managers' authentic leadership behaviors on teachers' organizational citizenship behavior. *International Online Journal of Educational Sciences*, 14(2), 279–295.

- Töre, E. (2020). Effects of intrinsic motivation on teacher emotional labor: Mediating role of affective commitment. *International Journal of Progressive Education*, 16(5), 390–403. <https://eric.ed.gov/?id=ej1273143>
- Töre, E. (2021). Effects of teacher emotional labor on job performance: Mediating role of job satisfaction. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 6(15), 945–976. <https://doi.org/10.35826/ijetsar.261>
- Tsang, K. K. (2011). Emotional labor of teaching. *Educational Research*, 2(8), 1312–1316.
- Tsang, K. K. (2019). *Teachers' work and emotions: A sociological analysis*. Routledge series on schools and schooling in Asia. Routledge Taylor & Francis Group.
- Tsang, K. K., Teng, Y., Lian, Y., & Wang, L. (2021). School management culture, emotional labor, and teacher burnout in mainland China. *Sustainability*, 13(16), 9141. <https://doi.org/10.3390/su13169141>
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189–209. <https://doi.org/10.1080/15700760490503706>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547–593. <https://doi.org/10.3102/00346543070004547>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tsemach, S., & Barth, A. (2023). Authentic leadership as a predictor of organizational citizenship behaviour and teachers' burnout: What's 'quiet quitting' got to do with it? *Educational Management Administration & Leadership*, 1–21. <https://doi.org/10.1177/17411432231212288>

- Tsemach, S., & Shapira-Lishchinsky, O. (2021). Professional identity and career aspirations as mediators between principals' authentic leadership and teachers' intentions and behaviors. *Journal of Educational Administration*, 59(6), 721–738. <https://doi.org/10.1108/JEA-06-2020-0129>
- Turhan, E. (2023). *Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Tuti, G. (2021). *Karizmatik liderlik, lidere güven ve duygusal emeğe yönelik öğretmen görüşleri: Trabzon ili örneği* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tümkiye, S., & Ulum, H. (2019). Öğretmenlerde örgütsel bağlılığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1103–1121. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2685>
- Türkay, O., & Yalçın Kayıkçı, M. (2017). İşletmelerde duygu gösterim kuralları ve örgütsel vatandaşlığın duygusal emek üzerine etkileri. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(2), 53–73. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esad/issue/38974/456580>
- UNESCO. (2021). *Teachers have their say: Motivation, skills and opportunities to teach education for sustainable development and global citizenship*. UNESCO.
- Uzun, T. (2018). Okullarda algılanan örgütsel destek, örgütsel güven, duygusal bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiler. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 958-987. <https://doi.org/10.26466/opus.418335>
- Wagner, C. A., & DiPaola, M. F. (2011). Academic optimism of high school teachers: Its relationship to organizational citizenship behaviors and student achievement. *Journal of School Leadership*, 21(6), 893–926. <https://doi.org/10.1177/105268461102100607>
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, 34(1), 89–126. <https://doi.org/10.1177/0149206307308913>

- Wang, Z., & Xie, Y. (2020). Authentic leadership and employees' emotional labour in the hospitality industry. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 32(2), 797–814. <https://doi.org/10.1108/IJCHM-12-2018-0952>
- Wasti, S. A., Tan, H. H., & Erdil, S. E. (2011). Antecedents of trust across foci: A comparative study of Turkey and China. *Management and Organization Review*, 7(2), 279–302. <https://doi.org/10.1111/j.1740-8784.2010.00186.x>
- Wilson, M. (2014). Critical reflection on authentic leadership and school leader development from a virtue ethical perspective. *Educational Review*, 66(4), 482–496. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.812062>
- Woods, S. A., Poole, R., & Zibarras, L. D. (2012). Employee absence and organizational commitment. *Journal of Personnel Psychology*, 11(4), 199–203. <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000073>
- Woolfolk Hoy, A. (2012). Academic optimism and teacher education. *The Teacher Educator*, 47(2), 91–100. <https://doi.org/10.1080/08878730.2012.662875>
- Wróbel, M. (2013). Can empathy lead to emotional exhaustion in teachers? The mediating role of emotional labor. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 26(4), 581–592. <https://doi.org/10.2478/s13382-013-0123-1>
- Wu, J. H. (2013). Academic optimism and collective responsibility: An organizational model of the dynamics of student achievement. *Asia Pacific Education Review*, 14(3), 419–433. <https://doi.org/10.1007/s12564-013-9269-6>
- Wu, J. H., & Lin, C.-Y. (2018). A multilevel analysis of teacher and school academic optimism in Taiwan elementary schools. *Asia Pacific Education Review*, 19(1), 53–62. <https://doi.org/10.1007/s12564-017-9514-5>
- Yalçın, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.

- Yao, X., Yao, M., Zong, X., Li, Y., Li, X., Guo, F., & Cui, G. (2015). How school climate influences teachers' emotional exhaustion: The mediating role of emotional labor. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(10), 12505–12517. <https://doi.org/10.3390/ijerph121012505>
- Yıldız, V. (2020). *Öğretmenlerin mesleki kimlik algısı, örgütsel bağlılık düzeyi ve sınıf yönetimi yeterliği arasındaki ilişkiler örüntüsünün incelenmesi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Yılmaz, K. (2009). Özel dersane öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 471–490.
- Yılmaz, K. (2010). Kamu ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilgili görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1–16.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2012). Relationship between organizational justice, organizational trust and organizational citizenship behaviors in secondary schools in Turkey. *Advances in Educational Administration - Volume 13*. (Eds: İ. Duyar ve A. Normore). Emerald Group Publishing Limited. ss. 223–248.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y., Güner, M., & Şen, B. (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(59), 75–90. <https://doi.org/10.14689/ejer.2015.59.5>
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y., & Yıldırım, H. (2015). The effects of gender, seniority and subject matter variables on teachers' organizational citizenship behaviors in Turkey: A meta-Analysis. *Education and Science*, 40(178), 285–304. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4033>
- Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: Moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching*, 21(7), 789–810. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995482>

- Yin, H., Huang, S., & Lee, J. C. K. (2017). Choose your strategy wisely: Examining the relationships between emotional labor in teaching and teacher efficacy in Hong Kong primary schools. *Teaching and Teacher Education*, 66, 127–136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.006>
- Yin, H., Lee, J. C. K., Zhang, Z., & Jin, Y. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137–145. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.006>
- Yollu, S. (2023). *Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve ahlaki cesaret davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Yorulmaz, A., & Çelik, S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık, örgütsel sinizm ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 161–193.
- Yurtsever, G. (2022). *Okul yöneticilerinin otantik liderlik davranışları ile kriz yönetimi becerileri arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Yücel, C., & Taşçı-Kaynak, S. (2008). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (20), 685–706.
- Yüner, B. (2018). Örgüt temelli öz saygı ile duygusal örgütsel bağlılığa ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 777–799. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.396246>
- Zapf, D., Seifert, C., Schmutte, B., Mertini, H., & Holz, M. (2001). Emotion work and job stressors and their effects on burnout. *Psychology & Health*, 16(5), 527–545. <https://doi.org/10.1080/08870440108405525>

- Zeinabadi, H. (2010). Job satisfaction and organizational commitment as antecedents of Organizational Citizenship Behavior (OCB) of teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 998–1003. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.225>
- Zhang, Q., & Zhu, W. (2008). Exploring emotion in teaching: Emotional labor, burnout, and satisfaction in Chinese higher education. *Communication Education*, 57(1), 105–122. <https://doi.org/10.1080/03634520701586310>
- Zhang, S., Bowers, A. J., & Mao, Y. (2021). 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, Y., Guo, Y., Zhang, M., Xu, S., Liu, X., & Newman, A. (2021). Antecedents and outcomes of authentic leadership across culture: A meta-analytic review. *Asia Pacific Journal of Management*. 1-37. <https://doi.org/10.1007/s10490-021-09762-0>
- Zheng, X., Jiang, A., & Luo, Y. (2023). Do servant leadership and emotional labor matter for kindergarten teachers' organizational commitment and intention to leave? *Early Education and Development*, 34(7), 1489–1505. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2163141>
- Zheng, X., Shi, X., & Liu, Y. (2020). Leading teachers' emotions like parents: Relationships between paternalistic leadership, emotional labor and teacher commitment in China. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00519>
- Zheng, X., Yin, H., & Wang, M. (2018). Leading with teachers' emotional labour: relationships between leadership practices, emotional labour strategies and efficacy in China. *Teachers and Teaching*, 24(8), 965–979. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1508432>

EK-A: Ölçek Kullanım İzinleri

Otantik Liderlik Ölçeği Kullanım İzinleri

Authentic Leadership Questionnaire [ALQ] - Permission Request Gelen Kutusu x



Erdem Karatas

Alıcı: owalumbw v

5 Nis 2022 Sal 15:09



Dear Professor Walumbwa,

I am Erdem Karatas from Turkey. I am a PhD student at Hacettepe University, and I work as a research assistant at Kirikkale University. Within the scope of my doctoral dissertation, I would like to kindly ask your permission to use 'Authentic Leadership Questionnaire - (Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing, & Peterson, 2008).'

Yours truly,

Erdem KARATAS
Research Assistant
Kirikkale University Faculty of Education
Dept. of Educational Sciences
71450 Yahsihan/Kirikkale - TURKEY



Ochieng Walumbwa

Alıcı: ben v

5 Nis 2022 16:55



İngilizce v



Türkçe v

İletiyi çevir

İngilizce için kapat x

Dear Erdem,

The process of getting ALQ is very simple and straightforward, and there is no charge for research purposes except a protocol or form to complete to describe study so we can keep track. Just go to: <https://www.mindgarden.com/69-authentic-leadership-questionnaire>.

All the best,
Fred

Fred O. Walumbwa, PhD

Professor, Department of International Business
Knight-Ridder Byron Harless Endowed Eminent Scholar Chair in Management
Faculty Fellow, FIU Provost Office to Advance Women, Equity & Diversity

College of Business
Florida International University

For use by Erdem KARATAS only. Received from Mind Garden, Inc. on April 6, 2022



www.mindgarden.com

To Whom It May Concern,

The above-named person has made a license purchase from Mind Garden, Inc. and has permission to administer the following copyrighted instrument up to that quantity purchased:

Authentic Leadership Questionnaire

The four sample items only from this instrument as specified below may be included in your thesis or dissertation. Any other use must receive prior written permission from Mind Garden. The entire instrument may not be included or reproduced at any time in any other published material. Please understand that disclosing more than we have authorized will compromise the integrity and value of the test.

Citation of the instrument must include the applicable copyright statement listed below.

Sample Items:

As a leader I....

- say exactly what I mean
- demonstrate beliefs that are consistent with actions
- solicit views that challenge my deeply held positions
- seek feedback to improve interactions with others

My leader....

- says exactly what he or she means
- demonstrates beliefs that are consistent actions
- solicits views that challenge his or her deeply held positions
- seeks feedback to improve interactions with others

Copyright © 2007 by Bruce J. Avolio, William L. Gardner, & Fred O. Walumbwa. All rights reserved in all media. Published by Mind Garden, Inc. www.mindgarden.com

Sincerely,

Robert Most
Mind Garden, Inc.
www.mindgarden.com

Otantik Liderlik Ölçeği - Kullanım İzni Hk.

Gelen Kutusu x

**Erdem Karataş**

Alıcı: tabakakif v

6 Nis 2022 15:01



Sayın Prof. Dr. Akif TABAK,

Ben Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. Doktora tez çalışmam kapsamında orijinali Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing ve Peterson (2008) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlama, geçerlik, güvenirlik çalışmaları tarafınızdan yürütölen (Tabak, Polat, Coşar ve Türköz, 2012) 'Otantik Liderlik Ölçeği'ni izninizle kullanmak istiyorum.

Saygılarımla.

Erdem KARATAŞ
Araştırma Görevlisi
Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Faköltesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
71450 Yahşihan/KIRIKKALE

**tabakakif**

Alıcı: ben v

6 Nis 2022 Çar 19:08



Sayın Erdem Karataş ,

Doktora tez çalışmanızda Türkçe uyarlamasını yaptığımız) 'Otantik Liderlik Ölçeği'ni diğer araştırmacıların da iznini almak kaydıyla kullanmanızda şahsım adına sakınca bulunmamaktadır. İyi çalışmalar

Prof Dr Akif TABAK

Windows için [Posta](#) ile gönderildi**Erdem Karataş**

Alıcı:

7 Nis 2022 11:48



Teşekkür ederim Sayın Hocam.

Saygılarımla.

Erdem Karataş



Yanıtla

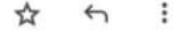
Yönlendir

Otantik Liderlik Ölçeği - Kullanım İzni Hk.

Gelen Kutusu x

**Erdem Karataş**

7 Nis 2022 Per 12:10



Alıcı: ben, mustafa.polat, tolga_turkoz ▾

Sayın Prof. Dr. Mustafa POLAT,

Ben Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. Doktora tez çalışmam kapsamında orijinali Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing ve Peterson (2008) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlama, geçerlik, güvenirlik çalışmaları tarafınızdan yürütülen (Tabak, Polat, Coşar ve Türköz, 2012) 'Otantik Liderlik Ölçeği'ni izninizle kullanmak istiyorum.

Saygılarımla.

Erdem KARATAŞ
Araştırma Görevlisi
Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
71450 Yahşihan/KIRIKKALE

**MUSTAFA POLAT**

7 Nis 2022 Per 12:25



Alıcı: ben ▾

Erdem Bey,
Öncelikle sağlık ve huzur dilerim.
Söz konusu ölçeği kullanabilirsiniz.
Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Mustafa Polat

**tolga turkoz**

7 Nis 2022 12:13



Alıcı: ben ▾

Merhabalar.
Çalışmaya gösterdiğiniz ilgiden dolayı çok teşekkür ederiz.
Elbette Ölçeği kullanabilirsiniz.
Prof.Dr. Akif TABAK ve Prof.Dr. Mustafa POLAT hocalarımı da bilgilendirmeniz uygun olacaktır.

Başarılar dilerim.

Saygılarımla,

Tolga TÜRKÖZ



Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği İzinleri

Organizational Citizenship Behavior Scale - Permission Request

Gelen Kutusu x



Erdem Karataş

Alıcı: Wayne v

15 Nis 2022 Cum 13:52



Dear Professor Hoy,

I am Erdem Karatas from Turkey. I am a PhD student at Hacettepe University, and I work as a research assistant at Kirikkale University. Within the scope of my doctoral dissertation, I would like to kindly ask your permission to use 'Organizational Citizenship Behavior Scale for Schools (OCB Scale) – (DiPaola, Tarter, & Hoy, 2005)'.

Yours truly,

Erdem KARATAS
Research Assistant
Kirikkale University Faculty of Education
Dept. of Educational Sciences
71450 Yahsihan/Kirikkale - TURKEY



Wayne Hoy

Alıcı: ben v

15 Nis 2022 Cum 17:09



İngilizce v > Türkçe v İletiyi çevir

İngilizce için kapat x

Dear Erdem,

You have my permission to use the OCB-Scale in your research.

Best wishes.





Erdem Karataş

Alıcı: murattasdan, Kürşad ▾

15 Nis 2022 Cum 14:31



Sayın Prof. Dr. Murat TAŞDAN ve Prof. Dr. Kürşad YILMAZ,

Ben Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda doktora öğrenciyim. Doktora tez çalışmam kapsamında orijinali Dıpaola, Tarter ve Hoy (2005) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlama, geçerlik, güvenilirlik çalışmaları tarafınızdan yürütülen (Taşdan, & Yılmaz, 2008) 'Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği'ni izninizle kullanmak istiyorum. Ölçeğin Türkçe formunu paylaşabilirseniz sevinirim.

Saygılarımla.

Erdem KARATAŞ
Araştırma Görevlisi
Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
71450 Yahşihan/KIRIKKALE



Kürşad Yılmaz

Alıcı: ben ▾

16 Nis 2022 20:00



Merhaba

Örgütsel Vatandaşlık Ölçeğini çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçeği ekte gönderiyorum.

İyi çalışmalar dilerim...

Not: Ölçek için verilen izin, kullanım iznidir. Bu izin, Ölçek üzerinde yapısal bir müdahaleyi kapsamamaktadır.

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Dumlupınar Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz
Kyrgyz-Turkish Manas University
Faculty of Humanities
Department of Pedagogy

Dumlupınar University
Faculty of Education
Department of Educational Sciences

Bir ek • Gmail tarafından tarandı



Erdem Karataş

Alıcı: Kürşad ▾

17 Nis 2022 11:42



Teşekkür ederim Sayın Hocam.

Erdem Karataş



Duygusal Bağılılık Ölçeği Kullanım İzinleri

Affective Commitment Scale - Permission Request

Gelen Kutusu x



Erdem Karataş

Alıcı: meyer v

5 Nis 2022 Sal 14:02



Dear Professor Meyer,

I am Erdem Karatas from Turkey. I am a PhD student at Hacettepe University, and I work as a research assistant at Kirikkale University. Within the scope of my doctoral dissertation, I would like to kindly ask your permission to use 'Affective Commitment Scale - Revised Version (Meyer, Allen, & Smith, 1993)'.

Yours truly,

Erdem KARATAS
Research Assistant
Kirikkale University Faculty of Education
Dept. of Educational Sciences
71450 Yahsihan/Kirikkale - TURKEY



John Peter Meyer

Alıcı: ben v

6 Nis 2022 13:46



İngilizce v > Türkçe v İletiyi çevir

İngilizce için kapat x

Hello,

Thank you for your interest in using the Three-Component Model (TCM) Employee Commitment Survey in your research. You can get information about the measure, a Users' Guide, and the measure itself at:

<http://employeecommitment.com/>

For academic / research purposes, please choose the Academic Package. (There is no charge for this package.)

I wish you well with your research!

Best regards,
John Meyer

TCM Employee Commitment Survey - Letter of permission request

Gelen Kutusu x



Erdem Karataş

Alıcı: ecomm v

26 May 2022 22:24



Hello,

I am Erdem Karatas from Turkey. I am a PhD student at Hacettepe University, Ankara. Within the scope of my doctoral dissertation, I need a letter of permission for using the TCM Employee Commitment Survey. I would be very grateful if you could help.

Yours truly,

Erdem KARATAS



May 27, 2022

Erdem Karataş
Kirikkale University Faculty of Education
Dept. of Educational Sciences
71450 Yahsihan/Kirikkale - TURKEY

Dear Erdem,

Thank you for utilizing the TCM survey in your student research project. Subject to all terms and conditions to which you acknowledged and agreed on 2022-04-06 before downloading the TCM survey, Western confirms that its intent is to provide the TCM survey non-commercially to you personally (with no right to assign, sublicense or convey to others), for this one time use, at no cost. In the event of any conflict in terms or ambiguity created now or in the future as a result of the existence of this letter and the aforementioned T&Cs, the T&Cs shall always control. This letter is NOT an amendment to the aforementioned T&Cs which you have accepted.

All the very best with your student research project!

Regards,

Jordan Flemming
Digital Marketing Manager
WORLDdiscoveries at Western University

WORLDdiscoveries® • Western University
100 Collip Circle, Suite 105 • London, Ontario Canada N6G 4X8

Örgütsel Bağlılık Ölçeği - Kullanım İzni Hk.

Gelen Kutusu x

**Erdem Karataş**

10 Nis 2022 Paz 17:15



Alıcı: dagli v

Sayın Doç. Dr. Abidin DAĞLI,

Ben Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. Doktora tez çalışmam kapsamında orijinali Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlama, geçerlik, güvenirlik çalışmaları tarafınızdan yürütülen (Dağlı, Elçiçek, & Han, 2018) 'Örgütsel Bağlılık Ölçeği'ni izninizle kullanmak istiyorum.

Saygılarımla.

Erdem KARATAŞ
Araştırma Görevlisi
Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
71450 Yahşihan/KIRIKKALE

**Abidin DAĞLI**

10 Nis 2022 Paz 18:10



Alıcı: ben v

Sn. Arş. Gör. Erdem KARATAŞ,
Tarafımızdan Türkçeye uyarlanan Örgütsel Bağlılık Ölçeğini çalışmalarınızda memnuniyetle kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar diliyorum. Sevgilerimle.
Doç. Dr. Abidin DAĞLI

**Erdem Karataş**

10 Nis 2022 18:11



Alıcı: Abidin v

Çok teşekkür ederim Sayın Hocam.

Saygılarımla.

Erdem Karataş



Yanıtla

Yönlendir

Öğretmen Akademik İyimserliği Ölçeği Kullanım İzinleri

Teacher Academic Optimism Scale (TAOS-S)



Erdem Karataş

Alici: whoy ▾

5 Nis 2022 Sal 16:33



Dear Professor Hoy,

I am Erdem Karatas from Turkey. I am a PhD student at Hacettepe University, and I work as a research assistant at Kirikkale University. Within the scope of my doctoral dissertation, I would like to kindly ask your permission to translate the 'Teacher Academic Optimism Scale (TAOS-S) (Fahy, Wu, & Hoy, 2010)' into Turkish remaining loyal to the principles of scale adaptation, and then make use of it in my research.

Yours truly.

Res. Assist. Erdem KARATAS
Kirikkale University
Faculty of Education
Dept. of Educational Sciences
71450 Yahsihan/Kirikkale - TURKEY



Wayne Hoy

Alici: ben ▾

5 Nis 2022 17:48



İngilizce ▾ > Türkçe ▾ İletiyi çevir

İngilizce için kapat x

Dear Erdem,

You have my permission to translate and use the Teacher Academic Optimism Scale in your research.

Best wishes.

Begin forwarded message:



Wayne

Wayne K. Hoy
Fawcett Professor Emeritus in
Education Administration
The Ohio State University



Erdem Karataş

Alici: Wayne ▾

5 Nis 2022 22:53



Thank you very much, sir.

Erdem Karatas



Duygusal Emek Ölçeği Kullanım İzinleri

Emotional Labor Scale - Permission Request

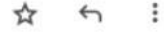
Gelen Kutusu x



Erdem Karataş

Alici: jdiefen

5 Nis 2022 Sal 14:26



Dear Professor Diefendorff,

I am Erdem Karatas from Turkey. I am a PhD student at Hacettepe University, and I work as a research assistant at Kirikkale University. Within the scope of my doctoral dissertation, I would like to kindly ask your permission to use 'Emotional Labor Scale - (Diefendorff, Croyle, & Gosserand, 2005).'

Yours truly,

Erdem KARATAS
Research Assistant
Kirikkale University Faculty of Education
Dept. of Educational Sciences
71450 Yahsihan/Kirikkale - TURKEY



James M Diefendorff

Alici: ben

5 Nis 2022 Sal 19:47



İngilizce > Türkçe İletiyi çevir

İngilizce için kapat x

Yes, please feel free to use the scale. Attached is the paper that includes the scale (in the event you do not already have it). Good luck with your research.

Best Regards,

James Diefendorff

James M. Diefendorff, Ph.D.
Professor
Department of Psychology
University of Akron
Akron, OH 44325

Bir ek • Gmail tarafından tarandı



Erdem Karataş

Alici: James

5 Nis 2022 Sal 22:51



Thank you very much, sir.

Erdem Karatas

Duygusal Emek Ölçeği - Kullanım İzni Hk. Gelen Kutusu x**Erdem Karataş**

Alıcı: nbasim, nbasim v

6 Nis 2022 Çar 15:38



Sayın Prof. Dr. Hamdullah Nejat BASIM,

Ben Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. Doktora tez çalışmam kapsamında orijinali Diefendorff, Croyle, & Gosserand (2005) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlama, geçerlik, güvenilirlik çalışmaları tarafınızdan yürütülen (Basım, Beğenirbaş, & Can Yalçın, 2013) 'Duygusal Emek Ölçeği'ni izninizle kullanmak istiyorum.

Saygılarımla.

Erdem KARATAŞ
Araştırma Görevlisi
Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
71450 Yahşihan/KIRIKKALE

**Nejat Basim**

Alıcı: ben v

7 Nis 2022 Per 00:34



Değerli Arş. Gör. Erdem Karataş,
Ölçeği çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar dilerim.
Prof. Dr. H.Nejat Basım

**Erdem Karataş**

Alıcı: Nejat v

7 Nis 2022 11:43



Teşekkür ederim Sayın Hocam.

Saygılarımla.

Erdem Karataş



Yanıtla

Yönlendir

EK-B: Veri Toplama Araçları

<p>Değerli Katılımcı,</p> <p>Bu çalışmada öğretmen duygusal emeğinin okul düzeyli ve öğretmen düzeyli yordayıcılarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık 5 dakikalık bir zaman alacaktır. Lütfen her bir ölçeğin başında verilen yönergeleri dikkatlice okuyunuz. Her bir maddeyi okuyup içtenlikle doldurunuz. Yanıtlarınızın samimi olması araştırmanın geçerli ve güvenilir sonuç üretmesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Ölçeklerdeki maddelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Size verilen ölçeklerin üzerine adınızı ya da herhangi bir kimlik bilgisi yazmayınız. Verdiğiniz tüm yanıtlar gizli tutulacaktır. Veriler sadece akademik amaçlı olarak kullanılacaktır.</p> <p>Katılımınız ve değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.</p>			
<p>Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı</p>		<p>Erdem KARATAŞ Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi</p>	
I. Bölüm: Kişisel Bilgi Formu			
Lütfen her soruda durumunuza en uygun seçeneğin yanındaki parantezi (X) ile işaretleyiniz.			
Cinsiyetiniz:	Kadın ()	Erkek ()	
Yaşınız:	22-26 ()	27-31 ()	32-36 ()
	37-41 ()	42-46 ()	47 ve üzeri ()
Eğitim Durumunuz:	Lisans () Lisansüstü ()		
Toplam Mesleki Kıdeminiz:	1-5 yıl ()	6-10 yıl ()	11-15 yıl ()
	16-20 yıl ()	21 yıl ve üzeri ()	
Görev Yapılan Okuldaki Mesleki Kıdeminiz	1-5 yıl ()	6-10 yıl ()	11-15 yıl ()
	16-20 yıl ()	21 yıl ve üzeri ()	
Görev Yaptığınız Okul Kademesi	İlkokul ()	Ortaokul ()	Lise ()
Mevcut Okulda Müdürünüzün Görev Süresi	1-4 yıl ()	5-8 yıl ()	9-12 yıl ()
Mevcut Müdürünüzle Çalışma Süreniz	1 yıl ve daha az ()	2-4 yıl ()	5-7 yıl ()
	8-10 yıl ()	11 yıl ve üzeri ()	

II. Bölüm: Duygusal Bağlılık Ölçeği					
Seçenekler olumsuz ifadeli 1'den, olumlu ifadeli 5'e kadar sıralanmıştır. Lütfen aşağıdaki ifadelere ilişkin görüşünüzü, size en uygun olan seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.	(1) Kesinlikle Katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Kararsızım	(4) Katılıyorum	(5) Kesinlikle Katılıyorum
	1. Meslek hayatımın geri kalan kısmını bu okulda geçirmek beni çok mutlu eder.				
2. Bu okulun problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi görüyorum.					
3. Okulum karşı güçlü bir aidiyet hissetmiyorum.					
4. Bu okula karşı duygusal bağlılık hissetmiyorum.					
5. Bu okulda kendimi "ailenin bir parçası" gibi görmüyorum.					
6. Bu okulun benim için çok özel bir yeri vardır.					

III. Bölüm: Otantik Liderlik Ölçeği					
Lütfen her bir ifadenin okul müdürünüze ne ölçüde uyduğunu sıklık derecesine göre işaretleyiniz (X).	(1) Hiçbir Zaman	(2) Çok Seyrek	(3) Ara Sıra	(4) Sık Sık	(5) Her Zaman
Okul Müdürüm,					
1. Ne demek istiyorsa onu açıkça söyler.					
2. Hata yaptığında kabul eder.					
3. Herkesin düşündüklerini söylemesini teşvik eder.					
4. İnsanlara acı gerçekleri söyler.					
5. Açığa vurduğu duyguları hissettikleriyle tam olarak aynıdır.					
6. Okul müdürümün inandıkları ile yaptıkları tutarlıdır.					
7. Kararlarını değer yargılarına göre verir.					
8. İnsanların da kendi değer yargılarının arkasında durmasını ister.					
9. Ahlaki boyutu yüksek standartlara dayalı zor kararlar verir.					
10. Derinden inandıklarına ters olan görüşlerin belirtilmesini ısrarla ister.					
11. Karar vermeden önce ilgili bilgiyi enine boyuna inceler.					
12. Sonuca varmadan önce değişik görüşleri dikkatle dinler.					
13. Başkalarıyla etkileşimi/iletişimi geliştirmek için geri besleme arayışı içinde olur.					
14. Yeteneklerinin başkaları tarafından nasıl değerlendirildiğini bilir.					
15. Önemli konulardaki tavrını ne zaman yeniden değerlendirmesi gerektiğini bilir.					
16. Özel/şahsi durumlarının insanları nasıl etkilediğini anlar ve bunu onlara belli eder.					

IV. Bölüm: Öğretmen Akademik İyimserlik Ölçeği					
Seçenekler olumsuz ifadeli 1'den, olumlu ifadeli 5'e kadar sıralanmıştır. Lütfen aşağıdaki ifadelere ilişkin görüşünüzü, size en uygun olan seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.	(1) Kesinlikle Katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Kararsızım	(4) Katılıyorum	(5) Kesinlikle Katılıyorum
	1. Okul çalışmalarına düşük ilgi gösteren öğrencilerimi motive edebilirim.				
2. Öğrencilerin okulda başarılı olacaklarına inanmalarını sağlayabilirim.					
3. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymasını sağlayabilirim.					
4. Öğrencilerimin çoğu dürüştür.					
5. Öğrencilerimin ebeveynleri güvenilirdir.					
6. Öğrencilerime güvenirim.					
7. Öğrencilerimi akademik olarak başarılı olmaları için güçlü bir şekilde teşvik ederim.					
8. Öğrencilerime daha çok gayret göstermelerini gerektiren ödevler veririm.					
9. Öğrencilerim için yüksek ama ulaşılabilir hedefler koyarım.					

V. Bölüm: Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği					
Seçenekler olumsuz ifadeli 1'den, olumlu ifadeli 5'e kadar sıralanmıştır. Lütfen okulunuzla ilgili aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.	(1) Kesinlikle Katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Orta Derecede Katılıyorum	(4) Katılıyorum	(5) Kesinlikle Katılıyorum
Okulumdaki Öğretmenler;					
1. Kişisel zamanlarında öğrencilere yardımcı olurlar.					
2. Ders süresinin çoğunu boşa geçirirler.					
3. Yeni öğretmenlere yardımcı olurlar.					
4. Okulda oluşturulan yeni kurullarda çalışmaya gönüllüdürler.					
5. Müfredat dışı etkinliklere destek olmaya gönüllüdürler.					
6. İşe ve toplantılara zamanında gelirler.					
7. Yerlerine gelen öğretmenlere yardımcı olurlar.					
8. Derse zamanında girerler ve ders zamanını etkili kullanırlar.					
9. Çeşitli konular ile ilgili bilgileri meslektaşları ile paylaşırlar.					
10. Kendi işlerine çok fazla zaman ayırırlar.					
11. Okuldaki çalışma kurullarında verimli çalışırlar.					
12. Okulu geliştirme yönünde yapıcı önerilerde bulunurlar.					

VI. Bölüm: Duygusal Emek Ölçeği					
Lütfen aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.	(1) Hiçbir Zaman	(2) Çok Nadir	(3) Bazen	(4) Çoğu Zaman	(5) Her Zaman
1. Öğrencilerle uygun şekilde ilgilenebilmek için rol yaparım.					
2. Öğrencilerle ilgilenirken iyi hissediyormuşum rolü yaparım.					
3. Öğrencilerle ilgilenirken bir şov yapar gibi ekstra performans sergilerim.					
4. Mesleğimi yaparken hissetmediğim duyguları hissediyormuşum gibi davranırım.					
5. Mesleğimin gerektirdiği duyguları sergileyebilmek için sanki bir maske takarım.					
6. Öğrencilerime, gerçek hissettiğim duygulardan farklı duygular sergilerim.					
7. Öğrencilere göstermek zorunda olduğum duyguları gerçekten yaşamaya çalışırım.					
8. Göstermem gereken duyguları gerçekte de hissetmek için çaba harcarım.					
9. Öğrencilere göstermem gereken duyguları hissedebilmek için elimden geleni yaparım.					
10. Öğrencilere sergilemem gereken duyguları içimde de hissedebilmek için yoğun çaba gösteririm.					
11. Öğrencilere sergilediğim duygular samimidir.					
12. Öğrencilere gösterdiğim duygular kendiliğinden ortaya çıkar.					
13. Öğrencilere gösterdiğim duygular o an hissettiklerimle aynıdır.					

EK-C: Etik Komisyon Onay Bildirimi

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Tarih: 20/06/2022
Sayı: E-35853172-300-00002244724
00002244724

Sayı : E-35853172-300-00002244724
Konu : Erdem KARATAŞ (Etik Komisyon İzni)

20.06.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 03.06.2022 tarihli ve E-51944218-300-00002215750 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi doktora programı öğrencilerinden **Erdem KARATAŞ**, Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmen Duygusal Emeginin Öğretmen ve Okul Düzeyli Yordayıcılarının İncelenmesi" başlıklı tezi Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 14 Haziran 2022 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 88B0F2F9-F97C-4C5E-A6A1-9ABF22170B2B

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-eby5>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Çağla Handan GÜL

E-posta: yazim.d@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992

Telefon: 03123051008

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK-Ç: Kırıkkale İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

Tarih: 25/07/2022
 Sayı: E--605.01-00002302235
 00002302235



T.C.
 KIRIKKALE VALİLİĞİ
 İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-79140815-605.01-53999731
 Konu : Uygulama İzni
 (Erdem KARATAŞ)

25.07.2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
 (Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi :05/07/2022 tarihli ve 2277644 sayılı yazınız.

İlgi yazınıza istinaden; Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi doktora programı öğrencilerinden Erdem KARATAŞ' ın un uygulama izni talebine ilişkin alınan Valilik Makamı Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi arz ederim.

Hayati TELEFONCU
 Millî Eğitim Müdürü

EK: Valilik Oluru (1 Adet)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

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

Telefon No :

Bilgi için:

E-Posta:

Unvan : Tekniker
 İnternet Adresi: Faks:

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6081-277a-3806-a120-4196 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-79140815-605.01-53780757
Konu : Uygulama İzni

20/07/2022

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 ve 2020/2 Sayılı Genelgesi.
b) Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü'nün Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 05/07//2022 tarih ve 2277644 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi doktora programı öğrencisi Erdem KARATAŞ'ın, Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR'in danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmen Duygusal Emeginin Öğretmen ve Okul Düzeyli Yordayıcılarının İncelenmesi" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunca etik açıdan uygun bulunmuş olup, resmi ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında uygulama yapılabilmesi için ilgi (b) yazı ile izin talep edilmektedir.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi doktora programı öğrencisi Erdem KARATAŞ'ın, Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR'in danışmanlığında yürüttüğü "Öğretmen Duygusal Emeginin Öğretmen ve Okul Düzeyli Yordayıcılarının İncelenmesi" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunca etik açıdan uygun bulunmuş olup, resmi ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında uygulama yapılabilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hayati TELEFONCU
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Ender Faruk UZUNOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

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

Telefon No :

Bilgi için:

E-Posta:

Unvan : Tekniker

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f08e-2289-3003-bc2f-2b46 kodu ile teyit edilebilir.

EK-D: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)

Erdem KARATAŞ

EK-E: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

...../...../.....

Tez Başlığı: Otantik Liderlik ile Duygusal Emek İlişkisi: Akademik İyimserlik, Duygusal Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Aracılık Rolü

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
25/12/2023	249	34400	15/12/2023	%16	2264742815

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Erdem KARATAŞ

Öğrenci No.: N19146891

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

İmza

Programı: Eğitim Yönetimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR)

EK-F: Dissertation Originality Report

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Sciences

...../...../.....

Thesis Title: The Relationship Between Authentic Leadership and Emotional Labor: The Mediating Role of Academic Optimism, Affective Commitment and Organizational Citizenship Behavior

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
25/12/2023	249	34400	15/12/2023	%16	2264742815

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Erdem KARATAŞ
Student No.: N19146891
Department: Educational Sciences
Program: Educational Administration
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR)

EK-G: Yayınlanma ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezimin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" kapsamında tezimin aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimin ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /

(imza)

Erdem KARATAŞ

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tez erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metodların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ay aşmamak üzere tez erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerde ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerde ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sisteminde yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

